

XXIX Seminário Internacional de Formação de Professores para a América Latina

Democracia e Diversidade

24, 25 e 26 de novembro de 2021

Anais Resumos Expandidos

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 Resumos Expandidos ; 24, 25 e 26 de novembro de 2021 / Universidade Federal do Pampa .- Bagé,RS:Unipampa,2021.
1579 p
ISBN: 978-65-00-35544-4

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 Resumos Expandidos

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



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. Dr. Marcelo Colavitto.

Conferência:
"Formação de professores diante da desigualdade social na perspectiva da educação popular." – prof. Dra. 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

Resumos Expandidos



SALA DE AULA, TRABALHO DE CAMPO E A INDÚSTRIA CALÇADISTA DE BIRIGUI

Francisco Silva Júnior, UNESP/Ourinhos,
franciscosilvajunior@prof.educacao.sp.gov.br
Angélica Leopoldo Feitosa, Cruzeiro do Sul,
angelica-lf@hotmail.com

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

Resumo:
O presente trabalho tem como objetivo discutir como a Base Nacional Comum Curricular ± BNCC e o Currículo Paulista abordam a temática da indústria e da inovação nesses dois novos currículos implementados em 2018 e 2019 respectivamente, bem como as metodologias que os professores podem oferecer para que as competências e habilidades apresentadas nesses dois documentos possam sem desenvolvidas entre os estudantes. Birigui é conhecida nacionalmente como Capital Nacional do Calçado Infantil, dessa forma, é notório que a economia e
o arranjo territorial desse munícipio estejam amplamente atrelados às empresas calçadistas. Logo, falar de indústrias e inovação industrial, em especial a calçadista, é trazer o conteúdo das aulas à realidade dos estudantes, já que a grande maioria de seus familiares trabalham nessas empresas. Dessa forma, o trabalho de campo realizado em uma empresa calçadista vem para solidificar o conhecimento adquirido em sala de aula, apresentando a todos os discentes, de forma, empírica, àquilo que os acompanha em casa e as discussões realizadas nas aulas de Geografia.

Palavras-chave:
Indústria; BNCC; Currículo Paulista; Sala de aula; Trabalho de campo.

1 INTRODUÇÃO

Ao falarmos em aulas de Geografia, sempre vem à mente a necessidade da realização do trabalho de campo a fim de conseguir conciliar o que foi aprendido em sala de aula, de forma teórica, para visualização do real, do tátil, de forma empírica, trazendo à realidade dos estudantes a temática trabalhada na prática. Assim, segundo Alentejano e Rocha-Leão (2006, p. 57):

> Fazer trabalho de campo representa, portanto, um momento do processo de produção do conhecimento que não pode prescindir da teoria, sob pena de tornar-se vazio de conteúdo, incapaz de contribuir para revelar a essência dos

> fenômenos geográficos. Neste sentido, o trabalho de campo não pode ser mero exercício de observação da paisagem, mas parte desta para compreender a dinâmica do espaço geográfico, num processo mediado pelos conceitos geográficos.

Desse modo, não podemos separar o conhecimento teórico do conhecimento empírico, já que o trabalho de campo é uma das melhores formas de compreender o espaço geográfico. Porém, não se deve fazer esse estudo do meio de forma solta, não planejada, pois assim corremos o risco de não cumprir com os objetivos dessa metodologia, que é extremamente importante na ciência geográfica, e acabar por tornar o trabalho de campo como um mero passeio sem objetivos.

A partir das discussões efetivadas em sala de aula, o professor poderá obter um panorama geral, construir todo roteiro e adaptá-lo às necessidades de cada turma para realização da saída à campo e compreender o espaço geográfico, pois

> [...] a Geografia, entendida como uma ciência social, que estuda o espaço construído pelo homem, a partir das relações que estes mantêm entre si e com a natureza, TXHU GL]HU DV TXHVW}HV GD VRFLHGDGH FRP XPD ³YLVmR HVSDFLDO´ p SRU H[FHOrQFLD XPD GLVFLSOLQD IRUPDWLYD FDSD] GH instrumentalizar o aluno para que exerça de fato a sua cidadania. (CALLAI, 2001, p.134)

No que tange o conteúdo e o estudo sobre a indústria, inovação e tecnologia dentro de sala de aula, a partir de 2018 foi homologada a Base Nacional Comum Curricular, que orienta por meio de habilidades e competências o que cada estudante, distribuído por ano/série, deverá desenvolver. Como mostra a BNCC, uma das habilidades que deverá ser desenvolvida com os estudantes do 7° ano do (QVLQR)XQGDPHQWDOpD ³(EF07GE08) Estabelecer relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológica com as transformações socioeconômicas do território brasileLUR´%1&&S 387). Essa habilidade tem como pano de fundo fazer com que os estudantes consigam compreender que o desenvolvimento industrial e a inovação tecnológica transformam o território e estabelecem relações socioeconômicas. Não podemos deixar de salientar que a BNCC surge com a ideia

de estruturar e integrar a educação brasileira de maneira uniforme, porém, estados e

municípios têm a liberdade de criar seus próprios currículos a fim de introduzir suas particularidades e peculiaridades regionais.

O estado de São Paulo sai à frente dos outros ao lançar em 2019 o Currículo Paulista. Documento que orienta toda a educação básica do estado, do 1° ano do ensino fundamental à 3° série do ensino médio, e traz consigo competências e habilidades a serem desenvolvidas por todos os estudantes. Nesse novo currículo a indústria, a tecnologia e a inovação como conteúdo a serem desenvolvidos no componente de Geografia aparecem no 6°e 7° anos do ensino fundamental e 2° e 3° séries do ensino médio. Cabe aqui destacar as habilidades do 7° ano:

> (EF07GE08) Estabelecer relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológica e analisar as transformações socioeconômicas, políticas, culturais e ambientais do território brasileiro. (EF07GE22*) Caracterizar os espaços industriais-tecnológicos e discutir o papel das políticas governamentais e a criação e/ou expansão dos centros tecnológicos e de pesquisa, em diferentes regiões brasileiras, em especia no Estado de São Paulo. (CURRÍCULO PAULISTA, 2019, p. 439).

Ao analisar as duas habilidades acima, é possível perceber que a primeira (EF07GE08) é mais ampla, que faz com que o estudante busque compreender o contexto nacional. Já a segunda habilidade (EF07GE22), mais específica, tem por objetivo estudar mais a fundo a indústria, os espaços industriais e tecnológicos do estado de São Paulo, cabendo a todos os docentes inserirem em seus planos de aulas as particularidades de sua região e município.

Birigui é um município localizado na região noroeste do estado de São Paulo. É nacionalmente conhecido como Capital Nacional do Calçado Infantil por concentrar um grande complexo industrial voltado para essa área. Birigui está a 500 quilômetros da capital de nosso estado e, segundo o IBGE (2021), conta com uma população estimada de aproximadamente 126 mil habitantes. Conforme aponta o sítio da Prefeitura Municipal de Birigui, em 2020 havia 364 CNPJ de empresas voltadas para o setor calçadista cadastrados e ativos (Prefeitura Municipal de Birigui, 2020). Os últimos dados disponíveis sobre produção provêm do ano de 2015, os quais nos mostram que houve uma produção anual de 51,8 milhões de pares de calçados, não só infantil,

mas também feminino e esportivos. Todos esses números, como também a longeva tradição na produção de calçados, de mais de 60 anos, faz jus ao seu reconhecimento nacional.

Dessa forma, para que os estudantes consigam desenvolver as habilidades (EF07GE08) e a (EF07GE22*), presentes no currículo paulista, é de extrema importância que os mesmos compreendam o complexo industrial calçadista que está inserido no município de Birigui, como também a necessidade de inovação tecnológica que busca sempre uma melhor qualidade e a diminuição dos custos de produção.

REFERÊNCIAS:

ALENTEJANO, Paulo R. R.; ROCHA-LEÃO, Otávio M. **Trabalho de Campo:** Uma Ferramenta Essencial Para os Geógrafos ou um Instrumento Banalizado? IN: Boletim Paulista de Geografia. São Paulo: AGB, n. 84, p. 51 ± 68, 2006. BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. de G.; IWASSE, L. F. A.;

ZANATTA, S. C. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades?. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 11, n. 25, p. 155±171, 2019. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7505. Acesso em: 1 out. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: ensino fundamental. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 28 set 2021.

CALLAI, H. C. A. **Geografia e a escola:** muda a geografia? Muda o ensino? Revista Terra Livre. São Paulo, n. 16, 2001.

DINIZ, C. C. Corrida científica e tecnológica mundial, impactos geoeconômicos e geopolíticos e a posição do Brasil. In: OLIVEIRA, F. G. et al. **Espaço e economia:** geografia econômica e a geografia política. Rio de Janeiro: Consequência, 2019. p. 51 ± 78.

GALA, P.; CARVALHO, A. R. **Brasil, uma economia que não aprende:** novas perspectivas para entender o nosso fracasso. São Paulo: Edição do autor, 2020.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE cidades.** Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/birigui/panorama. Acessado em: 29 set 2021.

SÃO PAULO. **Currículo Paulista:** ensino fundamental. 2019. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wpcontent/ uploads/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf. Acesso em 29 set 2021.

Prefeitura Municipal de Birigui. S**ituação cadastral das empresas de calçado e situação das empresas de calçado.** Disponível em: https://sedecti.org/wpcontent/uploads/2017/03/ATIVAS-CALC%CC%A7ADOS-Relato%CC%81rio-Final-1-Calc%CC%A7ados-1.pdf. Acessado em: 30 set 2021.

SPOSITO, E. S. Desenvolvimento regional do Brasil: uma leitura pela ótica da quarta revolução industrial. In: OLIVEIRA, F. G. et al. **Espaço e economia:** geografia econômica e a geografia política. Rio de Janeiro: Consequência, 2019. p. 19 ± 50.v

METODOLOGIAS ATIVAS, CULTURA DE PAZ E OS JOGOS EDUCATIVOS: ESTRATPEGIAS DE ENSINO NÃO TRADICIONAL

Thais Cristina dos Santos, UTFPR, *thais.pluskota@gmail.com*
Jackson William Pluskota, UTFPR, *jackson.pluskota@gmail.com*
João Paulo Aires, UTFPR, *joao@utfpr.edu.br*

Eixo: Formação de Professores para a Educação Básica.

Resumo: Com a finalidade de discutir sobre as potencialidades dos jogos enquanto estratégia de aprendizagem e promoção do direito. Este artigo, buscar relatar a experiência da aplicação da metodologia ativa do jogo Card Game [3]Cinco pontos de Luz´, um jogo de cartas que tem como objetivo, discutir questões relacionadas a educação em direitos humanos e a cultura para paz. Este jogo foi desenvolvido como parte da oficina realizada no Núcleo de Educação para Paz da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Através deste, considera-se necessário desenvolver na educação, estratégias diferenciadas de aprendizagem não tradicionais.

Palavras-chave: Metodologias ativas; Cinco pedagogias para paz; Jogos; Paz; Estratégias.

1 INTRODUÇÃO

Do latim *ludos* e *jocu* a palavra gracejo nos traz o significado epistemológico do jogo na atualidade. Ao qual, segundo Pereira (2013) nos possibilita expressar brincadeiras, o divertimento e até mesmo a aprendizagem, seguindo regras sem o sentimento da tradicionalidade ou obrigação.

Logo, é por este pressuposto, que se busca nas metodologias ativas, formas de fomentar o processo reflexivo sobre direitos humanos na educação, através da ludicidade, em específico através da metodologia ativa da gamificação e dos jogos. Considerando que o jogo, é como uma assimilação da realidade, ao qual, nos permite modificar, tentar, errar e tentar novamente, trazendo significados da realidade, mas sem o medo de não poder retornar a fase inicial.

OS JOGOS E AS METODOLOGIAS ATIVAS

A contemporaneidade exige novas habilidade de cada indivíduo, tanto em suas relações de profissão quanto educacional. Logo, separar a teoria e a prática torna-se quase

impossível, por isso, a escola necessita adaptar-se a esta realidade e levar soluções que possam atingir a sala de aula e a sociedade em geral (MAZUIM; GOMES, 2019). E dentre estas possibilidades, estão as metodologias ativas.

As metodologias ativas são possibilidades de "desenvolver o processo de aprender, utilizadas pelos professores na busca de conduzir a formação crítica de futuros profissionais nas mais diversas áreas" (MAZUIM, GOMES, 2019, p. 14). Estas possibilidades são então "estratégias de aprendizagem que tem a finalidade de impulsionar o estudante a descobrir um fenômeno, compreender seus conceitos e saber relacionar suas descobertas com seus conhecimentos já existentes" (SILVA et al, p. 32).

Neste contexto, a metodologia ativa do jogo, é uma atividade lúdica, da qual cria no imaginário, uma disputa, com determinados limites estabelecidos. Isto é: o "jogo pode ser definido como uma atividade lúdica muito mais ampla que um fenômeno físico ou reflexo psicológico, sendo ainda, um ato voluntário concretizado como evasão da vida real" (HUIZINGA, 2003 apud LUCCHESE; RIBEIRO (2015, p. 2).

O jogo possui quatro elementos fundamentais, primeiramente a representação, subjetivas da realidade, originadas e sustentadas pela realidade. Em segundo a interação enquanto ponto crucial da realidade, que se situa na forma como a realidade se altera e é representada interativamente. Em terceiro, o conflito, que surge naturalmente a partir da interação do/a jogador/a e em quarto, a segurança, ao qual é proporcionada pelo jogo, através da criação de um cenário de perigo, um perigo não físico, isto é, uma representação de penalidades para a derrota (LUCCHESE; RIBEIRO, 2015).

Assim, por estes quatro elementos é possível fomentar o processo de "educar" no sentido que, estas experiencias, permitem agregar conhecimentos e experiencias interativas, sobre diversos conteúdo. Logo, vale destacar que tanto no Brasil quanto no mundo, houve um crescimento significativo quanto ao potencial educativo dos jogos/games.

Potencial este que "hoje constitui parte importante não só nos games studies como também na pedagogia" (BRANCO, 2011, p. 25). Ressalta-se que os jogos possuem narrativas, histórias, conteúdos, personagens que se aproximam o/a jogador/a da

realidade e da fantasia e neste contexto, permite "ensinar", dialogar sobre conteúdos complexos, que em sala de aula tradicional, muitas vezes, ainda são tabus, como violência e suas tipologias, preconceito, racismo, direitos humanos, entre outros.

Diretamente relacionado a educação, destaca-se que segundo Ribeiro et al (2015) a aprendizagem baseada em jogos digitais também conhecidos como *digital game-based learning* é uma nova possibilidade para a educação. Pois, permite que se rompa determinadas tradições vigentes no ensino, principalmente no Brasil, ao qual, ainda possui um ensino tradicional, que desconsidera os diversos tipos de inteligência e de formas de aprendizagem, como por exemplo, os jogos, e em específico, os jogos digitais.

Isto porque, ainda segundo o autor "os jogos são comumente associados a uma atividade de entretenimento e criticados por seus elementos atrativos capazes de manter um jogador por horas diante da tela do jogo (PORTER et al., 2010)". Desconsiderando, que um jogo, desenvolvido com as principais características citado por Lucchese e Ribeiro (2015) por exemplo, somadas a uma intencionalidade de ensino crítico, pode colaborar com a criação de culturas, como de Paz, Direitos Humanos e respeito mútuo.

Desta forma, destaca-se que os jogos em sala de aula permitem a apresentação de diferentes conteúdos didáticos, desde a matemática à língua portuguesa. Porém, compreendendo a conjuntura brasileira, levar novas metodologias de ensino, ainda é um desafio para os professores/as.

Este desafio se dá, porque, tanto os jogos de cunho educacional (específico de uma única disciplina) quanto de cunho comercial (aquele que estabelece relações entre o conteúdo de sala de aula com os do jogo) "exige do professor um preparo especial para que se possa traspor, didaticamente, conteúdos e informações da disciplina e do jogo, não perdendo de vista que o jogo tem características próprias de entretenimento" (OKAN, 2003 apud RIBEIRO, 2015, p. 1).

Desta forma, trabalhar este desafio, remete reconhecer os aspectos pedagógicos presentes nos jogos, identificando a concepção que atenda os objetivos e resultados esperados dentro do processo de aprendizagem. Isto é, apenas um jogo, para não é o suficiente para explicar ou "ensinar" por exemplo, todas as disciplinas de ensino, pois,

o jogo é instrumento, que pode potencializar o ensino no século XXI, por exemplo.

Vale lembrar que quando o giz em bastão chegou as salas de aula no século XIX, ele representava um avanço tecnológico importante para o campo da educação e seu uso foi incorporado ao cotidiano escolar, de tal forma que sua ausência chegou a ser inadmissível para qualquer professor e um objeto de desejo disputado por alunos.

Hoje, para muitos professores, o giz está superado e foi substituído por inúmeros outros aparatos e alguns alunos quase que o desconhecem (RIBEIRO, 2015, p. 7). Neste contexto, observa-se que os jogos na educação ganharam notoriedade a partir do ano de 2004, pois, enquanto teoria da aprendizagem contribui com o professor na mediação das relações escolares, fomentar e desenvolver diversos temas educacionais tanto ilustrativamente quanto através do entretenimento, enriquecendo a disciplina e tornando-a ampla, isto é, levando-a para além das quatro paredes da escola.

PROPOSTA DO JOGO CINCO PONTOS DE LUZ

O jogo Cinco Pontos de Luz é uma junção do jogo Magic, *Gwent*, Uno e jogo da memória, isto é, jogos populares de cartas, aos quais foram adaptadas suas regras e aplicações para o ensino das disciplinas de matemática e língua portuguesa (interpretação de texto) e Educação para Paz. O jogo ainda, possui um foco em escolas com demandas relacionadas à violência/prevenção e crianças diagnosticadas com Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) devido a sua capacidade de estimular nas crianças e adolescentes e memorização e identificação das figuras e mensagens das cartas, quando usadas como jogo da memória.

O jogo Cinco Pontos de Luz tem por finalidade, apresentar aos professores e alunos jogadores do ensino fundamental e médio conceitos para uma Cultura de Paz partindo dos Pressupostos das Cinco Pedagogias para Paz e da Lei n° 13.663/2018 ao qual incluiu na LDB a necessidade da promoção da cultura de paz e da não violência nas escolas, além da Associação Brasileira do Déficit de Atenção que aponta a necessidade de criação de tecnologia para apoio escolar a crianças e adolescentes.

Sua aplicação se deu através da aplicação do mesmo com professores da educação básica no Núcleo Regional de Município de Ponta Grossa/PR. O jogo foi

aplicado a professores da educação básica, através da oficina “Educação para Paz, mídia e tecnologia: construindo perspectivas na escola” em setembro de 2019, durante a Semana da Educação promovida pelo Núcleo de Educação Para Paz da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. Desta oficina, participaram 15 professores da educação básica, infantil e berçário, uma estudante de pedagogia e 2 professores do ensino superior, sendo todas do sexo feminino, com idade dentre 20 anos a 41 anos.

Vale destacar que o nome Cinco pontos de luz se refere as Cinco Pedagogia para Paz que trata sobre as possibilidades de “argumentação que podem ser vislumbradas com coerência também nas práticas educacionais” (SALLES FILHO, 2016, p. 218). Neste sentido as cinco pedagogias para paz são a pedagogia dos valores humanos enquanto necessidade de “ensinar a condição humana. Sendo estas pedagogias: a pedagogia dos direitos humanos; a pedagogia da conflitologia; a pedagogia da ecoformação e a pedagogia das vivencias e convivências (SALLES FILHO, 2016).

Desta forma, é importante recordar que o ensino no Brasil, mesmo tendo como referência Paulo Freire, ainda carrega consigo a bagagem da educação bancária e tradicional, focada no decorar e na aprendizagem de linha de produção. Esta forma de ensinar, desconsidera as múltiplas inteligências e formas de aprender, bem como a subjetividade de cada aluno. Por esta razão, que se acredita que, construir uma educação em direitos humanos, que concretize a educação como direito fundamental, requer, uma mudança de estrutura, tanto pela escola, quanto pelos professores e a própria sociedade.

CONSIDERAÇÕES

Acredita-se a metodologia ativa do jogo permite o trabalho de diversos desafios da educação brasileira conjuntural, isto é, desde o apoio no ensino de matemática e língua portuguesa, até a cultura de paz e a educação em direitos humanos. Ressalta-se que o jogo, possui duas versões, a board, finalizada e a versão digital em processo de desenvolvimento.

Quanto aos jogos, ainda é importante observar que os jogos didáticos possibilitam a construção de uma cultura de ensino ativo, divertido e descontraído. Fomentando

assim uma educação pautada na construção de um olhar amplo e total da realidade e das relações humanas. Pois, segundo Freire (1987, p. 7) pela educação, o homem e a mulher se fazem homens e mulheres, assumindo conscientemente sua essencial condição humana, porque "para o homem, produzir- se é conquistar-se, conquistar sua forma humana". Logo, para que a educação se torne transformadora, é necessário que na educação básica, as crianças tenham espaço para expressar-se livremente, sendo criança, aproveitando sua infância e seus direitos.

REFERÊNCIAS

BRANCO, Marsal Avila Alves. **Jogos Digitais: Teoria e Conceitos para uma mídia Indisciplinada.** Tese. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 2011. Disponível em: < http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/tede/MarsalAvilaAlvesBranco.pdf> Acesso em 10 de out. de 2019.

BRANDÃO, C.R. **A participação da pesquisa no trabalho popular.** In: Brandão, C.R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante.** 1984. São Paulo: Brasiliense, p.223-252.

MATEL. **Jogos de cartas UNO.** 2017. Disponível em: http://jogosdecartas.hut.com.br/uno/ Acesso em: 20 de ago. de 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** - Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

HABERMAS, Jurgen. T**eoría de la acción comunicativa, II: Crítica de la razón funcionalista.** TAURUS EDICIONES, 1987.

LUCCHESE, Fabiano; RIBEIRO, Bruno. **Conceituação de Jogos Digitais.** Universidade Estadual de Campinas. 2015. Disponível em: http://www.dca.fee.unicamp.br/~martino/disciplinas/ia369/trabalhos/t1g3.pdf Acesso em: 15 de out. de 2019.

RIBEIRO, João. Et. Al. **Teorias de Aprendizagem em Jogos Digitais Educacionais: um Panorama Brasileiro.** 2015. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/57589/34562 Acesso em: 05 de out. de 2019.

SALLES FILHO, Nei Alberto. C**ultura de Paz e Educação para Paz: Olhares a partir da Teoria da Complexidade de Edgar Morin.** Ponta Grossa, 2016. Tese de Doutorado. Disponível em: Acesso em: 25 de julho de 2018.

PEREIRA, A. L. L. **A utilização do jogo como recurso de motivação e aprendizagem.** 2013. 132p. Dissertação 2º Ciclo de Estudos em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário. Universidade do Porto, Porto, 2013

Agência de fomento: Agradecimento especial, a Universidade Tecnológica Federal de Ponta Grossa (UTFPR); O Núcleo de Educação para Paz (UEPG) e CAPES.

ANÁLISE DAS PRÁTICAS NO CAMPO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Luiz Gustavo Bonatto Rufino, Centro Universitário UNIEDUK, *gustavo_rufino_6@hotmail.com*
Samuel de Souza Neto, Unesp – Rio Claro, *samuel.souza-neto@unesp.br*

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

Resumo: Objetivou-se analisar o processo de implementação de estratégias formativas ligadas ao campo da Análise das Práticas, mais especificamente a partir da estratégia de Autoconfrontação Simples. Participaram seis professores de Educação Física do interior do Estado de São Paulo. Após a gravação de aulas, selecionou-se episódios que foram analisados por cada participante. As cenas foram gravadas e analisadas por meio da técnica de Análise de Conteúdo, chegando-se a três categorias. Essa estratégia demonstrou-se relevante de modo que pode subsidiar processos formativos, fundamentando políticas públicas e outros processos que possam tornar a formação continuada mais significativa.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional Docente; Prática Pedagógica; Formação de Professores; Formação Continuada; Análise das Práticas.

1 INTRODUÇÃO

Esse trabalho se insere na temática das políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica, mais precisamente a partir de análises acerca do componente curricular Educação Física. Como aspecto contextual, podemos salientar que temos como eixo norteador do estudo os referenciais teóricos do movimento de profissionalização do ensino, da Análise de Práticas e da técnica de Autoconfrontação.

Nesse sentido, com base na fundamentação teórica que subsidiou a tecitura do presente estudo, podemos afirmar que atualmente, há pouca sistematização de processos formativos continuados (em serviço) com foco nos saberes da prática pedagógica e da ação profissional de professores e professoras, sobretudo por meio da utilização de estratégias tais como as “Análise das Práticas” e outros processos reflexivos, particularmente no campo da Educação Física escolar brasileira.

Com base nessa consideração, torna-se fundamental propor estratégias

formativas e de pesquisa que possam contribuir com o desenvolvimento de processos reflexivos em professores e professoras desse componente curricular tendo em vista o desenvolvimento profissional docente, contribuindo com reflexões sobre a prática pedagógica que possibilitem a transformação do habitus profissional de seus agentes.

Dentro dessa perspectiva, com base em Bourdieu (1983), podemos considerar que dentro do campo social, a ideia de habitus é estruturante. Para o autor, o habitus é um sistema subjetivo de estruturas interiorizadas, esquemas de percepção e de ação comuns a membros de um mesmo grupo ou classe social. Trata-se do "social incorporado" e da "gramática geradora das práticas". Para Perrenoud (2002) o habitus pode ser definido como um conjunto de esquemas que o sujeito dispõe de modo a incorporar e introjetar um determinado modo de vida socialmente construído. Em nosso caso específico, focalizamos na ideia de habitus profissional, compreendendo que há um conjunto de comportamentos, ações e percepções coletivas que são incorporadas nas práticas dos profissionais, em nosso caso, professores de Educação Física.

Dessa forma, tendo por base o quadro anteriormente apresentado, tivemos como objetivo principal no presente estudo analisar o processo de implementação de estratégias formativas ligadas ao campo da Análise das Práticas, mais especificamente a partir da estratégia de Autoconfrontação Simples, com professores e professoras de Educação Física da rede pública de São Paulo em serviço, por meio de processos reflexivos advindos no contexto da formação continuada, tendo em vista a perspectiva do desenvolvimento profissional docente.

2 MÉTODOS

Participaram do estudo seis professores de Educação Física de cidades do interior do Estado de São Paulo, sendo quatro pessoas do sexo feminino e duas do sexo masculino, com média de idade de 36 anos e 10 meses e tempo médio de docência na educação básica de 12 anos e 2 meses. Os participantes atuavam em diferentes níveis do ensino fundamental (anos iniciais e finais e também ensino médio) em escolas públicas (municipais ou estaduais).

Para a realização da técnica de autoconfrontação simples com cada um dos

participantes, seguiu-se o seguinte procedimento: após a finalização das observações em campo e das filmagens das atividades, houve um momento prévio de análise das imagens e seleção das cenas a serem transformadas nos episódios que iriam compor cada autoconfrontação. Posteriormente, finalizado o processo de seleção dos episódios, houve o contato com o professor e o agendamento de um dia para a realização do procedimento. Usualmente, essa etapa foi realizada na própria escola na qual o professor ministrava suas aulas, em dia e horário em que ele não estaria em atividade com os alunos.

Os dados coletados a partir da Autoconfrontação foram analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1991). Nesse sentido, realizamos cada uma das etapas de mineração, decupagem e inferência e interpretação até culminar em nossas categorias de análise presentes nos resultados do trabalho. Utilizamos o software NVIVO (versão 11) como forma de auxiliar no processo de obtenção de dados.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nas análises estabelecidas chegamos ao conjunto de três categorias temáticas que representaram os resultados obtidos por meio da estratégia do dispositivo de Análise das Práticas de Autoconfrontação Simples. Analisaremos cada categoria separadamente a seguir.

3.1 Fontes de saberes e importância das experiências de vida

Com relação à perspectiva das fontes de saberes orientadores das ações profissionais representadas por meio dos episódios analisados, os professores colaboradores, de forma geral, apresentaram uma diversidade de contextos nos quais esses saberes foram sendo construídos durante suas histórias de vida até o momento de Análise das Práticas. Assim, os participantes remeteram-se, muitas vezes, ao fato de terem aprendido determinada atividade ou procedimentos metodológicos desenvolvidos ora no contexto da formação inicial, ora em processos de formação em serviço, ora através dos currículos oficiais, ora por meio das próprias experiências pessoais, e assim por diante. Destaca-se que boa parte dos participantes reforçou as

experiências docentes como elemento centralizador na construção dos saberes que alicerçam seu trabalho.

Consideramos, com base nas análises estabelecidas, que a busca pela fonte dos saberes orientadores das ações profissionais dos professores de Educação Física se apresenta como um desafio para a prática profissional, uma vez que é muito difícil limitar ou especificar um contexto exato de aquisição de saberes. Assim, respaldados pelas considerações de Tardif (2012) com relação à pluralidade de saberes existentes, entendemos que eles são compostos de um amálgama mais ou menos coerente e são fortemente vinculados ao campo profissional, sendo adquiridos na formação, nas disciplinas e currículos escolares e mesmo com as experiências cotidiana. Esse último aspecto, inclusive, foi destacado por sua importância crucial nesse processo, haja vista que as experiências permitem a confluência de saberes provenientes da história individual, da sociedade, da escola, da formação, entre outras, à luz da individualidade dos próprios professores.

3.2 Aprendizagem durante o trabalho

Nessa segunda categoria vinculada às questões do habitus, reflexividade e desenvolvimento profissional focalizamos as análises nas considerações dos participantes com relação à importância do trabalho docente como forma de aprendizagem sobre a prática profissional. Nesse sentido, de acordo com as análises empreendidas, podemos considerar que a prática pedagógica dos professores, por meio dos diferentes motes do saber da experiência, sedimenta um processo de construção e fundamentação de saberes oriundos da própria prática.

Sendo assim, parte representativa da compreensão do trabalho docente advém do processo de vivência da própria prática profissional por meio de ações reflexivas e das experiências que geram novas formas de compreensão sobre as ações e, consequentemente, novas possibilidades de reconstrução dos saberes dos professores.

3.3 Desenvolvimento de saberes na mudança e adaptação de ações

Finalmente, o último aspecto sobressalente de nossa análise buscou representar um elemento central de acordo com as considerações dos professores colaboradores: a importância do desenvolvimento da capacidade de mudar, adaptar e transformar as ações e atividades propostas na prática profissional. De acordo com os professores colaboradores, boa parte do trabalho desenvolvido no cotidiano profissional se refere a adaptar e transformar certas questões para que se atendam as especificidades dos contextos de intervenção, vinculados às características dos alunos, constrangimentos e limitações provocadas pelos espaços físicos e materiais disponíveis, condições de temperatura, ou mesmo adaptações nas próprias atividades advindas de processo de reflexão na ação (SCHÖN, 2000).

De forma mais específica, podemos considerar que o processo de descrição e análise das atividades e práticas observadas em vídeo desperta a possibilidade da consideração de alterações nas ações para que elas possam se adequar de forma mais condizente com a realidade profissional de cada docente. Essa análise tem nas considerações do próprio professor sua fundamentação. Trata-se da reflexão crítica sobre os aspectos presentes no próprio trabalho para que seja possível adaptar e alterar parte das estruturas que regem as práticas profissionais (CLOT, 2010).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como principal objetivo analisar o processo de implementação de estratégias formativas ligadas ao campo da Análise das Práticas, mais especificamente a partir da estratégia de Autoconfrontação Simples, com professores e professoras de Educação Física da rede pública de São Paulo em serviço, por meio de processos reflexivos advindos no contexto da formação continuada, tendo em vista a perspectiva do desenvolvimento profissional docente.

Como principais resultados, foi possível compreender que o dispositivo da Autoconfrontação Simples se mostrou uma estratégia interessante dentro dos processos de formação continuada de professores à medida que permitiu o desenvolvimento de ações reflexivas alicerçadas na prática profissional.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: LDA, 1991.

BOURDIEU. P. **Sociologia.** São Paulo: Ática, 1983.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrecatum, 2010.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor:** Profissionalização e Razão Pedagógica. Porto Alegre: Armed, 2002.

SCHÖN, D.A. E**ducando o Profissional Reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2012.

Agência de fomento: CAPES.

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 de educadores, em especial o preparo dos professores de Geografia iniciantes. Houve a oportunidade de questionar o exercício da profissão docente com base nas teorias pedagógicas, desenvolvidas a partir das condições de trabalho na escola e os desafios para incorporar as necessidades dos educandos? São questões que estão entre as nossas preocupações provocadas a partir da inserção profissional na escola pública, esperamos que este trabalho ajude a problematizá-las.

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

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é pontuar estudos 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 sobre o preparo dos professores e os seus saberes.

A discussão referenciada tem relação com a nossa pesquisa[1]. 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[2] referentes a formação dos educadores

1 Projeto de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), trabalho intitulado: "Os professores iniciantes de Geografia e a Base Nacional Comum Curricular: formação, saber docente e a política do conhecimento oficial".

2 Estudos organizados no curso da disciplina, "Educação Pública e Formação de Educadores na sociedade

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, apresentamos o procedimento metodológico; alguns aspectos sobre a formação docente que foram suscitados pela literatura citada em linhas precedentes, questões provocadas na relação com os alunos e os resultados que este estudo permitiu inferir.

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.

2 METODOLOGIA

O percurso metodológico se assenta no estudo da bibliografia[3] sobre a "Formação inicial e contínua dos educadores", sugerida no curso da já citada 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 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.

---

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 UNIFESP, disciplina ministrada no 1º semestre de 2019.

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.

3 DISCUSSÃO

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; lugar de grande importância para o preparo e o desenvolvimento profissional dos professores em início de carreira e a construção de saberes referentes à vivência no espaço escolar.

Nesse sentido alguns pesquisadores (CANDAU, 1996; DAVIS, 2012; SILVA JÚNIOR, 2015) debatem uma série de questões referentes às condições concretas da prática educativa, a diversidade e desigualdade que caracterizam a escola pública no Brasil e de que maneira essas variáveis afetam o preparo docente e a qualidade do seu trabalho.

A amplitude dos problemas apontados pelos estudiosos é fundamental para evitar uma análise parcial sobre a formação de professores, são muitas inquietações que nos levam a pensar a iniciação à docência como fase fundamental, 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. Entre outras variáveis que influenciam a formação docente também está a característica predominante dos cursos de Pedagogia se realizarem pela iniciativa privada e a educação a distância (EAD).

Referente aos cursos oferecidos pela iniciativa privada nos chama atenção o aspecto mercadológico e a 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, onde está a qualidade? Em relação aos cursos de EAD nos deparamos com problemas sobre os seus projetos pedagógicos, a estrutura que irá dar suporte a logística a essa 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.

São muitos os fatores que influenciam a formação e atuação docente, como a 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 texto para cuidar desses problemas.

4 RESULTADOS

Este trabalho provocou novos questionamentos inerentes à formação de professores. Entre as constatações e inquietações permitidas 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?

São preocupações incitadas 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

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.

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.

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.

A FORMAÇÃO INICIAL DO(A) PEDAGOGO(A) E AS ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nataly Ferreira Costa dos Santos, UEFS, *natalyferreira17@gmail.com*

Eixo: Formação de Professores para a Educação Básica

Resumo: O presente artigo é uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativa e propõe uma reflexão sobre a especificidade da formação do(a) pedagogo(a) que atuará na educação infantil, dando destaque para a necessidade de acesso ao conhecimento sobre o desenho infantil, tendo-o como ferramenta pedagógica para o trabalho pedagógico, para isto tomo como base teórica o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), Oliveira (1994), Sans (2007) e Moreira (2008). As considerações finais revelam a necessidade de uma formação inicial que contemple dentre outros conhecimentos básicos para o trabalho pedagógico, o conhecimento sobre o desenho da criança.

Palavras-chave: Formação Inicial; Educação Infantil; Pedagogo(a).

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil tem como um dos objetivos principais, possibilitar a criança uma aprendizagem cognitiva, cultural e social, através de atividades escolares lúdicas e atrativas. E de modo a se alcançar tais objetivos, que o pedagogo precisar passar por um processo dinâmico e eficaz de formação acadêmica, sendo assim capaz de lidar com as ferramentas necessárias ao desenvolvimento de tais aprendizagens no educando.

E, para um bom desenvolvimento de suas aulas, o professor da Educação Infantil precisa buscar oferecer estratégias pedagógicas, capazes de estimular na criança, competências e habilidades estruturais, as quais poderão favorecer na construção curricular dos eixos norteadores da educação infantil. Dentre eles, entende-se que a Arte é um objeto de conhecimento capaz de facilitar o aprendizado da criança para prosseguir a sistematização do trabalho escolar.

A FORMAÇÃO DO(A) PEDAGOGO(A) E SUAS ESPECIFICIDADES

Sabe-se, que a criança antes de ir para escola já rabiscou ou já produziu garatujas, esse processo depende muito da motivação da família em permitir que a criança tenha em mãos lápis e papel. O ato de desenhar faz parte da vida da criança e é considerado

um gesto natural em todas as crianças de qualquer parte do mundo (SANS, 2007, p.11). A maioria delas, antes mesmo de ir para escola, já possui o controle do lápis, porém a coordenação motora ainda não foi trabalhada de forma sistemática. É nesse momento que o desenho infantil aparece como atividade simuladora para aprender ou copiar as letras do alfabeto.

Moreira (2008, p. 20) considera o desenho a primeira escrita da criança. Nesse sentido, entendemos que o desenho é traço que já faz parte do cotidiano da mesma. A escola e, principalmente, o professor entra cena com um olhar observador e sensível à essência da criatividade e imaginação da criança.

O desenho, ainda que muito trabalhado nos primeiros anos escolares, perdura em ser visto distorcidamente por muitos professores e muita das vezes é considerado como uma atividade de ocupação de tempo em sala de aula, ou até mesmo, como uma atividade apenas para trabalhar a parte psico e viso-motora da criança, mas é sabido que o desenho da criança potencializa o desenvolvimento de diversas áreas.

Contudo, os estudos sobre o desenho infantil tem despertado a atenção de pesquisadores e estudiosos como, por exemplo, Moreira (2008), Derdyk (1994), Lowenfeld; Brittain (1977), Méridieu (2006) e Sans (2007), nas áreas da educação, artes e afins, sendo que, no campo da Educação Infantil têm crescido imensamente diante da necessidade de acesso a este conhecimento na formação de docentes da educação básica principalmente.

O século XX, especificamente foi um período bastante importante para a compreensão da estética e da criação artística nas escolas, pois segundo Sans (2007, p. 29), "a escola foi alvo de mudanças que favoreceram a um maior entendimento do desenho infantil", passando assim segundo o mesmo um período essencial para ainda a introdução a Arte no ensino.

Sans (2007) ressalta ainda que "em 1914, a escola de Artes e ofícios de Viena, Áustria, o educador FrazCizek começa a orientar os primeiros trabalhos referentes a Artes plásticas de crianças e jovens, propondo o método do desenho espontâneo" (p. 29), ou seja, a criatividade e autonomia da criança são vista com outro olhar, com

aspecto psicológico e estético da criação artística e infantil, passa- se a valorizar a arte e expressão infantil.

O desenho infantil é e necessita ser visto como uma ferramenta pedagógica significativa para a criança e também para o educador, mas, isso dependerá da acesso a este conhecimento em sua formação inicial, base para todo o trabalho docente. Sobre ressalta Sans (2007) nos afirma:

> Muitos adultos criticam o desenho infantil por não conhecerem o seu real valor. Esperam que as crianças desenhem representando o realismo absoluto e esquecem ou ignoram que a própria validade da Arte, há muito está desvinculada desse conceito (SANS , 2007, p.41).

Diante do exposto, constata-se que cabe o educador através de um olhar observador e teórico, compreender que o desenho infantil não é uma representação ou imagem sem significado, é a manifestação da liberdade de expressão.

Sendo assim, compreendo que a arte é uma forma de externar o que temos no nosso interior, seja ela através do desenho, seja ela através de rabiscos. É uma linguagem real do nosso conhecimento, pois, "[...] tal como a música, as Artes Visuais são linguagens, e, portanto, uma das formas importantes de expressão e comunicação humanas, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na Educação Infantil" (BRASIL, 1998, p.85).

Sendo assim, nada mais propício do que, fazermos alusão a este conhecimento na formação acadêmica dos futuros educadores, pois, assim como compreendemos ser esta uma das linguagens utilizada pelas crianças, faz-se assim necessário compreendê-las, pois, como destaca Oliveira (1994, p.65) "A formação dos profissionais de Educação Infantil deve incluir o conhecimento técnico e o desenvolvimento por eles de habilidades para realizar atividades variadas, particularmente as expressivas, e para interagir com crianças pequenas". No mais, a mesma ainda ressalta que:

> Ademais, tal formação deve trabalhar concepções dos educadores sobre as capacidades da criança e a maneira em que estas são construídas, sobre as aquisições que eles esperam que elas faça, e que vão influir na maneira pela qual eles organizam o ambiente em que ela se encontra, programando-lhes atividades que julgam interessantes e/ou necessárias, e nas formas de interação que estabelece com elas. (OLIVEIRA, 1994, p.65)

Diante de tais necessidades, discutir a formação do pedagogo que escolhe seguir a área da Educação Infantil é mais que necessário, torna-se emergencial neste tempo de tantas evoluções das práticas sociais escolares, por este motivo, desenvolvo uma prática neste trabalho investigativa acerca da constitucionalidade epistêmica e pragmática da formação inicial do pedagogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar sobre a formação do professor constituiu-se uma oportunidade repensar e refletir sobre a própria prática, identificar as lacunas e as necessidades de atualização de conhecimentos que impactarão na práxi docente. No mais fica nítido que refletir e compreender melhor sobre o desenho da criança, entendendo-o como uma linguagem e expressão gráfica recorrente entre as crianças na Educação Infantil, contribui para uma melhor prática educativa dos docentes.

Destarte, o estudo sobre formação de professores tem sido pauta de diversos simpósios, monografias, teses e dissertações, e este que aqui se apresenta contribuirá com as discussões e no surgimento de novas pesquisas, pois, entendo que conhecer, analisar e refletir sobre a formação inicial ofertada aos pedagogos(as) constitui-se um ato de comprometimento com uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

OLIVEIRA, Z.M.R. A universidade na formação dos profissionais de educação infantil. In: In: **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil.**/MEC/SEF/COEDI - Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p.64-68.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho:** a educação do educador. Editora Loyola. São Paulo, 2008.

SANS, Paulo de Tarso Cheida. **Pedagogia do desenho infantil.** 2ª ed. Campinas: Alínea, 2007.

DISCENTES SURDOS NO CURSO DE PEDAGOGIA: PERCEPÇÃO DE SEUS FORMADORES

Vanessa Aparecida Palermo Campos, Faculdade Estácio de Sá de Ourinhos, *vanessa.palermo@estacio.br*

Eixo: Formação de Professores para a Educação Básica

Resumo: O presente estudo justifica-se pela escassez de registros encontrados na literatura a respeito de surdos pedagogos atuantes como professor nas séries inicias do ensino básico. É relevante destacar, que esta pesquisa é um recorte da minha dissertação de Mestrado concluída no mês de julho do atual ano. Assim, o estudo convoca a buscar respostas para compreender os discursos de docentes universitários sobre a formação inicial de discentes surdos no curso de Pedagogia e sobre sua atuação como professor regente de alunos ouvintes. Espera-se que os resultados contribuíam para ampliar o debate e a reflexão sobre a temática aqui abordada.

Palavras-chave: Formação Inicial; Surdos; Pedagogia; Regência.

1 INTRODUÇÃO

A atuação do pedagogo, após licenciado, pode se dar no campo teórico-investigativo da educação como atividade social, de modo que a docência tem que atingir as práticas de ensino e motivadoras de possibilidades de aprendizagem, podendo ser ligada a espaços escolares ou não. Esse campo pode considerar três possibilidades: docência, gestão e pesquisa, áreas em que se espera que esse docente esteja apto para atuar.

Nesse sentindo, cabe ressaltar que o presente estudo não teve a intenção de abordar todos os campos de atuação do futuro pedagogo, mas focalizar a atuação desse sujeito nas séries iniciais do Ensino Fundamental e, especificamente, considerando o papel de professor alfabetizador (CAMPOS, 2021). Posto isto, O que dizem os docentes universitários sobre a formação inicial dos surdos no curso de Pedagogia? Quais impedimentos e/ou facilidades encontraram para assumirem a regência com êxito tal processo? Na visão dos formadores, os surdos estariam preparados para assumirem a docência na educação básica em séries iniciais?

Compreende-se que a grande dificuldade do surdo, em geral, ao longo do seu processo de escolarização, sempre foi a apropriação do português escrito, devido

às limitações desencadeadas num ambiente que não favoreceu o processo de aprendizagem. Com esta compreensão, muitos surdos têm apresentado defasagens escolares, de modo que acreditar que esse sujeito, ao se formar no Ensino Superior, tenha competência suficiente para assumir uma sala de anos iniciais com alunos ouvintes em fase de alfabetização. Vencer esse desafio pressupõe, no mínimo, competência na língua dois (L2) (CAMPOS, 2021).

Segundo Góes (2012), muitos surdos, depois de anos de escolarização, o que também acontece com ouvintes, apontam dificuldades no uso da língua escrita, devido aos problemas de mediação social dessa aprendizagem, com práticas pedagógicas inadequadas. Portanto, assumir uma sala de aula comum implicará reconhecer que o espaço educacional é diverso e que exige formação adequada na perspectiva da Educação Inclusiva, que considera a presença de estudantes com características de aprendizagens bem diferenciadas, como os que se identificam como usuários dos serviços de educação especial, a saber: alunos com deficiência, transtorno do espectro autismo, altas habilidades e superdotação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006a) apontam que as políticas de formação de professores devem garantir condições para que o profissional seja qualificado para "[...] o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional" (BRASIL, 2006a, p. 2).

De modo geral, compete aos professores:

> I- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares; III – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares. (BRASIL, 2006, p.2).

Embora sabe-se que ninguém se tornar educador do dia para noite e que "ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde" (FREIRE, 1991, p.56), é preciso estar em ação, colocando-se em processo de reflexão. Estar sempre a

caminho da construção de uma prática educativa mais humanizante e engajada.

Atualmente, as abordagens de formação docente não definem a competência do professor pautadas no seu domínio sobre conteúdo da disciplina que leciona. O que não consiste, também, em desconsiderar a relevância dos conhecimentos do docente no que diz respeito ao seu campo de ensino.

Para Silva (2009), quando o professor reflete sobre sua ação, ele está buscando soluções que atendam aos problemas reais encontrados em sala de aula e relacionando as teorias à situação singular vivenciada em sala para poder agir de maneira mais racional e adequada, evitando assim reproduzir vícios e atuar mecanicamente.

Portanto, o presente estudo **objetivou** identificar e analisar o que dizem os professores ouvintes universitários a respeito da formação inicial e da qualificação dos discentes surdos para o exercício da docência após licenciado. Assim, o trabalho caracterizado como estudo de caso, envolvendo a participação de professores do curso de Pedagogia de uma faculdade privada situada no interior de São Paulo.

2 MÉTODO

Trata-se de um trabalho de pesquisa qualitativa, caracterizada por um estudo de caso envolvendo a participação de professores do curso de Pedagogia de uma faculdade privada do interior de São Paulo. Os procedimentos de produção dos materiais envolveram dois momentos específicos. O primeiro compreendeu o levantamento de informações sobre a visão dos docentes do curso de Pedagogia em relação aos processos formativos de universitários surdos, realizado por meio do desenvolvimento e da aplicação de um questionário semiestruturado, disponibilizado por meio da ferramenta *Google Forms*. No segundo, foram realizadas entrevistas, com perguntas abertas a dois responsáveis pelas disciplinas de metodologias de ensino e língua portuguesa escrita no curso em questão. Inicialmente, os dados produzidos nas entrevistas foram revisitados pela compreensão ativa dos enunciados e organizados em núcleos de significação, conforme proposto por Aguiar e Ozella (2006). Posteriormente, os questionários foram organizados em gráficos e analisados por eixos temáticos, com as articulações dos núcleos de significação nas discussões para contribuição dos

resultados como um todo, bem como o ponto de vista dos docentes sobre a formação de universitários surdos para a prática docente, nas séries iniciais.

3 RESULTADOS

Foi possível verificar que, muitas vezes, a ausência de programas de formação continuada que tencionem aspectos da inclusão educacional de universitários surdos, aliadas a restrição de práticas de orientação/supervisão pedagógica na temática foi fator que chamou atenção na pesquisa (CAMPOS, 2021). Dessa forma, reconhecemos a importância de as universidades que ofertam cursos de formação inicial desenvolverem discussões e oportunizarem formação continuada acerca dos processos de ensino e aprendizagem de universitários surdos no Ensino Superior, pautada no reconhecimento da surdez como traço de diferença cultural e linguística e que constitui a pluralidade humana dos que transitam, se inscrevem e circulam em sala aula.

O estudo demonstrou aspectos importantes sobre a visão dos professores acerca da temática. Revelou situações que aludem à restrição na oferta de práticas pedagógicas que considerem as especificidades linguísticas e formativas do público em questão, bem como pouca flexibilidade para reconhecer que estes estariam capacitados para o exercício da atribuição profissional ao concluírem o curso (CAMPOS, 2021).

Os docentes, em geral, demonstraram suas inquietações sobre o assunto, apontando que o surdo, ao longo de seu processo de escolarização, apresenta dificuldades na apropriação do português escrito, logo, acreditam que esse sujeito não terá competência suficiente para assumir uma sala de séries iniciais com alunos ouvintes em fase de alfabetização, considerando que, certamente, a impossibilidade de trabalhar com a oralidade será um obstáculo. Por outro lado, aludem que não haveria maiores dificuldades para o pedagogo surdo alfabetizar a criança surda, uma vez que a língua que circulará no ambiente será a Libras.

Outro ponto destacado pelos docentes foi a relação entre alfabetização e oralidade. Os docentes pressupõem que um aluno ouvinte só aprenderá se ouvir o professor cantando, falando em português, por meio de parlendas, músicas etc (CAMPOS, 2021).

4 CONSIDERAÇÃOES FINAIS

Em suma, o estudo apontou aspectos relevantes sobre a visão dos professores acerca da temática. Demonstrou situações que aludem à restrição na oferta de práticas pedagógicas que considerem as especificidades linguísticas e formativas do público em questão, bem como à pouca flexibilidade para reconhecer que estes estariam capacitados para o exercício da atribuição profissional ao concluírem o curso. Portanto, o estudo convoca a buscar repostas para compreender como os formadores de formadores reconhecem a pluralidade como traço constitutivo do humano em ambientes educacionais e a refletir sobre a existência de limites para que os universitários surdos assumam a docência para crianças não surdas, mesmo que as escolhas revelem aspectos de um caminho promissor em defesa de uma Educação Inclusiva.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de Significação como instrumento para apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia**: Ciência e Profissão, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 222-247, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. R**esolução CNE/CP nº 1,** de 15 de maio de 2006. 2006a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 09 fev. 2021.

CAMPOS, V. A. P. **Visão de professores universitários sobre a atuação do Pedagogo surdo nas séries iniciais da Educação Básica.** 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2021.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação.** 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

CONSTITUIÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES ENTRE PAÍSES DA AMÉRICA LATINA

Leonardo Bezerra do Carmo, Faculdade de Educação, Doutorando, Universidade de Brasília, leonardo.*bezerra@edu.se.df.gov.br*

Kátia Augusta Curado da Silva, Faculdade de Educação, Professora, Universidade de Brasília, *katiacurado@unb.br*

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

Resumo: Esta pesquisa busca compreender as concepções e princípios que constituem as políticas de formação continuada para professores da Educação Básica entre Brasil, Chile e Cuba. Assume-se as abordagens quantitativa e qualitativa, atribuindo uma análise documental, com a finalidade de entender as teorias, pensamentos e pesquisas que definem as políticas públicas de formação de professores pautando na perspectiva de formação continuada em Freitas (1999) e Curado Silva (2008; 2011; 2018). Partindo inicialmente da leitura dos relatórios da UNESCO (1998; 2013), foram elencados textos que discutem as políticas de formação nos países comparados. A análise nos permite destacar que existem lacunas nos documentos que tratam sobre a realidade cubana, assim como a influência dos organismos internacionais na tessitura de caminhos para as políticas de formação de professores nos países latino-americanos, principalmente no que concerne a uma educação para o mercado de trabalho e pautada na prática de sala de aula.

Palavras-chave: América Latina; Políticas Públicas; Formação continuada.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa origina-se das reflexões sobre as concepções de políticas e programas de formação continuada docente na América Latina. Há uma vasta literatura que permite identificar diferentes modelo de formação continuada já consolidados e praticados no Brasil ao longo de décadas (AZEVEDO et al., 2012; CANDAU, 1982 CUNHA, 2013; DAMIS, 2003; OLIVEIRA, 2011; PALMA FILHO; SAVIANI, 2009). Tais estudos apontam que as políticas e práticas relativas à formação docente sofreram influência direta de diversas concepções teórico- metodológicas ao longo da história, refletindo nas pesquisas educacionais (CUNHA, 2013).

A análise e a avaliação das políticas e das ações de formação continuada, por meio de pesquisas científicas, são imprescindíveis para não serem replicados conteúdos e

modelos de ensino desconectados das necessidades dos professores e de seu contexto de atuação profissional. Portanto, é fundamental que tais ações sejam acompanhadas de uma constante reflexão crítica por parte dos formadores. Entendemos assim, que os modelos teóricos vão muito além de uma tendência academicista de formalização, fornecendo elementos para reflexão (e avaliação) sobre "onde estamos" e para "onde queremos ir".

2 OBJETIVO

Neste sentido busca-se compreender as concepções e princípios que constituem as políticas de formação continuada para professores da Educação Básica entre Brasil, Chile e Cuba. Entendemos que este estudo comparado pode nos fornecer elementos para a compreensão e avanço das políticas públicas de formação de professores numa perspectiva de realidades e projetos diversos. Entender não só como se dá a elaboração das políticas, mas a formação continuada nessa condição de formadora de professores e consequentemente, fortalecedor de diversas perspectivas ideológicas, em diversos contextos e sociedades e as implicações decorrentes desse processo.

3 METODOLOGIA

Como caminho metodológico, assumiu-se as abordagens quantitativa e qualitativa, atribuindo uma análise documental, com a finalidade de entender as teorias, pensamentos e pesquisas que definem as políticas públicas de formação de professores pautando na perspectiva de formação continuada em Freitas (1999) e Curado Silva (2011). Para análise partiu-se inicialmente dos relatórios da UNESCO intitulado "A UNESCO e a Educação na América Latina e Caribe 1987-1997" (1998) e "Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes em América Latina y el Caribe" (2013), e a partir deles foram elencados para análise textos de discussão das políticas de formação nos países comparados.

4 DISCUSSÃO E RESULTADOS

As exigências do contexto atual têm colocado a formação continuada como

condição sine qua non para o avanço econômico e social, principalmente para aqueles que lidam com o conhecimento, produzindo-o e reproduzindo-o: os professores. Assim, embora não tenha sido alvo de grandes investimentos pelo poder público até a década de 90, a formação continuada passou, nos últimos anos, a receber uma investidura maciça por parte governamental, desdobrada, principalmente, em ações e intervenções legais.

Na América Latina as políticas e programas de formação continuada passaram por várias transformações desde o final da década de 1970 e início da década de 1980, muitas impulsionadas pelas transformações em relação à concepção, função da escola e poder do Estado. A década de 1990 pode ser considerada um marco nos setores econômicos, culturais, político e principalmente no setor educacional, em virtude das transformações oriundas do sistema capitalista vigente com base na crescente ideologia neoliberal. É nesse contexto, que aparecem com mais vigor as políticas de reformas educacionais, em especial nos países latino-americanos e, dentre elas, as políticas direcionadas à formação continuada dos docentes.

No Brasil, as reformas educacionais, desde da década de 70, apresentaram como objetivo a adequação dos sistemas educacionais ao processo de reestruturação do papel do Estado em relação a reestruturação do capital (FREITAS, 1999). Com uma formação distanciada do espaço escolar e o foco da formação inicial universitária do professor focada em aspectos teóricos, faz emergir em tom mais forte no Brasil, principalmente a partir da década de 90, propostas de formação continuada as bases da epistemologia da prática. Curado Silva e Limonta (2014, p. 16) destacam que essa perspectiva de formação consideram a escola e não a universidade como lócus ideal de formação. A "boa" formação seria estar na/em prática e refletindo sobre desde o início da vida formativa do professor.

A partir desse panorama sócio-epistemológico, as políticas públicas de formação de docentes são apresentadas como essenciais cujo, por um lado o professor está no centro do debate, mas, por outro, de maneira contraditória, sua formação se mostra fragmentada, aligeirada e esvaziada de conteúdo. Retomando a questão da reflexão sobre a práticas e nas competências, esse tipo de formação conduziu o professor a

tornar-se tecnicamente competente, mas politicamente inoperante (SOARES 2008, p. 140 apud ALMEIDA, 2020, p. 189).

No Chile, as políticas de vouchers e a municipalização da formação foram movimentos introdutórios, a partir de 1970, para que reformas levassem a formação inicial uma preparação profissional voltada para o bom cumprimento de provas e testes, com ampliação da responsabilização por meio de uma autonomia escolar regulamentada por um sistema meritrocrático de incentivos financeiros de acordo com o desempenho das escolas.

A carreira docente foi amplamente modificada e convertida num conjunto de submercados ou mercados diferenciados (COX et SCHWARZMAN, 2009, p. 20). Existiam mercados para centros de formação técnica, institutos profissionais, universidades privadas, escolas privadas, e mercados que comportam universidades públicas, estaduais, escolas públicas locais, variando de acordo com condição econômica e localização geográfica (DANOSO, 2005). Os cursos complementares foram amplamente criticados e, deste modo, não houve de maneira clara, uma única política de formação continuada na época, mas oferta de cursos "sob demanda", acompanhada de programas de capacitação, como por exemplo, o Teleduc, o P900, o MECE Urbano e Rural, o MECE Media, o Projeto Montegrande, o Enlaces, o Programa de Pasantías al extranjero, o Programa de Capacitación para el Nuevo Currículo, etc.

Em Cuba, após a revolução cubana, consolidou-se propostas de formação para todos os níveis educacionais e implementadas de igual modo e com iguais condições no país inteiro. A partir da década de 90 a formação docente teve como fio-condutor a prática docente e os esforços para desenvolver uma capacitação cada vez mais ajustada às necessidades dos docentes tornou-se uma peculiaridade que oferece sustentação para integração entre os centros formadores e as necessidades dos territórios nos quais estes desenvolvem seu trabalho. A partir dos anos 2000 a formação dos professores da educação básica em Cuba tem como lócus os Institutos Pedagógicos Latinoamericano y Caribeño, articulado com os Institutos Superiores Pedagógicos. Como princípios gerais da política de formação docente têm-se a responsabilidade total do Estado pela

formação inicial e continuada, por meio da gratuidade; garantia de emprego e formação contínua para todos os professores em exercício instituições universitárias específicas de tempo integra e duração de cinto anos e um sistema integrado das instituições universitárias com a escola (MARIÑO SÁNCHEZ et al., 2004 in TROJAN, 2008).

Como resultados prévios tem-se a compreensão de que as políticas públicas da educação direcionadas por meio de programas e estratégias articuladas pelos diversos entes federativos dos países latino-americanos selecionados, tem se pautado em um ambiente de um estado regulador com políticas de responsabilização, que introduz formas de organização gerenciais na gestão escolar, com discursos produzidos sobre a melhoria da qualidade de ensino, na defesa pela qualificação profissional docente baseado principalmente uma formação continuada configurada na reflexão sobre a prática, realizada por vezes a distância, com base em formas de regulação pautadas em indicadores mensuráveis, decorrentes de sistemas de avaliação em larga escala.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. B.. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores – RENAFOR:** institucionalidade, concepções, contradições e possibilidades. 2020. 329 f. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/38918 Acessado em: julho/2021

CANDAU, V. M. F. **Formação continuada de professores:** tendências atuais. In: Magistério: construção cotidiana. Petrópolis, Brasil. Vozes, 1997. p. 51-68.

CUNHA, M. I. **O tema da formação de professores:** trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. São Paulo, Brasil. Educação e Pesquisa, n. 3, p. 609-625, jul./set, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/xR9JgbzxJggqLZSzBtXNQRg/abstract/?lang=pt Acessado em: julho/2021.

CURADO SILVA. K. A. P. C.; LIMONTA, S. V. **Formação de professores em uma perspectiva crítico-emancipadora:** a materialidade da utopia. In: CURADO SILVA, K.A.P.C.da; LIMONTA, S.V. (Org.) Formação de professores na perspectiva crítica: resistência e utopia. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014.

CURADO SILVA, K. A. P. C. **A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora.** Revista Linhas Críticas-Faculdade de Educação da UnB, v.17, nº32, 2011. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9461/1/ARTIGO_FormacaoProfessoresPer spectiva.pdf Acesso em: julho/2021.

DANOSO, S. D. **A Reforma Neoliberal da Educação Superior no chile em 1981.** Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vol. 20, n. 57, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/PmJzYT9pBSyYskr6RqHpSMD/abstract/?lang=pt Acessado em: julho/2021.

FREITAS, H. C. L. de. **A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica:** as políticas educacionais e o movimento dos educadores. In: Educação e Sociedade, Campinas, v. 20, n. 68, p. 17-43, dez. 1999.

FREITAS, L. C. **Neotecnicismo e Formação do Educador.** In: ALVES, Nilda (org.). Formação de professores: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1999.

FREITAS, L.C. **Cenário educacional:** o legado dos anos 80 e a confusão dos anos 90. E agora? In: SIMPOSIO DO LAGE, 3., 2000, Jundiaí. Anais. Jundiaí, 2000.

MARX, Karl. C**ontribuição para a crítica da economia política.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

OLIVEIRA, R. L. **Formação docente:** traçando modelos que subjazem à prática. Quipus, v. 1, n. 1, p. 13-24, 2011. Recuperado de: https://repositorio.unp.br/index.php/quipus/article/view/53/101 Acessado em: julho/2021.

TROJAN, R. S. **Educação Básica e Formação Docente em Cuba:** Prós e Contras. Jornal de Políticas Educacionais, n° 3 | Janeiro–Junho | PP. 53–64, 2008. Disponível em: http://www.jpe.ufpr.br/n3_5.pdf Acessado em: julho/2021.

UNESCO. **A UNESCO e a Educação na América Latina e Caribe 1987-1997.** Chile: Escritório Regional da Educação da UNESCO para a América Latina e Caribe, 1998. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001128/112847porb.pdf Acesso em: julho/2021.

UNESCO. **Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes em América Latina y el Caribe.** Chile: Secretaría Técnica del Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes: Centro de Estudios de Políticas em Educación (CEPPE), 2013. Disponível em: http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view-tv- release/news/background_and_criteria_for_teachers_policies_development/ Acesso em: julho/2021.

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.

1. INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular 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.

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 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.

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		

Pesquisador	Tipo de trabalho	Formação do Professor	
		Inicial	Continuada
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 sobre formação inicial

"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 sobre formação continuada

"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.

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.

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. **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.

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.

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.

EDUCAÇÃO, CINEMA E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: A LITERACIA FÍLMICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Luís Miguel Oliveira de Barros Cardoso, Instituto Politécnico de Portalegre e Centro de Estudos Comparatistas da Universidade de Lisboa (Portugal). *lmcardoso@ipportalegre.pt*

Eixo: Formação de Professores para a Educação Básica

Resumo: A mobilização do Cinema para as experiências de ensino-aprendizagem constitui uma enorme possibilidade de contribuir para a inovação pedagógica e para a obtenção de dinâmicas de compreensão dos conteúdos das disciplinas, em particular, e da compreensão do mundo, em geral. Este artigo está focado na implementação e resultados de uma oficina de formação intitulada Aprender com o Cinema, que desenvolvemos em Portalegre, em 2020, que pretendeu sensibilizar os professores para a inclusão mais sistemática e ativa do cinema na sala de aula. Apresentamos o enquadramento, objetivos, algumas propostas de trabalho obtidas e debatemos as vantagens pedagógicas dos diálogos entre Educação e Cinema.

Palavras-chave: Educação, Cinema, Inovação Pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea caracteriza-se pela vertigem da informação e pela omnipresença da imagem, factores que condicionam todas as dinâmicas sociais, mas também culturais e educativas. Pensamos que o espaço de ensino-aprendizagem deve ser cada vez mais marcado pela presença do universo audiovisual e, em particular, pelo cinema, pelas inegáveis potencialidades que oferece aos educadores e professores (Cardoso, 2020). Neste sentido, urge que os sistemas educativos incorporem novas metodologias e espaços para a interconexão entre registos, textos, hipertextos, tecnologias de informação e comunicação, multimédia, entre outros, para que a sala de aula esteja em linha com a constante mudança das nossas sociedades contemporâneas (Boughton, 2005, Napolitano, 2003, Duncun, 2003, Pieter-Jan & Vansieleghem, 2014), como afirmam Leite & Lopes:

> É fundamental perceber como o audiovisual e também o cinema assumiram um lugar central na vida contemporânea, o que impõe à educação a necessidade de pensar uma sensibilização do olhar. É preciso entender que as imagens chegam ao público e aqui destacamos o público infantil e jovem, condensados em

> formatos estéticos e conteúdos políticos e isso impõe ao campo da educação o desafio de desenvolver uma educação para o olhar, capaz de possibilitar a capacidade de entendimento consciente dos textos fílmicos (2017, p. 110).

Precisamos de compreender os actuais desafios à luz da necessidade de estarmos a formar futuros profissionais competentes, mas também excelentes cidadãos (Grubba, 2020), como defendem Lacerda e Follis (2016), quando recordam Ferro e a sua análise sobre a utilização do Cinema como ferramenta de compreensão histórica do Homem e do mundo, pois cada filme não deixa de exemplificar o contexto de produção em que foi realizado, por exemplo, o que os leva a citar Rafael Hagemeyer (2012) quando escreve sobre a ligação entre um filme e os reflexos do momento histórico que o mesmo evidencia (2012, p. 48), tal como mostram várias autores, quando pensam o cinema como instrumento para descodificar o mundo (Fresquet, 2013, Appetito, 2019, Araújo & Ribeiro, 2009, Trovão, 2019, Boussif & Auñón, 2021). O cinema é uma expressão artística, mas inclui outras potencialidades como a capacidade de ver e compreender o mundo Teixeira e Lopes (2003). Por este motivo, vários autores destacam a sua capacidade para a construção de cada indivíduo (Duarte, 2002). De acordo com estes pontos de vista, é inegável que o sistema educativo não pode deixar de incluir o cinema no currículo e/ou nas metodologias de ensino-aprendizagem, dado que funciona como uma ferramenta para descortinar os diferentes níveis de significação do que nos rodeia (Teixeira e Soares. 2003).

Todas estas características do filme não podem afastar a primeira dimensão que o mesmo possui, a fruição, que atrai e cativa os alunos. A partir deste primeiro nível, podemos trabalhar com as suas potencialidades educativas, metodológicas e pedagógicas, permitindo a criação de espaços de ensino-aprendizagem cativantes (Coutinho, 2002). O professor pode utilizar o cinema nas suas aulas considerando vários planos de enriquecimento dos seus alunos, como demonstram Blasco, Moreto, Blasco, Levites, & Janaudis:

> The movie learning scenario allows teaching points to be made quickly and directly with specific scenes; facilitates the integration of emotions in the viewing experience; and helps the learners to understand and recognize immediately the main messages regarding attitudes and human values delivered by the

> movie characters. Fostering reflection stimulates discussion about the breadth of human experience and elicits profound conflicts and concerns learners have about their future professional roles and personal lives. In addition, learners have the opportunity to "translate" life stories from movies into their own lives. In this way, movies create a new learning process, The movie experience acts as emotional memory for learners' developing attitudes and allows them to proceed through daily activities. With the goal of promoting reflection, life stories derived from the movies are well-matched with the learners' desires and expectations. Fostering reflection is the main goal in this cinematic teaching set. The purpose is not to show the audience how to incorporate a particular attitude, but rather to promote reflection and to provide a forum for discussion. (Blasco, Moreto, Blasco, Levites, & Janaudis, 2015)

A Sétima Arte proporciona aos alunos o contacto com a história da Humanidade, épocas, factor, acontecimentos, ideias e doutrinas, valores e agentes, o que capacita o estudante para uma integração mais profunda no mundo e nos seus diferentes níveis, incluindo o da cidadania, como aponta Woelders: "Lessons must encourage habits of thinking that students take into their out-of-school lives as citizens in a media-dominated society" (2010). Sobre este tema, Wagner nota que:

> There seems to be a general consensus among policymakers, employers, educators and parents about the importance of critical thinking, as a set of competences and of attitudinal dispositions, for students' future professional and personal lives as empowered citizens of democratic societies in the twenty-first century (Koenig, 2011: 1; Pithers and Soden, 2000: 237) (2019).

A utilização de filmes na sala de aula encontra-se cada vez difundida e os benefícios da sua incorporação nas atividades letivas são idenficados por múltiplos autores, a propósito de várias disciplinas, quer consideremos a utilização do filme na íntegra ou a descodificação de segmentos ou elementos específicos, de acordo com os níveis de escolaridade e os objetivos de aprendizagem (Lidawan & Gabayno, 2018).

2 Metodologia e discussão de resultados: a oficina de formação para professores Aprender com o Cinema

O Cinema possui imensas potencialidades como recurso didático e fonte de inovação pedagógica. Neste sentido, desenvolvemos, em Portalegre (Portugal), entre janeiro e maio de 2020, uma oficina de formação de professores titulada Aprender com o Cinema conciliando os Domínios de Autonomia Curricular e Aprendizagens Essenciais

e ao desenvolvimento das áreas de competências no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória com os seguintes objetivos: Integrar o Cinema no trabalho interdisciplinar e/ou articulação curricular, o trabalho prático e/ou experimental e o desenvolvimento das características de pesquisa, relação e análise; Utilizar ou Cinema como estratégia para a descoberta e compreensão do Eu, do Outro e do Mundo; Analisar filmes considerando aspetos estéticos, técnicos, semióticos e significativos. Os participantes nesta formação foram professores de diferentes áreas (Português, Línguas Estrangeiras, História, Geografia, Artes) de acordo com o quadro curricular do ensino secundário (Cardoso, 2020). Cada formando preparou uma abordagem a um filme, associando o mesmo a conteúdos e objetivos disciplinares, conjugando a análise fílmica e o trabalho pedagógico.

Apresentamos, seguidamente, algumas das propostas que resultaram desta formação e que foram pensadas pelos formandos.

1. Cristina Dias propôs uma linha de contacto entre o filme *Variações*, com realização e argumento de João Maia, exibido nas salas de cinema em 2019, e Os Lusíadas na similitude da história de vida dos seus protagonistas: António Ribeiro e Luís de Camões. O seus objetivos são Apresentar o confronto entre a imagem (cinema Variações e a palavra da obra de Luís de Camões Os Lusíadas; Harmonizar duas entidades distintas, pela ideia de viagem; Revelar sentimentos: saudade, amor e paixão, no modo fílmico e narrativo. A linha de contacto que se estabelece entre o filme Variações e Os Lusíadas verifica-se na similitude da história de vida dos seus protagonistas: António Ribeiro e Luís de Camões. Ambos se projetam no sonho e empreendem uma viagem para a mudança de si mesmos e do exterior que os oprime. Assim, procura-se concatenar aspetos fílmicos com a estrutura externa e interna da epopeia camoniana Os Lusíadas. Promove-se o interesse pela figura de António Variações, simultaneamente homem e génio, potenciando a visualização na íntegra do filme homónimo. Coaduna-se, ao mesmo tempo, a divisão da narrativa camoniana em planos: viagem, História de Portugal, Mitologia e Considerações do Poeta, com o filme projetado, estabelecendo, previamente, tópicos de análise e comparação.

2. Marcolina Guerra escolheu *Hotel Ruanda* (2004), um filme sobre o conflito no Ruanda em 1994, entre as etnias Hútu e Tutsi. Baseia-se numa história verídica em que o espaço do hotel Mille Collines é transformado num refúgio, por ação do gerente Paul Rusesabagina, que consegue salvar 1268 pessoas durante este período sangrento no Ruanda. Os objetivos desta atividade são os seguintes: Reconhecer a permanência de focos de tensão após a Guerra Fria; Promover a reflexão e o espírito crítico; Desenvolver a consciência de cidadania e o respeito pelos direitos humanos; Reconhecer a importância dos media.

3. Olímpia Bastos escolheu o filme *1917*, realizado por Sam Mendes, em 2019. Revela-se como um filme épico de guerra que, com um enredo simples, amplia o interesse pelo elenco de celebridades de famosas de referência, que dão vida às personagens. Neste filme, a emoção, a memória e a história entrecruzam-se. Perante a destruição, geradora da crueldade humana na luta pela sobrevivência, somos guiados por uma narrativa que valoriza o significado da dimensão humana fragilizada na sua integridade física e psicológica, nos valores e princípios, mas que também nos emociona e une às personagens principais, os cabos Blake (Dean-Charles Chapman) e Schofield (George MacKay). A História e a ficção entrelaçam-se reforçadas pelas técnicas adotadas na produção. Mostram-nos os acontecimentos através de dois grandes planos de sequência, dando-nos a sensação que a edição do filme nunca sofre cortes, conferindo um realismo extremo ao filme. Com efeito, pode-se considerar *1917* uma fonte de conhecimento histórico, visto que se reconstituiu a vida nas trincheiras e a destruição total ao longo do caminho percorrido, incessante e ininterruptamente, pelos jovens soldados. Estes avançam rapidamente em luta contra o tempo entre as trincheiras inimigas, arriscam a vida pela "terra de ninguém" numa missão de paz contida numa missiva de papel trocada entre altas patentes militares. Resultados esperados - impacto nas aprendizagens: 1.º Que o realismo contido no filme facilite, por um lado, uma reconstituição e aproximação ao Passado, perspetivando uma realidade longínqua no tempo. 2.º Que seja um caminho de procura, descoberta e aventura que potencie a construção proactiva das aprendizagens, orientando os alunos no sentido

da autorreflexão, pensamento crítico, partilha, comunicação das ideias retiradas da interpretação da mensagem do filme. º Que incremente o interesse para questionar e entender o mundo com base na perspetiva humanista e cívica, valorizando as capacidades de superação do ser humano, que perante as adversidades da guerra se emociona, se compadece, chora, ri, sente saudades e luta. 4.º Que se revele como um contributo para reavivar a memória coletiva que valorize o conhecimento histórico como fonte de ensinamento para o Presente e garantia da salvaguarda da paz e dos valores humanistas, reconhecendo-se a grande ligação entre Cinema e História (Dias-Trindade & Ribeiro, 2016, Pereira, 2014).

4. Fernando Fé escolheu o filme 12 *Angry Men*, realizado por Sidney Lumet, em 1957. Num mundo em permanente evolução / ebulição, o cinema pode ser um instrumento eficaz para despertar as consciências adormecidas. Quando vivemos no «já está tudo feito», é muito importante despertar os nossos jovens para a importância de terem dúvidas, de levantarem questões, de terem opinião e de não assumirem tudo o que lhes é dito como uma verdade absoluta. Esta proposta de trabalho tem como ponto de partida o filme «12 Homens em Fúria» e será desenvolvida numa disciplina de Português, numa turma de 11º ano. Trata-se de um filme que, claramente, nos interpela sobre a capacidade de julgar os outros e a leviandade com que, por vezes, isso é feito. Esta leviandade, muitas vezes, tem subjacente o preconceito e a xenofobia. Coloca-nos perante a evidência do valor que uma boa argumentação pode ter e demonstra-nos como é importante (fundamental, diria) termos dúvidas e tentar esclarecê-las. Neste filme há uma evidente aproximação entre as personagens e nós, espectadores. Este efeito produz uma tensão realista e uma interrogação pessoal: E se fosse eu? Como reagiria eu nesta situação? Em cada uma das personagens há uma característica humana diversa, mas familiar. A sala é, deste modo, um pequeno palco da humanidade. Poderemos observar a dificuldade do discurso racional em impor-se às emoções, hábitos e preconceitos. A argumentação racional é, no entanto, a única que pode aproximar-nos da verdade, num caminho de análise e decisão pelo melhor juízo. Com a exploração deste filme pretende-se salientar a importância do texto de

opinião / argumentativo e trabalhar temáticas relacionadas com os direitos humanos, partindo dos conceitos de preconceito e de xenofobia.

5. Dulce Baptista apresentou uma proposta que interliga o filme *Vincent Malloy* (1982), de Tim Burton e o conto *O Gato Preto* de Edgar Allan Poe, associando Português, Educação Visual, Inglês, Cidadania, Música e História.Também no sentido de tornar mais interessante a experiência da leitura, procurou-se aliar a literatura clássica a outros registos artísticos. Surgiu então, muito naturalmente, a proposta que ora se explicita, pois esta curta-metragem adequa-se perfeitamente a todo o universo surpreendente da literatura fantástica, estabelecendo uma ponte entre a 6ª e a 7.ª artes, entre a literatura e o audiovisual, entre Burton e Poe. Para além de tudo isto, constituir-se-ia como um potenciador das sensibilidades, das conversas, das partilhas de experiências, do diálogo igualitário. Assim, o tema a tratar será o fantástico, o excêntrico, a hesitação entre o real e o imaginário capaz de instigar, em simultâneo, a imaginação, a excentricidade e o equacionar de determinados valores relacionados com as profundezas da alma humana (a bondade/a maldade, a perversidade, o que é intrínseco ao ser humano, o que faz parte da nossa essência...). Quer a curta, quer o conto, com os seus aspetos góticos, fantasiosos e sombrios, sublinham este ambiente macabro e surreal, provocando no espetador / leitor o espanto, a dúvida, a estranheza, a inquietude. E que melhor maneira de colocar em prática o diálogo, se não esta, que começa com um rapazinho que, para além de toda a normalidade, tem um lado obscuro, tem o seu lado lunar, como todos nós, aliás?... No final desta atividade (filme e conto), pretende-se que os alunos devam ser capazes de: conhecer a filmografia de Tim Burton, a partir da sua primeira curta-metragem; conhecer o autor norte- americano Edgar Allan Poe; estabelecer um paralelo entre os dois artistas; partilhar experiências, pontos de vista, opiniões de forma fundamentada; refletir sobre comportamentos em contextos de padrão social ou isolamento; equacionar questões relacionadas com a ética e os valores; saber ouvir e respeitar opiniões diversas. Desta forma, para além de cumprir com as questões relacionadas com o projeto e o modus operandi desta ação, articularemos, igualmente, com os conteúdos da disciplina de Português, ao nível da **leitura**, da análise do texto

e do filme, da **educação literária**, potenciando o reconhecimento de valores culturais, éticos, estéticos, políticos e religiosos manifestados nas obras, permitindo a expressão, através de processos e suportes diversificados, do apreço por livros e autores em função de leituras realizadas, potenciando o **debate**, de forma fundamentada e sustentada, promovendo a explanação de **pontos de vista diversos** suscitados pelas leituras, em linha com o que defendem Safranja & Obradovica (2014).

3. CONCLUSÃO

O cinema oferece aos educadores e professores um mundo de recursos cativantes que podem ser inseridos no espaço de ensino-aprendizagem, permitindo aos alunos a construção de diálogos com o mundo e outros mundos, entre a imaginação e ficção, conciliando as orientações curriculares com a perspetivação do Homem pela Arte, nomeadamente a Sétima Arte, que tanto atrai a motiva os alunos tal como ilustram as palavras de Santos quando afirma:

> ...a apropriação e o uso social do cinema reforçam a tese do audiovisual como um produto extremamente educativo. Um dos seus usos se deu enquanto uma ferramenta que auxilia no universo da educação, atuando nos processos de ensino e aprendizagem, criando referencias e construindo um imaginário social. Essa utilização ultrapassa o limite da educação escolar (2020, p. 165).

Com a inclusão da Sétima Arte nas atividades curriculares, os educadores e professores dispõem de in+umeras possibilidades para efetuar leitura sociais, culturais e estéticas que podem incluir inúmeras disciplinas, através de várias concretizações, como destaca Almeida:

> Entre as perspectivas arroladas, as mais conservadoras defendem o uso dos filmes em sala de aula como ferramenta para fins educacionais, pedagogizando o cinema (NAPOLITANO, 2003; CARMO, 2003). Na direção contrária, há o trabalho de Fabiana Marcello e Rosa Fischer (2011), que consideram o cinema como revelador de realidades, produtor de sentidos. Entre os dois polos, há a abordagem sociológica de Duarte (2002), que considera o cinema como forma de conhecimento (2017, p. 4).

Concluímos que o Cinema deixou de representar uma simples função de complemento ou mera visualização de temas das disciplinas, para incluir, igualmente,

o exercício de reflexão sobre a própria narrativa cinematográfica e sobre o mundo que envolve os alunos, permitindo desenvolver competências de apropriação desse mundo multidisciplinar e dominado pelas tecnologias e pela imagem. Como notam Pinto, Cardoso e Soares:

> [...] o cinema é uma ferramenta com um forte potencial para a educação e que as narrativas transmediáticas e a convergência mediática, em particular, contribuem para o fortalecimento desta relação, atendendo aos fenómenos da cultura participativa e da inteligência coletiva, tão característicos de uma sociedade mediática na qual se vive em rede (2019, p. 273).

O cinema é um recurso fundamental nas nossas salas de aula, potencializando a inovação pedagógica e abertura aos alunos de janelas de descoberta e compreensão do que os rodeia, podendo, desta forma, não só analisar o filme, mas igualmente ler e compreender o mundo (FERRO, 2002).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. **Cinema e Educação: fundamentos e perspectivas.** Educação em Revista. 33. 10.1590/0102-4698153836, 2017. Acesso em: 15 agosto 2021.

APPETITO, P. **Le cinema comme média culturel et éducatif dans l'enseignement apprentissage des langues étrangères | Cinema as a cultural and educational médium in the teaching- learning of foreign languages.** Studia Universitatis Babes-Bolyai-Philologia, 3, 239-251, 2019. Acesso em: 19 agosto 2021.

ARAUJO, A. & RIBEIRO, R. **Cinema em sala de aula. Identificação e projeção no ensino/aprendizagem da Língua Inglesa.** Conexão: Comunicação e Cultura, 2009.

BLASCO, P. G, MORETO, G., BLASCO, M. G, LEVITES, M. R, & JANAUDIS, M. **Education through Movies: Improving teaching skills and fostering reflection among students and teachers.** Journal for Learning through the Arts, 11(1). http://dx.doi.org/10.21977/D911122357 Disponível em https://escholarship.org/uc/item/2dt7s0zk, 2015. Acesso em: 20 agosto 2021.

BOUGHTON, D. **From fine art to visual culture: assessment and the changing role of art education**, In International Journal of Education through Art, 1 (3), 211- 223, 2005. Acesso em: 14 agosto 2021.

BOUSSIF, I. & AUÑÓN, E. **Cinema as a didactic tool in the secondary school foreign language classroom: French.** Porta Linguarum 35, p.129-147. University of Murcia. DOI: https://doi.org/10.30827/

portalin.v0i35.15460. ISSN paper edition: 1697- 7467. 2021. Acesso em: 20 agosto 2021.

CARDOSO, L. **Educação e Cinema: práticas pedagógicas inovadoras ou como Aprender com o Cinema,** publicado na revista BOLETÍN ACTAS PEDAGÓGICAS, Universidad del Tolima - Colômbia, 2020.

COUTINHO, L.M. **Diálogos Cinema-Escola.** Série TV-ESCOLA - Ministério da Educação e Cultura, 2002.
DIAS-TRINDADE, S. & RIBEIRO, A. **O espaço do cinema na Didática da História.** Revista de Linguagem do Cinema e do Audiovisual. 27-34, 2016.

DUARTE, R. **Cinema & educação: refletindo sobre cinema e educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DUNCUN, P. **Visual culture in the classroom,** In Art Education, Vol. 56, 303, 25- 32, 2003. Acesso em: 20 agosto 2021.

FERRO, M. **Cinema e História.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FRESQUET, A. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e "fora" da escola.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GRUBBA, L. **Cinema, human rights and development: the cinema as a pedagogical practice.** CINEJ Cinema Journal, 8(1), 87-123. https://doi.org/10.5195/cinej.2020.238, 2020. Acesso em: 22 agosto 2021.

LIDAWAN, M.W. & GABAYNO, JR. **Underpinning Film Elements' Pedagogical Feasibilities for Creative Writing.** European Journal of Education Studies, 4(2),. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.1182734, 2018. Acesso em: 21 agosto 2021.

HAGEMEYER, R. **História & Audiovisual.** São Paulo: Editora Autêntica, 2012. KOENIG, J.A. Assessing 21st Century Skills: Summary of a workshop. Washington, DC: National Academies Press, 2011.

LACERDA, I. & FOLLIS, R. **O Cinema Como Forma de Compreender a Sociedade e os Simulacros de Baudrillard.** In XXI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste – Salto – SP, 2016.

LEITE, F. & LOPES, J. **Cinema na Educação: um olhar a partir da categoria gênero.** Revista Educação e Emancipação. 10. 100. 10.18764/2358-4319.v10n4 especial, p. 100-123, 2018. Acesso em: 15 agosto 2021.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2003.

PIETER-JAN, D. & VANSIELEGHEM, N. **Cinema Education as an Exercise in 'Thinking Through Not-Thinking',** Educational Philosophy and Theory, 46:7, 792- 804, DOI: 10.1080/00131857.2013.795853,

2014. Acesso em: 22 agosto 2021.

PINTO, J., CARDOSO, T., SOARES, A. **Cinema e educação: que relação na era da Internet?** DIGICOM'19. International Conference on Digital Design and Communication, 3, - "International Conference... [Em linha]: atas". Barcelos: Instituto Politécnico do Cávado e do Ave. ISBN 978-989-54489-5-1. p. 265-274, 2019. Acesso em: 20 agosto 2021.

PEREIRA, L. & SILVA, C. **Como utilizar o cinema em sala de aula? Notas a respeito das prescrições para o ensino de História.** Revista Espaço Pedagógico. 21. 10.5335/rep.v21i2.4304, 2014. Acesso em: 21 agosto 2021.

PITHERS, R.T. & SODEN, R. **Critical thinking in education: A review.** Educational Research, 42 (3), 237–49, 2000. Acesso em: 15 agosto 2021.

SAFRANJA, J. & OBRADOVICA, D. **Advancing listening comprehension through movies.** Procedia - Social and Behavioral Sciences 191. 169 – 173. 2014. Disponível em: http://ac.els- cdn.com/ S1877042815027731/1-s2.0- S1877042815027731-main.pdf?. Acesso em: 20 de agosto de 2021.

SANTOS, J. **O que é educação midiática? Um campo de interação entre cinema e educação.** Revista Educação, Pesquisa e Inclusão, Boa Vista, v. 1, p. 156-168. 2020. Disponível em: http://dx.doi.org/10.18227/2675-3294repi.v1i0.6528. Acesso em: 20 agosto 2021.

TEIXEIRA, I.A.C. & LOPES, J.S.M. **A escola vai ao cinema.** 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TROVÃO, F. **Hollywood em sala de aula: reflexões sobre cinema e ensino de história.** Fronteiras & Debates. 3. 99. 10.18468/fronteiras.2016v3n2.p.99-113, 2017.
Acesso em: 16 agosto 2021.

WAGNER, D. A. **Critical thinking and use of film in Norwegian lower secondary history classrooms.** History Education Research Journal, 16 (2): 274–90. DOI https://doi.org/10.18546/HERJ.16.2.08, 2019. Acesso em: 15 de agosto de 2021.

WOELDERS, A. **Using films to conduct historical inquiry with Middle School students.** The History Teacher, 40(3): 363-95, 2007. Acesso em: 15 de agosto de 2021.

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

Ana Claudia Ramos Sacramento – Departamento de Geografia – UERJ-FFP
anaclaudia.sacramento@hotmail.com
Letícia da Silva Mendes - Departamento de Geografia – 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.

1 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 estudantes tivessem acesso a alguma forma de educação, pela necessidade do isolamento físico social por conta da forma de disseminação do vírus.

Assim, também ocorreu no Brasil por meio de diferentes decretos que estipularam calendários e formas 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).

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), levando em consideração a pandemia da Covid-19, no período de fevereiro a setembro de 2021, em que está desenvolvida a pesquisa.

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?

Segundo Sacramento, Frigério e Azevedo (2021), a SEEDUC 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 adaptar as estratégias relacionadas à utilização de tecnologias, muitos sem equipamentos adequados, sem incentivo de suas redes para comprar materiais, sem treinamentos adequados.

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

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

2 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.

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 estudantes e as aulas. Outra foi estruturada de forma 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.

Sendo assim, neste texto serão discutidas as aulas de três professoras de Geografia da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) 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.

3 RESULTADOS: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA E A IMPORTÂNCIA DURANTE A COVID-19

Os impactos para as práticas das professoras foram bem significativas. Elas não sabiam como utilizar as plataformas e tiveram que aprender a usar tecnologias digitais para conseguir preparar os materiais necessários para produzir as aulas, como: vídeos, cadernos de atividades mensais, apostilas em pdf nas plataformas, postcasts, e outros. Materiais foram criados para que os estudantes tivessem acesso a conteúdos mínimos. E ao mesmo tempo, a SEEDUC colocava a necessidade de trabalhar com as habilidades e as competências do Documento de Orientação Curricular do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2019).

O ano de 2021 começa com os professores desenvolvendo atividades remotas. Nesse momento, eles realizaram atividades híbridas, ou seja, em casa e na escola. Outras demandas foram sendo impostas para as (os) professoras (es).

De forma geral, as professoras precisam seguir aquilo que a Secretaria de

Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC) solicita: a) enviar apostilas com os conteúdos e as atividades para os estudantes; b) solicitar os estudantes para assistir os vídeos-aulas do Aplique-se (plataforma da SEEDUC) 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 estudantes; e) fazer relatórios sobre as participações dos estudantes.

A P1 desenvolve suas atividades remotas na E1 localizada no município de São João de Meriti-RJ. A escola atende do ensino fundamental 2 ao ensino médio, nos períodos da manhã, tarde e noite. A aula observada é com uma turma de 6º ano, com trinta e seis estudantes. As aulas estão sendo ministradas de forma síncrona, nas quais a professora usa a plataforma do *Google Meet*, o *Google Forms Education* e o Aplique-se (plataforma da SEEDUC). Os materiais são enviados de forma assíncrona pelo *Google Drive.*

A P2 desenvolve suas atividades remotas na E2 localizada no município de Rio de Janeiro. A escola atende do ensino fundamental 2 ao ensino médio, nos períodos da manhã e tarde. Esta é uma escola intercultural. A aula observada é com uma turma de 2º ano do ensino médio. As aulas estão sendo ministradas de forma síncrona, nas quais a professora usa plataforma do *Google Meet* e o Aplique-se (plataforma da SEEDUC). Os materiais são enviados de forma assíncrona pelo *Google Drive*.

No primeiro encontro, a professora se apresentou à turma por meio de um vídeo e explicou a dinâmica do bimestre. A turma é composta por trinta estudantes. Ela está fazendo como solicitado, a revisão dos conteúdos do ano anterior, com os temas sobre História da Geografia, Representação e projeções cartográficas e escalas. Para tanto, ela tem desenvolvido as aulas por meio de slides, vídeos, além de indicar sites para estudos.

A P3 desenvolve suas atividades remotas na E3 localizada no município de Rio de Janeiro. A escola atende do ensino fundamental 2 ao ensino médio, nos períodos da manhã, tarde e noite. A aula observada é com uma turma de 1º ano do ensino médio. As aulas estão sendo ministradas de forma síncrona, nas quais a professora usa plataforma do *Google Classroom* e o Aplique-se (plataforma da SEEDUC). Os materiais são enviados de forma assíncrona pelo *Google Drive*.

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

Todas as professoras pontuaram as dificuldades do ensino síncrono e assíncrono, porque discordam dos conteúdos do Aplique-se. Muitas vezes precisam reorganizar as aulas para ensinar conteúdos mais significativos para os estudantes, falar sobre a pandemia e o que tem acontecido no mundo e no Brasil.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste período de ensino remoto, tem-se observado as mudanças nas práticas pedagógicas dos professores 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.

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

No entanto, é importante destacar que as professoras que estão sendo acompanhadas, desenvolvem seus trabalhos buscando melhorar a aprendizagem dos estudantes, por isso, para elas, não adianta passar muito conteúdo, passar muitas atividades, pois percebem que, ao longo do tempo, os alunos ficam desestimulados com o ensino remoto. As aulas são mais flexíveis, as professoras evitam ficar muito tempo de forma remota, para que os estudantes possam estudar da melhor maneira possível. As dificuldades de vários estudantes ao acesso à internet acabam 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.

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> Acesso em 15 de abril de 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.

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.

Agência de fomento: FAPERJ.

A INDISSOCIABILIDADE ENTRE A EXPERIÊNCIA FORMATIVA ESCOLAR E A REPRESENTAÇÃO DO MUNDO

Fatima Aparecida Mendes dos Santos[1], Antonio Ivan da Silva[2], Jerônimo Sartori[3]

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

Resumo: As questões que nos tencionaram a escrever sobre a prática pedagógica giram em torno da problematização do espaço escolar e da representação do mundo. Encontramos sentido democráticos na escola? A escola acolhe os estudantes que manifestam seus pensamentos? Entendemos que a escola ainda é o lugar de acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade, além de representar o espaço onde aprendemos a ser cidadão pensante, participativo e crítico, ou seja, que contesta por meio de argumentos consistentes e aponta caminhos de mudanças.
Palavras-chave: Conhecimento Poderoso, Cotidiano Escolar; Coordenador Pedagógico.

INTRODUÇÃO

Os pressupostos destas reflexões surgem a partir de nossa participação no Grupo de Estudos: Saberes e Fazeres da Coordenação Pedagógica na Educação Básica, realizado no ano 2021. A sistematização desta discussão é fruto da afinidade dos autores nos processos de militância social, nos processos de inserção orgânica na academia e de uma compreensão que considera o "cotidiano escolar" o espaço da prática social, que reafirma ou nega a desigualdade social cometida pela sociedade todos os dias contra os grupos sociais oprimidos.

---

1 Licencianda da última fase do Curso de Ciências Sociais, na Universidade Federal da Fronteira Sul. Bolsista FNDE, do Programa de Educação Tutorial – PET Práxis Conexões de Saberes – Licenciatura (UFFS Campus - Erechim). E-mail: *fatimatsc3@gmail.com.*

2 Graduado em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Possui Pós- Graduação (Lato sensu), em Sociedade, Ambiente e Desenvolvimento pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS. Licenciando da última fase do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo, Ciências da Natureza (Licenciatura), na Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS), Campus Erechim. E-mail: *ivan.peixes@gmail.com.*

3 Doutor em Educação PPGEdu/Faced/UFRGS – 2009. Docente nos cursos de Licenciatura: Pedagogia e Educação do Campo e docente permanente do PPGPE – UFFS/Campus Erechim, RS. E-mail: *jetori55@yahoo.com.br.*

O presente estudo está constituído dentro de uma abordagem qualitativa e sua realização segue a linha de procedimentos de uma pesquisa bibliográfica. Estaremos olhando para a questão de um ponto de vista, talvez da filosofia da educação, ainda que preliminarmente, nosso objetivo é tecer alguns apontamentos para o debate sobre as relações entre experiência formativa escolar e a representação do mundo na esteira da atuação docente e do trabalho do coordenador pedagógico (CP). Certamente, o percurso desse nosso estudo implicará escolhas que deverão lastrear nossas reflexões.

Tem sentido pensar o espaço da escola, como aquele que possibilita o "conhecimento poderoso" e os valores democráticos? Seria esta questão uma preocupação legítima para os professores e gestores escolares? De que modo a relação pedagógica praticada na escola "apresenta o mundo" aos estudantes? Mais em concreto, seriam estas questões uma demanda permanente da formação continuada para os docentes e gestores escolares?

Estas são algumas questões estimulantes, que nos provocam, tanto a esfera do pensamento quanto a esfera da concretude nos forçando a refletir sobre o fazer, que esforça-se coletivamente para romper os limites daquilo que os circunda. Como nos lembrou Ortega e Gasset (2017) apud Almeida (2019): "Eu sou eu e minha circunstâncias, e, se não salvo a ela, não me salvo a mim mesmo". Nessa lógica a escola é ela e suas circunstâncias, constitui-se lócus das disputas e de interesses de grupos sociais, espaço substantivo do acesso ao saber, da luta e da construção de uma sociedade democrática.

A despeito disso, não existe escola sem conteúdo, o saber é também poder, não poder de mando no outro, mas poder de compreensão para agir e argumentar A ideia de democracia e de combate à desigualdade social no interior da escola está associada com a aquisição do conhecimento equânime pelos estudantes.

Vivemos tempos sombrios e de pouca luz para enfrentar e combater o autoritarismo, o negacionismo, o obscurantismo e o terremoto político; tempos que fazem surgir verdades e valores sociais escusos e apócrifos. Arroyo (2021), nos pergunta o que nós professores podemos aprender na escola em tempo de pandemia, em tempos de opressões brutais, desigualdades sociais e de morticínios que podemos comparar

com o de uma Guerra Mundial? Afirma ele, podemos aprender e muito, pois temos uma longa caminhada para nos formar, nunca estaremos plenamente formados. Somos seres incompletos – e a dialética freiriana, é remete-nos em como avançar na completude daquilo que nos faz humanos.

Para Eric Hobsbawm (1995, p. 13):

> [...] falamos como homens e mulheres de determinado tempo e lugar, envolvidos de diversas maneiras em sua história como atores com seus dramas – por mais insignificantes que sejam nossos papéis –, como observadores de nossa época e, igualmente, como pessoas cujas opiniões sobre o século foram formadas pelo que viemos a considerar acontecimentos cruciais. Somos parte deste século. Ele é parte de nós.

O cotidiano é a vida de todos os dias: levantar nas horas certas, fazer o café da manhã, dar conta das tarefas domésticas, ir ao trabalho (para quem tem trabalho), à escola, à igreja, ver televisão, interagir nas redes sociais, ler um livro, praticar esporte, sair para uma conversa com amigos e conhecidos, são atividades conduzidas muito mais pelas ações mecânicas do que pela consciência. Nem todas as pessoas conseguem romper e suspender o cotidiano, unindo suas energias em atividades que a elevem, desde o cotidiano e lhe possibilitem a plena consciência do ser social em relação com o humano e a humanidade do seu tempo (NETTO; CARVALHO, 2011).

De antemão, nos referimos ao cotidiano da escola com sua materialidade mais imediata. Pensamos o cotidiano, como substancial e constructo das relações sociais, mas, também, como objeto de reflexão e da ação, para o devir – o vir a ser, que é ao mesmo tempo, produto e condicionante da ação humana.

Conforme Almeida (2019), a escola não é uma entidade abstrata, mas seu conjunto de relações (gestores, professores, estudantes, família, comunidade etc.); relações permeadas por conflitos de ideias, interesses, compreensões, incompreensões, simpatias e antipatias. Todavia, quando é construída coletivamente uma proposta pedagógica com objetivos bem definidos e encaminhamentos com as devidas responsabilidades em comum acordo, aplainam as arestas para as mudanças almejadas.

Não é tão simples argumentar sobre o que é a escola, por vezes, caímos na retórica de sua especificidade, seu papel, sua função social, seus sujeitos, etc., mas é

notório que o ambiente escolar é um espaço de interações sociais, como constatamos em trechos da poesia "A Escola de Paulo Freire"[4], a Escola é;

> [...] o lugar onde se faz amigos, não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos... Escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima. O diretor é gente, O coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente.

De um lado é possível observarmos de forma demarcada e até mesmo predominante em nossa sociedade o imaginário de educação como forma de produzir força de trabalho para o mercado e trabalhadores submissos, enquanto em sentido oposto pode-se observar possibilidades outras, que imaginam a educação como potência capaz de transformação, que possibilita libertar-se da ignorância, opressão e dominação impostas a eles – os oprimidos.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

As ideias aqui apresentadas fundamentam-se no entendimento de que existe de fato uma especificidade na gestão democrática da escola, distinta e contrária àquela imanente ao modelo de empresa onde o lucro, a competição e a concorrência são aspectos necessários da sua concepção e realização. A preocupação primeira dessa educação que atende primeiro o mercado, consiste em formar indivíduos cada vez mais adaptados a seu local de trabalho, enquanto seres conscientes de sua responsabilidade perante a empresa e a sociedade global, donde o conformismo constitui a fonte de felicidade (TRAGTENBERG, 1990).

A escola, ainda é, por excelência, o lugar de aprender e ensinar a sermos humanos, mas, também, de compreender as desigualdades sociais e econômicas. Nessa perspectiva, para Almeida (2019), a escolarização e a formação do cidadão caminham lado a lado com o pensamento crítico e com a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática. Por sua vez, quando acreditamos que o processo de educar é repleto de mediações que acontecem na convivência com o outro, aceitamos,

4 Disponível em:<http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/07082015_poema a_escola.pdf>. Acesso em: 5 set. 2021.

por pressuposto, que são as interações escolares, dentro da sala de aula e fora dela, problematizada pelos professores e estudantes, que poderão consolidar a educação e a sociedade que sonhamos construir.

Os professores sabem dos desafios que perpassam o cotidiano escolar, quer seja pela política educacional (desvalorização profissional), quer seja no interior da sala de aula (condições precárias, desrespeitos, agressões) divulgadas na mídia e pela própria experiência docente. Todavia, a educação só se realiza de forma plena, crítica e participativa na luta pela construção de políticas públicas e na combinação de duas mediações – mediação dos educadores/as de ensinar e a mediação dos/as estudantes de aprender.

Sendo assim, faz-se necessário olhar para a realidade escolar de cada instituição de educação básica. Alinhado a isso, é de fundamental que o CP esteja ciente das limitações e dos desafios em articular a formação juntamente com o coletivo de profissionais da escola, planejando o que pode ser realizado diante das reais circunstâncias mico e macro social. Saviani e Galvão (2021), chamam atenção para o que eles concebem como humanização da educação, a qual não acontece de forma simultânea, espontânea e desconexa da realidade dos sujeitos envolvidos, sejam eles estudantes, docentes ou coordenadores pedagógicos.

O CP tem a função de orientar, assessorar e fazer junto com seus pares o processo de formação continuada na escola. Segundo Sartori (2019), na escola de educação básica o coordenador pedagógico é o responsável para assessorar o planejamento da ação docente. Também, entre suas incumbências deve organizar os espaços e tempos escolares, bem como organizar e dinamizar atividades de formação contínua no ambiente de trabalho do/a professor/a.

Este profissional (CP) precisa referenciar suas ações pelo diálogo, participação e ação colaborativa, tendo no horizonte que o estudante é a razão da existência da escola. Entre os seus desafios está o de sensibilizar e de convencer o/a professor/a sobre a sublimidade do contínuo aperfeiçoamento profissional.

É preciso capacidade de autocrítica reflexiva acerca da vivência com os docentes

para não estagnar no tempo e no cotidiano escolar. Em razão disso, nos dizeres de Almeida (2019), o CP necessita assumir a tarefa de integrar-se e entregar-se, de confiar no grupo de professores que coordena, uma vez que se compreende que só há entrega àquilo ou àquele em quem se confia. Cabe, portanto, ao CP saber o momento propício de ser firme quando necessário, de ceder para produzir consenso no coletivo, de ser propositivo, mesmo diante de reclamações e de algumas resistências.

A educação que nos interessa é aquela que toma partido, posiciona-se na defesa daqueles historicamente excluídos da partilha das estruturas do poder, da terra e do acesso à escola e o conhecimento crítico. A escola não pode ser mais um espaço no qual as crianças e jovens sintam-se excluídas, seu compromisso é desenvolver a compreensão e criticidade em relação a causa da exclusão, tendo em vista que os próprios excluídos são produtores direto dos bens espirituais e materiais que sustentam a vida humana.

A educação necessita ir além da reprodução de conteúdo, das informações e das boas maneiras. Demanda envolver o acesso à cultura, à memória coletiva, formação cidadã crítica e ativa, mas, principalmente, diz respeito a tudo que nos é humano: a convivência, os sonhos e as lutas para realizar as expectativas daquilo que proporciona sentido de existir: a relação de afeto com o outro, escola e o conhecimento e a edificação de uma sociedade mais justa e democrática.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho. A escola, espaço para conhecimento, convivência e representação do mundo. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **O coordenador pedagógico e questões emergentes na escola.** São Paulo: Loyola, 2019. p. 09-26.

ARROYO, Miguel G. **Nós da Educação.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R5V7_2V81bU>. Acesso em: 18 jul. 2021.

CARVALHO, Maria do Carmo; NETTO, José Paulo. **Cotidiano:** conhecimento e crítica. 9. ed. São Paulo, Cortez, 2011.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos:** o breve século XX 1914-1991. Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

TRAGTENBERG, M. A Escola Como Organização Complexa. In: GARCIA, Walter (Org.). **Educação Brasileira Contemporânea:** organização e funcionamento. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1976. p. 35-53.

SAVIANI, Dermeval. GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do "ensino" remoto na pandemia. rev. **Universidade e Sociedade: ANDES-SN**, n. 67, jan./2021.

SARTORI, Jerônimo. O trabalho da coordenação pedagógica: da gênese aos desafios da função. In: SILVA, Émerson Neves; SARTORI, Jerônimo (Org.). **Universidade, desenvolvimento social e educação popular.** Curitiba: CRV, 2019. p. 105-115.

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E FORMAÇÃO DOCENTE NA BOLÍVIA

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

Eixo: 1. 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 notávamos 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 e latino americanos. A pesquisa, portanto, tem como principal referência teórica o entendimento das práticas docentes e o ensino de geografia na atualidade, envolvendo uma relação direta entre a teoria e a prática.

Essa relação 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

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 Univerdidad 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 I*nstitutos 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

<table>
<tr><th colspan="2">Nivel</th><th>Especialidades</th></tr>
<tr><td colspan="2">Licenciatura en Educación Inicial en familia comunitaria</td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="5">Licenciatura en Educación Primaria comunitaria vocacional</td><td>Primaria Básica vocacional</td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="4">Primaria Avanzada vocacional</td><td>Ciencias Exactas</td></tr>
<tr><td>Ciencias Naturales</td></tr>
<tr><td>Ciencias Sociales</td></tr>
<tr><td>Lenguaje y Literatura</td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="9">Licenciatura en Educación Secundaria Comunitaria productiva</td><td>Matemática</td></tr>
<tr><td>Ciencias Naturales (Física, Química,</td></tr>
<tr><td>Biología y Geografía)</td></tr>
<tr><td>Lenguaje y Literatura</td></tr>
<tr><td>Educación en lenguas</td></tr>
<tr><td>Filosofía, Psicología y Cosmovisión</td></tr>
<tr><td>Ciencias Sociales
(Mención en: Historia, Sociología, Antropología, Educación ciudadana)</td></tr>
<tr><td>Educación artística
Mención en:
Educación musical, danza y teatro
Artes plásticas y visuales
Educación física y disciplinas deportivas</td></tr>
<tr><td colspan="2">Licenciatura en Educación Alternativa y especial - Educación Popular comunitaria y Educación para la diversidad</td><td>Educación especial</td></tr>
</table>

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.

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*.

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.

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

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.

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

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.** SantaFé, Ediotrial Carreira/CAB, 1999.

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

A América Latina nas Aulas Remotas de Geografia: Uma Experiência Significativa da Residência Pedagógica

Rita de Cassia Santos de Lira, estudante de Licenciatura em Geografia na Universidade Federal da Paraíba, *ritadecassia.cnb@hotmail.com*

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

Resumo: Este trabalho relata uma experiência de iniciação à docência vivenciada no subprojeto Geografia do Programa de Residência Pedagógica - PRP da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, a partir do planejamento e execução de uma sequência didática sobre a América Latina. Analisa-se como a produção desta sequência didática e as atividades síncronas e assíncronas que dela resultaram foram significativas para a melhoria das linguagens utilizadas no ensino remoto que vigorou durante a pandemia da Covid-19. Buscou-se valorizar os conhecimentos prévios dos alunos para que as aulas fossem contextualizadas a partir das suas realidades, estabelecendo, para tanto, conexões multiescalares de espaços mais próximos e mais distantes, de conteúdos específicos e gerais que se complementam na construção do pensamento espacial. A abordagem metodológica resultou no aumento da participação dos alunos nas aulas, estimulando, por conseguinte, o aperfeiçoamento das práticas formativas dos residentes envolvidos nestas atividades.

Palavras-chave: Residência Pedagógica; Geografia; Formação de professores; Sequência Didática.

1 INTRODUÇÃO

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) foi iniciado no Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) em setembro de 2020. O relato de experiência consiste em descrever a imersão escolar na escola-campo Escola Municipal de Ensino Fundamental Major José de Barros, localizada no bairro Mandacaru, na cidade de João Pessoa, no período de abril a setembro de 2021, este período representa o segundo módulo do PRP. A imersão escolar ocorreu de modo remoto com a turma do 8° ano do Ensino Fundamental, tendo sessenta alunos matriculados, com uma média de 9 estudantes participantes das atividades síncronas e assíncronas.

Os módulos do PRP, proporcionaram estudos bibliográficos e debates fomentados pelo coordenador no núcleo da Geografia, perceptor e residentes, havendo também,

planejamento de aulas, ambientação virtual na escola, regências, avaliações, trabalhos com as redes sociais e a produção de pesquisa sobre a prática pedagógica, sendo um construto na formação dos residentes para imersão escolar.

O objetivo deste trabalho é analisar os resultados da aplicação da sequência didática na turma do oitavo ano do Ensino Fundamental da matéria de Geografia e sua importância para a formação inicial dos professores de Geografia. Afim de refletir sobre a prática docente em unir à práxis no ensino-pesquisa, na construção de conhecimentos teóricos-metodológicos geográficos que se articulam nas experiências proporcionadas pelo PRP entre a universidade e a escola.

DISCUSSÃO

O Plano de Ensino de 2021, disponibilizado pelo preceptor para o 3º bimestre do 8º ano, conta com dois objetivos de aprendizagem sobre a América Latina: território e população; e outro sobre os aspectos econômicos. Das seis habilidades da Base Nacional Comum Curricular pedidas pelo preceptor em seu planejamento anual, conseguimos inserir quatro na sequência didática planejada, sendo elas:

> (EF08GE12) Compreender os objetivos e analisar a importância dos organismos de integração do território americano (Mercosul, OEA, OEI, Nafta, Unasul, Alba, Comunidade Andina, Aladi, entre outros); (EF08GE13) Analisar a influência do desenvolvimento científico e tecnológico na caracterização dos tipos de trabalho e na economia dos espaços urbanos e rurais da América e da África; (EF08GE20) Analisar características de países e grupos de países da América e da África no que se refere aos aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir as desigualdades sociais e econômicas e as pressões sobre a natureza e suas riquezas (sua apropriação e valoração na produção e circulação), o que resulta na espoliação desses povos; (EF08GE22) Identificar os principais recursos naturais dos países da América Latina, analisando seu uso para a produção de matéria-prima e energia e sua relevância para a cooperação entre os países do Mercosul (BRASIL, 2018, p. 389-391).

O conjunto de aulas se iniciou no dia 27 de julho de 2021 e foi concluído no dia 15 de setembro de 2021. Foram três aulas assíncronas (através de videoaulas postadas no canal do YouTube Residência Pedagógica Geografia UFPB) e duas síncronas (através do Google Meet). Os procedimentos metodológicos utilizados foram diversos, mas

iniciado com diálogo e planejamento coletivo que envolveu a dupla de residentes, o preceptor e o coordenador.

Portanto, o planejamento desta sequência didática foi o ponto primordial. Definindo estratégias e prioridades, pesquisamos livros e artigos científicos sobre a temática das aulas (ANDRADE, 1996; SANTOS, 2000; entre outros). No segundo momento, quando iniciamos a regência síncrona, produzimos duas aulas, sendo uma de revisão e outra de atividade livre sobre o que é ser latino-americano e o que faz nos identificarmos assim. Sabemos que incluir a realidade do estudante na aula, os conhecimentos prévios, facilita o trabalho do professor. E discutir o que é ser latino-americano faz parte de suas etnias, pertencimentos e conhecimento de suas histórias. Concordamos com Cavalcanti (2002, p. 47) quando afirma que:

> O ensino de geografia contribui para a formação da cidadania através da prática de construção e reconstrução de conhecimentos, habilidades, valores que ampliam a capacidade crianças e jovens compreenderem o mundo em que vive e atuam, numa escola organizada como um espaço aberto e vivo de culturas.

Se iniciou com a gradativa passagem das atividades assíncronas para aulas síncronas no Google Meet, quando curtidas e comentários foram trocados por vozes, perguntas e respostas. Nesse processo, é importante pensar sobre o lado positivo do uso de tecnologias no ensino de Geografia.

A primeira aula produzida foi sobre as características socioeconômicas da América Latina, quando discutimos o campo e a cidade, a lenta industrialização e as diferenças entre o agronegócio e a agricultura de subsistência. Durante a preparação desta aula, a preocupação foi de associar esses conceitos com a realidade deles, com a alimentação dos estudantes e de suas famílias e conseguir fazer uma crítica ao agronegócio no Brasil e suas produções para o exterior. Concordamos com Cavalcanti (201 O, p. 3) quando afirma:

> Para despertar o interesse cognitivo dos alunos, o professor deve atuar na mediação didática, o que implica investir no processo de reflexão sobre a contribuição da Geografia na vida cotidiana, sem perder de vista sua importância para uma análise crítica da realidade social e natural mais ampla.

A segunda aula foi mais desafiadora, porque se tratava das características físico-naturais da América-Latina e era um conteúdo mais distante da realidade dos estudantes. Infelizmente, costumamos distanciar as relações humanas dos domínios naturais em nossos cotidianos, inclusive dentro da própria formação inicial dos professores de Geografia. Todavia, Cavalcanti (201 O) mostra a importância para os estudantes conseguirem compreender como a natureza também é uma construção social que contribui com a formação de nossas realidades históricas.

A terceira e última aula assíncrona foi uma retomada sobre a economia da América Latina. Nesta aula, pensamos sobre como estas multinacionais usufruem das matérias-primas dos países, da mão-de-obra barata, mas os lucros vão para suas sedes, em sua maioria localizadas na América Anglo-Saxônica e Europa (PAMPLONA; CACCIAMALI, 2017). Por fim, trabalhamos uma revisão da divisão do Continente Americano entre América Anglo-Saxônica e América Latina.

A primeira aula síncrona aconteceu no dia 8 de setembro de 2021. Esta aula foi de revisão geral dos conteúdos do bimestre e contou com a participação de seis alunos, que dialogaram pouco com as duas residentes e o professor preceptor. Compreendemos que este seria um momento delicado, de primeiro contato com a aula de Geografia através do Google Meet. A experiência nos motivou a aperfeiçoar o planejamento e mudar a metodologia da aula seguinte que fora a quinta e última aula desta sequência didática.

A quinta aula aconteceu no dia 15 de setembro de 2021 e foi dividida em 3 partes. A primeira parte foi pensada para conversar sobre como a divisão cultural e política das Américas acontece no mundo através das seguintes perguntas voltadas para os alunos: O que é ser latino-americano para mim? Já na segunda parte pensamos que a economia de todo continente requer compromisso e responsabilidade, portanto, as perguntas desta etapa foram: O que eu mudaria na economia da América Latina? Se eu fosse presidente do Brasil, o que faria? Estas perguntas facilitaram na construção de diálogos que tentamos construir com a turma. Para concluir, a terceira parte foi pensada para estimular os alunos a mostrar países da América Latina e falar sobre as três perguntas

seguintes: Quais países da América Latina eu desejo conhecer? Quais fatores físicos me fazem querer conhecer estes países? E quais fatores culturais? Conseguimos obter respostas muito diversas, como alunos que ainda colocaram os Estados Unidos como opção, mesmo compreendendo que este não faz parte da América Latina.

RESULTADOS

Existem dois tipos de resultados obtidos com estas atividades. Os resultados voltados aos alunos e os das residentes envolvidas no processo. Iremos começar pelo primeiro. Desde março de 2021, os estudantes tinham aulas apenas de maneira assíncrona e suas participações nos vídeos - em forma de comentários e curtidas -eram raras. Não tínhamos um número exato de quais estudantes estavam tendo acesso ao material produzido, pois havia grande dificuldade de contato com as famílias. Isso se tornou um problema para enfrentamento e colaboração da Residência Pedagógica, tanto para os professores que coordenam o projeto quanto para os bolsistas.

Os vídeos foram mudando, nós acumulamos experiência na produção destes e percebemos um aumento contínuo dos acessos e das respostas. Pensando exclusivamente na sequência didática do 3º bimestre de 2021, sobre a América Latina, pudemos observar a participação de, em média, 9 estudantes. Na primeira aula síncrona, apenas 8 conseguiram aparecer no Google Meet. Destes oito estudantes, uma ainda relatou dificuldades no acesso deste aplicativo e com seu comentário vislumbramos a realidade de outros estudantes que também não conseguiam ter acesso a celulares e/ou computadores, assim como à internet para assistir às aulas. Os estudantes do 8º ano que proporcionaram a execução destas aulas tiveram um avanço significativo no diálogo em sala.

O segundo tipo de resultado é o que temos maior propriedade para analisar. Os avanços formativos dos residentes em quase um ano de Residência Pedagógica foram visíveis com a elaboração de vídeo aulas, fichas de atividades, aulas síncronas, reuniões, além das produções textuais e participação em eventos. Aprendemos muito

em meio às dificuldades e estamos nos tornando professores mais empáticos no decorrer deste processo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Manuel Correia de. **O Brasil e a América Latina.** 5 ed. São Paulo: Contexto, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** BNCC. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC _ E I_ EF _ 110518 _ versaofinal_ sit e.pdf Acesso em: 10 de set. 2021

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino.** Goiânia: Alternativa, 2002.

___ . A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. **Anais do I Seminário Nacional:** Currículo em Movimento. Belo Horizonte: Perspectivas Atuais, 201 O. 16 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-201 0-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-es colar-lana-souza/file. Acesso em: 22 set. 2021.

MARTINS e ALMEIDA. Educação em tempos de pandemia no Brasil: Saberes fazeres escolares em exposição nas redes. **Revista Docencia Cibercultura.** v4. n.2. 2020. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/51026. Acesso em: 9 de set. 2021

PAMPLONA, João Batista; CACCIAMALI, Maria Cristina. O paradoxo da abundância: recursos naturais e desenvolvimento na américa latina. **Estudos Avançados,** [S.L.], v. 31, n. 89, p. 251-270, abr. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/xK7hXQp3KzFygdywnZgTR9L/?lang=pt#. Acesso em: 20 set. 2021.

SANTOS, Theotonio dos. **América Latina no limiar do século XXI.** Fortaleza: EDUFF, 2000.

Agência de fomento: Agradecemos a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES por fomentar este trabalho e a experiência de construir o Projeto Residência Pedagógica como bolsista durante parte do ano de 2021, contribuindo para minha formação inicial enquanto professora de Geografia.

Relação entre a Periodização do Desenvolvimento e a Prática Pedagógica na Educação infantil

Luiza Sharith Pereira Tavares,Universidade Estadual de Maringá - UEM, *luizasharith@hotmail.com*
Marilda Gonçalves Dias Facci, Universidade Estadual de Maringá - UEM, *marildafacci@gmail.com*

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

Resumo: Apresentamos um levantamento teórico das produções inerentes à prática pedagógica na educação infantil buscando compreender de que forma é abordada a periodização do desenvolvimento infantil nestas obras, com recorte da faixa etária de zero a três anos. O estudo está fundamentado na Psicologia Histórico-Cultural. Identificamos dificuldade em localizar a concepção teórica das obras analisadas, predominância de conceitos maturacionistas do desenvolvimento, forte influencia das chamadas pedagogias da infâncias e recorrência das discussões inerentes ao binômio cuidar e educar.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural; Prática pedagógica; Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira enfrenta diversas dificuldades e ataques constantes que ameaçam sua qualidade, gerando grandes dificuldades e desigualdades no atendimento às diversas camadas da população. A educação infantil apresenta as mesmas dificuldades e ainda convive com uma realidade de pouca valorização e inexistência de uma identidade pedagógica consolidada. Conforme menciona Meneguite (2017), a década de 1990 representa um grande marco para a educação, devido aprovação de dispositivos legais neste campo, fruto da luta de diversos movimentos sociais por uma educação de qualidade no país. Antes dessas importantes conquistas o atendimento a crianças de zero a três anos era negligenciada pelo estado, na qual o atendimento era realizado no âmbito da assistência social ou da caridade e filantropia (MENEGUITE, 2017).

Entre esses marcos legislativos temos na LDB de 1996 que traz a incorporação da educação infantil como integrante da educação escolar, dando então as creches status de instituição de ensino e não mais apenas de cuidados (Pasqualini, 2006). Desta forma, a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, em seu Art. 30, passa a estabelecer

que a educação infantil deve ser ofertada em creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade e pré- escolas para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 2020).

Como resultado do reconhecimento tardio das creches como instituições de ensino, enfrentamos uma carência nas produções acadêmicas, em relação ao ensino de crianças com faixa etária de zero a três anos, necessitando de materiais que dêem suporte para prática docente nesta faixa etária. Ainda nessa discussão, Pasqualini (2010) faz uma observação em relação aos materiais produzidos, destacando que é preciso compreender que estes na maioria das vezes retratam as correntes teóricas predominantes na educação, trazendo conceitos naturalizantes do desenvolvimento, que muitas vezes não contribuem para o exercício de uma prática docente voltada ao desenvolvimento das máximas potencialidades dos alunos.

Facci (2004) destaca a importância da superação de visões idealistas do desenvolvimento, uma vez que estas podem causar equívocos em relação ao comportamento infantil.

Ancorados nos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, abordagem que tem como principais autores L. S. Vigotski, A. R. Luria e A. N. Leontiev, como também demais continuadores desta teoria, **objetivamos** apresentar resultados de um levantamento teórico acerca das concepções sobre a relação entre prática pedagógica e a periodização do desenvolvimento infantil.

Facci, Leonardo e Silva (2010) destacam que nos estudos de Vigotski encontramos contribuições para a reflexão inerente a formação de professores. Para uma prática docente de qualidade, voltada as máximas potencialidades do educando, é fundamental que o professor se aproprie dos conhecimentos científicos capazes de direcionar sua atividade, onde uma ação reflexiva da prática só é possível por meio da internalização de conhecimentos científicos.

Dentre os vastos conhecimentos necessários para fundamentar a prática docente na educação infantil, destacamos a importância do domínio dos conhecimentos sobre a periodização do desenvolvimento infantil.

Mukihina (1996) aponta a importância da valorização dos conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil no âmbito educacional, objetivando perceber as manifestações infantis que requerem maior atenção em cada período do desenvolvimento. Munido deste conhecimento o professor pode traçar estratégias pedagógicas para guiar o desenvolvimento de seu aluno. O ensino promove o desenvolvimento por meio da assimilação da experiência social, no processo de aprendizagem dos comportamentos humanos.

2 METODOLOGIA

A pesquisa apresenta como procedimentos metodológicos levantamento teórico das publicações que abarcam a prática pedagógica na faixa etária de zero a três anos de idade. O levantamento realizado se deu pela pesquisa na base de dados da Plataforma SciELO ± Scientific Eletronic Library Online (https://scielo.org/). Foram selecionados, apenas materiais em língua portuguesa, por meio dos seguintes descritores: Vygotsky + Educação Infantil; Vigotski + Educação Infantil; Vigotski + ensino; Vygotski + ensino; Atividade de ensino+ Educação Infantil; Atividade Pedagógica + Educação infantil; Educação escolar + Educação Infantil.

O processo de classificação do material levantado passou por três etapas. O primeiro passo foi o levantamento geral realizado a partir dos descritores selecionados, com utilização do filtro da própria plataforma apenas para publicações do Brasil. Em segundo momento, o processo de tratamento do material selecionado incluiu a leitura dos títulos e resumos dos materiais, buscando por textos que abordassem o tema prática pedagógica + educação infantil. Por fim, o material selecionado foi analisado de forma mais minuciosa, por meio da leitura dos artigos, mantendo apenas os que tratavam da prática pedagógica na educação infantil com enfoque na faixa etária de zero a três anos.

3 RESULTADOS

A busca geral por descritores apresentou um material bruto para análise de 613 artigos. Por meio do refinamento, em que se buscou trabalhos que abordassem

especificamente a prática pedagógica voltada a crianças em faixa etária de zero a três anos, foram selecionados 14 artigos para análise.

A análise foi realizada por meio de eixos que foram definidos a partir da leitura do material, sendo estes: 1) pressupostos teóricos e metodológicos dos materiais analisados; 2) concepções apresentadas sobre o desenvolvimento do psiquismo da criança de 0 a 3 anos; 3) relação entre o conhecimento do desenvolvimento do psiquismo e a realização da prática pedagógica; 4) concepções sobre as instituições de educação infantil e a prática pedagógica; 5) relação entre a brincadeira e a prática pedagógica na educação infantil; 6) organização do espaço físico e sua contribuição para a prática pedagógica; 7) conceitos apresentados sobre a relação entre cuidar e educar; e, 8) defesa da qualidade na educação infantil. É importante destacar que alguns desses eixos emergiram da leitura dos artigos selecionados.

Entre os principais achados deste levantamento identificamos a dificuldade em encontrar de forma clara no material a abordagem teórica metodológica utilizada pelos autores. Um viés muito grande difundido nas obras de conceitos maturacionistas de desenvolvimento, e ideários muito semelhantes aos defendidos pelas pedagogias da infância, que promovem a descaracterização da educação infantil como um espaço de escolarização, a colocação do professor como agente secundário dentro da atividade de ensino. Assim como, muito forte a discussão do binômio cuidar e educar dentro da educação infantil.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos estes achados indicam uma necessidade de maior embasamento teórico para direcionar a prática pedagógica na educação infantil. É primordial que o professor possua um arcabouço teórico consistente para poder instrumentalizar os alunos. Entendemos que o domínio dos conhecimentos sobre a periodização do desenvolvimento pode auxiliar na organização da prática de ensino adequada a cada faixa etária, provocando, nas crianças, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tais como memória lógica, atenção concentrada, pensamento abstrato, entre outras funções desenvolvidas levando em conta a unidade afeto-cognição.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, Brasília, DF, 2020 Recuperado de https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4e d.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. **Cadernos Cedes**, v. 24, n.62, p. 64-81. 2004.

FACCI, M. G. D.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, R. G. D da. O trabalho e a formação do professor nos anais da ANPED: uma análise a partir da psicologia histórico- cultural. **InterMeio:** Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, v.16, n.31, p. 216-237. 2010.

MENEGUITE, J. F. **Desenvolvimento infantil e ensino: Contribuições da psicologia histórico-cultural para a psicologia e educação.** 2017. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, 2017.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar:** Um manual completo para compreender e ensinas a criança desde o nascimento até os sete anos. Tradução: Claudia B. São Paulo: Martins Fontes,1996.

PASQUALINI, J. C. C**ontribuições da psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin.** 2006. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Júlio de Mesquista Filho, Araraquara, SP, 2006.

PASQUALINI, J. C. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In MARTINS, LM., and DUARTE, N., orgs. Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias. **Cultura Acadêmica.** São Paulo, 2010.

SER PROFESSOR E OS DESAFIOS PEDAGÓGICOS E CURRICULARES DIANTE DA PANDEMIA DO COVID-19

Jefferson Marçal da Rocha – Professor da Universidade Federal do Pampa
jeffersonrocha@unipampa.edu.br
Franciele Clair Moreira Leal – Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa
francieleleal.aluno@unipampa.edu.br

Eixo: Formação de professores para a educação básica

Resumo: A pandemia da COVID 19 desafiou os professores diante do seu fazer pedagógico, pois a suspensão das aulas presenciais e a adesão de um novo modelo de ensino remoto exigiu a busca por novos métodos de ensinar. Dito isto, esse trabalho tem por objetivo refletir sobre o "ser professor" e os desafios pedagógicos e curriculares provocados pela Pandemia nos anos de 2020 e 2021. Por meio de uma pesquisa de cunho bibliográfico, e baseada nas experiências vividas pelos autores, analisa-se as novas estratégias que foram organizadas e aplicadas. Consideramos que a manutenção do contato com o espaço escolar, aliado ao comprometimento com o processo de ensino e aprendizagem, os educadores asseguraram, mesmo com limitantes, aos alunos o direto a educação.

Palavras-chave: Pandemia; Desafios pedagógicos; Desafios curriculares; "Ser professor"

INTRODUÇÃO

Esse estudo se constrói com base na necessidade de compreender o "ser professor" e os desafios pedagógicos e curriculares no período de Pandemia da COVID 19, no qual foi necessário que as aulas presenciais fossem suspensas para preservar as vidas dos educandos, educadores, de suas famílias e da sociedade como um todo. Com a suspensão das aulas presenciais, no espaço físico da escola, foi necessário buscar por novos meios, novos métodos e novas habilidades para que professores e alunos conseguissem dar segmento ao processo de ensino e aprendizagem diante dos desafios que estavam sendo vivenciados no dia a dia. Dito isto, esse trabalho tem por objetivo refletir sobre o ser professor e os desafios pedagógicos e curriculares na Pandemia, por meio de uma pesquisa de cunho bibliográfico, onde "[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos" (Gil, 2002, p.43), ou

seja, a pesquisa é constituída através do estudo de coleta de dados e informações em materiais decorrentes de escritos já produzidos sobre a temática. Não menos importante a análise também esteve baseado na vivência dos autores neste período, tanto no Ensino Básico, da primeira autora, como no ensino superior, do segundo.

O "ser professor" em mundo contemporâneo, onde as transformações e as mudanças ocorrem de forma rápida, é um constante desafio; exige estar em constante estado de busca e de aprendizagem, pois, para o mestre Moacir Gadotti "[...] o papel do professor vem mudando, senão na essencial tarefa de educar, pelo menos na tarefa de ensinar, de conduzir a aprendizagem e na sua própria formação, que se tornou permanentemente necessária" (Gadotti, 2011, p.23).

O professor tem , nos últimos anos, ainda, passou a ter a tarefa, diante de uma infinidade de informações de toda a ordem que surgem nas redes sociais e meios de informação duvidosos, de conduzir o conhecimento científico de fato, visto que ele não é um simples transmissor de conteúdos, mas um formador de cidadãos que sejam capazes de discernir o que é ciência, o que é conhecimento científico das notícias falsas, que se espalham com velocidade impressionante, criando falsas verdades dizimadas inclusive por autoridades, principalmente nas redes sociais e nas mídias. Neste sentido, talvez mais que em outras épocas, é necessário, a todo o educador manter uma formação continuada, para que possa acompanhar a evolução e transformações do mundo contemporâneo, é obrigação de todo educador o comprometimento com a verdade científica.

As transformações e evolução científica e tecnológica impõem novos desafios pedagógicos para o professor e que exigem um olhar mais atento a prática educativa na sala de aula, um olhar mais voltado para as exigências e para as configurações sociais, institucionais e pessoais que estão se apresentando a cada dia, um olhar mais pautado na interação com alunos, pais e com a comunidade, tornando-se um ser mais ativo e participativo no fazer educacional pensado em conjunto o político e pedagógico escolar, organizando um trabalho pautado em projetos, um profissional capaz de interagir com os seus pares por meio do diálogo, das trocas, das experiências

em busca de fortalecer a sua profissão.

No campo dos desafios enfrentados pelo ser professor faz se necessário também um novo olhar e uma ressignificação dos currículos escolares, pois, segundo (Silva, 2009 p.4):

> "[...] o momento atual exige a sistematização, a estruturação do currículo dentro dos princípios da Teoria das Competências Múltiplas. Em outras expressões, trata-se da construção e preparação acadêmica do ser nos princípios da formação polivalente, formar o homem bombril, com mil e uma utilidades, e não do homem politécnico, aquele que tem domínio não só do trabalho, mas também do valor social, sociológico, filosófico, antropológico e econômico do trabalho. A própria existência da escola e a definição de sua função tem origem na necessidade de apropriação do conhecimento sistematizado por outras gerações, que nunca é demais repetir, não é neutro, é político"

O currículo deve ser sistematizado e estruturado com base na evolução e nas transformações tecnológicas e científicas que vem ocorrendo no mundo contemporâneo, pois ele é o suporte que orienta a trajetória escolar e envolve as competências específicas (os objetivos a serem alcançados), objetos do conhecimento (como serão desenvolvidos ou trabalhados) e habilidades a serem desenvolvidas (que habilidades serão desenvolvidas no aluno), assumindo um compromisso social com a formação dos educandos, como seres sociais pertencentes a uma cultura e com as ações didático pedagógicas que serão desenvolvidas no espaço escolar.

Não bastassem os desafios que o dia a dia pedagógico e curricular impõem ao trabalho dos professores, no ano de 2020 fomos desafiados pela pandemia da Covid-19, que abalou todos os setores da vida em sociedade, entre os mais atingidos foi à educação. O medo e as incertezas diante do desconhecido levaram ao fechamento das escolas para a preservação da vida e a adesão de um modelo de educação formal nada convencional para a sociedade e para os trabalhadores da área da educação.

Segundo Hermann, 2020, (p. 3)

> Pode-se afirmar que há uma dimensão fenomenológica na pandemia como um acontecimento que traz o estranho, o que é ameaçador, porque desestabiliza a ordem vigente, cria interditos, desautoriza respostas habituais, impondo novos modos de organização da vida e de relacionamento com os outros, além da adoção de medidas extraordinárias, muitas delas só conhecidas em estados de guerra. Tais mudanças acarretam inquietação, perturbação e insegurança existencial.

A pandemia vem sendo percebida pelo mundo como uma ameaça, pois coloca em risco a vida das pessoas, exigindo que sejam tomadas medidas para além do nosso costume convencional, pois foi necessário que as pessoas se resguardassem em seus lares buscando minimizar os efeitos deste vírus desconhecido. Além da obrigatoriedade do uso de máscaras, álcool em gel e da constante higienização. Todas essas medidas afetaram a população de uma forma nunca antes vista nas última gerações, neste contexto as escolas, símbolo do convívio social de jovens, educadores, famílias e comunidade foi uma das instituições mais afetadas negativamente.

Diante desse cenário a escola, os professores, alunos e as famílias passaram a enfrentar um novo panorama educacional, segundo Rodrigues; Santos (2020), pois a pandemia chegou e impôs desafios e restrições nas várias frentes, e diante disso foi necessário adotar um novo sistema de ensino, onde surgiu o ensino remoto que veio como uma possibilidade de se preservar o processo de ensino e aprendizagem a distancia, e para atender a esse novo modelo buscamos então a utilização das tecnologias e das redes sociais com o suporte/ferramenta pedagógica que passou a fazer parte do dia a dia do ser professor nos anos de 2020 e 2021.

Para professores e alunos as mudanças foram radicais, pois foi necessário substituir o espaço da sala de aula pelo espaço da sua casa, seja na cozinha, no quarto ou no escritório e com base na reportagem das professoras Naiana Dapieve Patias, e Elenise Abreu Coelho (2021), com a exigência do distanciamento social os desafios dos professores aumentaram, e tudo isso devido a falta de recursos para as aulas remotas, bem como uma sobrecarga de trabalho, onde muitos acabaram usando do seu tempo fora do período de trabalho para responder aos alunos e sem contar na dificuldade em utilizar os meios digitais, uma outra barreira que precisou ser superada a cada dia.

Se o ambiente escolar garantia aos professores sustentabilidade e segurança no processo de ensino e aprendizagem, a pandemia e o ensino remoto desestabilizaram seu fazer pedagógico, pois eles passaram a pensar as ações pedagógicas a partir do distanciamento do aluno, o que desencadeou uma série de dúvidas e questionamentos sobre como desenvolver o seu trabalho, pois ensinar em modelo novo, onde as

tecnologias e redes sociais deixaram de ser um suporte, que muitos já utilizavam esporadicamente, para se tornarem indispensáveis, não era uma realidade esperada, apesar das transformações e da evolução tecnológica, muitos professores tinham pouco, ou quase nada de contato com os computadores com as mídias, como a grande maioria da população usam as redes sociais para se comunicar. Esses desafios precisaram ser desmistificados pelo "ser professor" o que exigiu a busca por formações e auxílio para que pudessem garantir o processo de ensino e aprendizagem. Segundo o parecer CNE/CP Nº: 5/2020:

> "Cabe salientar que a realização das atividades pedagógicas não presenciais não se caracteriza pela mera substituição das aulas presenciais e sim pelo uso de práticas pedagógicas mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação que possibilitem o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem e habilidades previstas na BNCC, currículos e propostas pedagógicas passíveis de serem alcançados através destas práticas."

Se reinventar foi, e ainda esta sendo, uma tarefa constante dos professores, neste período de pandemia, aliando aos as tecnologias e os meios digitais ao seu fazer pedagógico possibilitando o desenvolvimento das competências, dos objetos do conhecimento e das habilidades a serem desenvolvidas que estão previstas na BNCC, nos currículos e nas propostas pedagógicas de cada escola.

Diante dos desafios pedagógicos que se apresentaram, pois tinham que ensinar de forma remota, usando de diversas estratégias como foi publicado na reportagem da revista Nova Escola, 2020 sobre a importância do WhatsApp, Facebook, do Youtube, como ferramentas mais acessíveis e conhecidas para comunicação e o compartilhamento de conteúdos, além das estratégias de ensinar através da reorganização de conteúdos, pensando no que era básico e necessário para os alunos, da gravação de vídeos, áudios e confecção de cartazes explicativos, criação de murais colaborativos, vídeos do youtube, podcasts, filmes, sem falar das novas ferramentas para criação de vídeos, de imagens, que os professores precisaram buscaram e aprender a usar para dar conta da produção de todo o seu fazer pedagógico, enfim novas ferramentas passaram a ser utilizadas para o ato de ensinar, todo o professor passou a valorizar as mais diversas possibilidades que foram surgindo.

Por tudo isso se faz necessário um olhar cuidadoso para o processo de ensino e aprendizagem em seus diversos aspectos, os meios digitais jamais poderão superar a riqueza do ensino presencial em sala de aula, contudo o retorno deve estar pautado pela garantia a vida e a dignidade dos estudantes e professores.

Foram enormes os esforços da maioria dos educadores para garantir o direito de todos os alunos ao acesso ao ensino durante a Pandemia; várias foram as estratégias para diminuir os impactos que a pandemia trouxe aos educandos, agora, onde se aproxima a parte mais crítica desta Pandemia, devemos adotar estratégias e propostas que considerem as especificidades de cada escola, de cada comunidade, para voltarmos, assim que o vírus e suas variantes forem controlados sanitariamente, para uma escola viva, vibrante, segura e democrática.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 5/2020, de 28 de abril de 2020. [Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais...]. Parecer nº 5/2020: seção 1, Brasília, DF, n. 23001.000334/2020 -21, p. 1 - 32, 1 jun. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1450 11-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 de outubro 2021.

GADOTTI, Moacir. Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011. 2. ed. Disponível em: < https://www.paulofreire.org/download/boniteza_ebook.pdf> acesso em 20 de out. 2021

GIL, Antônio Carlos, 1946- Como elaborar projetos de pesquisa/Antônio Carlos Gil. -
4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002.

HERMANN, Nadja. A Aprendizagem na Dor. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e110033, 2020.

PATIAS, Naiana Dapieve; COELHO Elenise Abreu. Ser professor na pandemia: impactos na saúde mental. Revista Arco Jornalismo Científico e Cultural, UFSM, 2021. Disponível em: https://www.ufsm.br/midias/arco/saude- mental-professores-pandemia/ acesso em 22de out.2021.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho, SANTOS; Priscila Morgana Galdino dos. Reflexões e desafios das novas práticas docentes em tempos de pandemia [recurso eletrônico]. - João Pessoa: Editora do CCTA, 2020.

SANTOS, Vitor, Estratégias criativas que os professores encontraram para dar aulas a distância. Nova Escola, 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/19385/escola-x-pandemia-estrategias-criativas- que-os-professores-encontraram-para-dar-aulas-a-distancia> acesso em 25 de out. de 2021.

SILVA, J. G. CURRÍCULO E DIVERSIDADE: A OUTRA FACE DO DISFARCE. Revista Trabalho Necessário, v. 7, n. 9, 15 dez. 2009.

O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO FORMADOR DE DOCENTES NA ESCOLA EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO

Jerônimo Sartori Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Erechim
E-mail: *jetori55@yahoo.com.br*

Eixo 1: Formação de Professores para a Educação Básica

Resumo: O trabalho do coordenador pedagógico na escola, entrecruza-se com as sucessivas mudanças, geradas pela mercantilização da educação, com menos Estado e mais iniciativa privada. O olhar crítico à educação, demanda leitura cuidadosa do contexto neoliberal, que domina a economia e a política no Brasil. Atento à dinâmica da matriz do capitalismo, este texto objetiva argumentar acerca do trabalho do coordenador pedagógico como formador de docentes na escola em tempos de neoliberalismo. O estudo é de natureza qualitativa, realizado pelos procedimentos da pesquisa bibliográfica, embasado em: Santos (2006), Benachio & Placco (2012), Souza & Placco (2013), Libâneo (2013), Freitas (2018).

Palavras-chave: Coordenador pedagógico; Formação continuada; Neoliberalismo.

INTRODUÇÃO

O trabalho no espaço escolar, de forma consciente ou não, segue as nuances das mudanças sociais sempre balizadas em ideologias e políticas, que na atualidade reverberam na contramão do ensino público gratuito de qualidade. E, neste meio em que os atores educacionais se movimentam, o coordenador pedagógico (CP) na escola desempenha as suas funções, envolvido com as multifaces que se entrecruzam, diuturnamente, no cotidiano da escola de educação básica. Entre as suas incumbências, o CP exerce o papel de organizador e dinamizador da formação continuada dos docentes no ambiente escolar, sendo este o foco do estudo.

No atual contexto político, o neoliberalismo ganha notoriedade, procurando enfraquecer o papel do Estado como gestor de políticas públicas. Alinhado a isso, fica o questionamento de como realizar formação continuada no ambiente da escola pública, com os docentes cada vez mais desvalorizados e envolvidos com atividades burocráticas demandadas pelas mantenedoras? Ao assumir posição em relação à questão tenho como objetivo: argumentar acerca do trabalho do coordenador pedagógico como formador de docentes na escola em tempos de neoliberalismo.

Cabe destacar o grande desafio que é atuar na perspectiva histórico-crítica no campo educacional em tempos de mercantilização da educação, em que os privatistas disputam recursos públicos para vender pacotes de formação para gestores e docentes, bem como ofertar livros didáticos e outros materiais. Nesse horizonte em que o setor privado disputa recursos públicos, se não houver resistência, se avizinha a terceirização dos serviços educacionais e/ou a privatização das escolas públicas. É neste modelo atual da realidade política e econômica no Brasil, que se desenham e se conduzem as políticas públicas, por isso, estamos na iminência de, na escola, aceitar que a docência seja pautada pelo viés tecnicista, abrindo mão de avançar na perspectiva de um trabalho democrático e participativo.

Alinhadas com o discurso neoliberal há mantenedoras, que procuram convencer gestores e docentes de que as mudanças[1] anunciadas reverberarão em prol da melhoria da qualidade do ensino. As promessas de mudanças ameaçam: a gestão democrática; a democratização do ensino; a autonomia da escola e da universidade, para pensar seus projetos educativos e os currículos, tanto escolares como dos cursos que formam docentes. Neste sentido, torna-se difícil ao CP anunciar um horizonte teórico-metodológico enlaçado à teoria crítica, para dinamizar a formação continuada dos docentes no espaço da escola. As perspectivas de autonomia, com as novas proposições curriculares focadas no pragmatismo e no tecnicismo, tornam mais difícil convencer os professores a envolverem-se em processos que demandam aprofundamento teórico e reflexão crítica.

METODOLOGIA

O estudo é de natureza qualitativa, com abordagem descritivo-analítica, realizado pelos procedimentos da pesquisa bibliográfica. A problemática em foco envolve o trabalho do CP como formador no âmbito da escola em tempos de neoliberalismo. Cabe ressaltar que a pesquisa bibliográfica pela sua natureza, configura-se com base em livros e artigos científicos (GIL, 1995). Nesta perspectiva, a orientação teórica do

1 Mudanças anunciadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica - BNC-Formação

estudo situa-se em: Santos (2006), Benachio e Placco (2012), Souza e Placco (2013), Libâneo (2013), Mezadri e Sartori (2017), Freitas (2018). Diante da realidade política e socioeconômica, é preciso resistir ao modelo neoliberal que concebe a educação como mercadoria. Modelo que ao invés de apontar para uma prática e uma formação com caráter humanista e emancipador, ancora-se na matriz capitalista, no saber fazer (pragmatismo), na pedagogia tecnicista e na racionalidade técnica.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO

O trabalho do CP se enlaça às relações capitalistas que advogam em prol da necessidade da (des)qualificação profissional, para melhorar o ensino e o desempenho nas avaliações de larga escala. No seio das políticas públicas que se desenham na atualidade, torna-se explicita a simplificação do trabalho docente, com foco restrito no saber fazer – na prática, o que, sem dúvida, redunda na desqualificação do exercício da docência.

De acordo com Freitas (2018), o neoliberalismo tem uma perspectiva ideológica que busca, incansavelmente, a apropriação e acumulação da riqueza com um discurso "palatável", para cooptar os menos avisados a apoiar a lógica do livre mercado. Nessa perspectiva, na democracia liberal o foco está no lado econômico, sem a interferência do Estado, mas que este transfira e financie o setor privado para ofertar serviços da incumbência do setor público.

O mote do setor privado consiste na ampliação da riqueza, sendo que a educação representa uma das formas para que o setor empresarial alcance seus propósitos - a terceirização e/ou da privatização dos serviços educacionais. Diante disso, como o CP fará formação continuada na escola de forma democrática, participativa e compromissada com o conhecimento e a emancipação? O propósito não é o de oferecer resposta ao questionamento, mas refletir sobre "[...] a passagem de uma concepção de democracia participativa centrada no caráter deliberativo [...], para outra, centrada nos resultados, ainda que a gestão centrada nos resultados contrarie a natureza própria do trabalho educativo, [...]" (SANTOS, 2006, p. 210).

Tendo em vista que os sistemas de ensino adquirem pacotes de formação para os gestores e docentes, a preocupação entre os coordenadores pedagógicos é de como mobilizar os atores educacionais, para promover/realizar formação continuada em diálogo com as questões da realidade da escola. A escola como um locus de formação e troca de experiências, perde espaço para a reflexão sobre a implementação de um currículo que atenda a realidade local, considerando que a BNCC prescreve os conteúdos a serem trabalhados nas diferentes modalidades da educação básica. Com isso, como tudo está empacotado, o professor pelas suas próprias condições de trabalho, não vê mais razão para questionar: como ensinar? quando ensinar? para que ensinar? como o aluno aprende? Estas indagações perdem sentido quando se exige do professor o cumprimento de um rol de conteúdos, que serão cobrados nas avaliações de larga escala.

De acordo com Libâneo (2008, p. 177), "dirigir e coordenar são tarefas que canalizam o esforço coletivo das pessoas para os objetivos e metas estabelecidos". Alinhado a isso, destaco que os coordenadores são imprescindíveis para dinamizar os processos pedagógicos, mesmo que o neoliberalismo promova, por meio de um discurso "macio", o arrefecimento dos espaços para o exercício democrático, para a participação e para a tomada de decisões pelo coletivo. Na atualidade, por exemplo, a BNCC se caracteriza como uma determinação ditada de cima para baixo, que à escola e aos professores é colocada como ordem - cumpra-se sem pensar.

Ao abordar a ação do CP como formador de seus pares no âmbito escolar é fundamental considerar, que as instituições ofereçam as condições para atender a promoção da formação continuada em serviço. Por outro lado, também, é imprescindível que aos docentes sejam proporcionadas as devidas condições para participar dos momentos formativos, pois, sem as condições objetivas, dificilmente, os processos formativos tornar-se-ão espaços de reflexão e de crítica sobre a própria prática. A despeito disso, corroboram Benachio e Placco (2012, p. 59) ao referir que: "[...] o professor se torna professor na relação com o meio, com a instituição escolar de forma singular e única. [...] na formação continuada em serviço, não podemos desconsiderar o momento histórico que o professor vive [...]".

Enlaçado à necessária consideração ao momento histórico, situam-se os desafios ao CP para realizar a formação continuada, tendo em vista que em tempos de neoliberalismo crescente, o setor privado pretere o Estado por julgá-lo mau gestor e, coloca-se como "salvador", propondo à gestão da educação os moldes da gestão empresarial. Como já referido no texto, a formação é vendida aos sistemas de ensino e às instituições no formato de pacotes, de receituários com viés pragmático. Diante disso, o CP é desafiado a fazer a resistência, construindo com seu coletivo programas de formação continuada, que dialoguem com as possibilidades de formação com caráter humanista e emancipatório.

Assim, atento ao movimento que mobiliza o setor educacional na lógica da competição e do individualismo, é premente que a escola se contraponha por meio da propositura de um trabalho coletivo. Nesse encadeamento, Souza e Placco (2013) recomendam que a ação formadora na escola faça parte do seu projeto político pedagógico, com o indispensável diagnóstico refletido e discutido com os atores, que se desafiam a desenvolver ações que promovam transformações. A escola como lócus, por excelência, para promover ensino e aprendizagem, necessita ser espaço de contínua reflexão, articulada pela equipe gestora, especialmente, pela coordenação pedagógica, cabendo-lhe mobilizar, seduzir, convencer sobre a importância da formação e do trabalho coletivo. Cabe destacar a premência da "[...] tarefa de convencimento, focada não na falsa promessa, mas no horizonte que se abre para o processo de formação docente a partir da realidade escolar" MEZADRI e SARTORI, 2017, p. 159).

Santos (2006), ao tratar da necessidade da ampliação da forma de organização da escola "única" destinada para a maioria da população, remete à indispensável "resistência ativa". A retomada da abordagem tecnicista limita o trabalho educativo, pelo fato de exercer controle sobre a ação docente, em nome de ser a condição para alcançar níveis de eficácia pela simples aplicabilidade prática, sem razões para a discussão e a reflexão crítica sobre os seus resultados (SANTOS, 2006). Neste momento histórico do nosso país, a resistência faz-se urgente, considerando os encaminhamentos dados à formatação das políticas públicas para a educação básica, entrelaçadas com a lógica

neoliberal. Na atualidade a BNCC e a BNC-Formação explicitam, através de um discurso "escuso", a ideologia e a política alinhada com a mercantilização da educação.

Para marcar o recorte neste resumo expandido, retomo o questionamento inicial endereçado ao CP: como realizar formação continuada no ambiente da escola pública, com os docentes cada vez mais desvalorizados e envolvidos com atividades burocráticas demandadas pelas mantenedoras? Tal indagação, certamente, carece de argumentos reflexivos mais potentes, que possam, em tempos de obscurantismo, dar um norte ao trabalho do CP para cumprir com uma de suas atribuições na escola, que é a de promover/dinamizar a formação continuada em serviço dos docentes da educação básica.

REFERÊNCIAS

BENACHIO, Marly das Neves & PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Desafios para a prática da formação continuada em serviço. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza & ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico:** provicações e possiblidades de atuação. Saão Paulo: Loyola, 2012. p. 57-70.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular. 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

LIBÂNEO, José C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5. ed. rev. e ampl. Goiânia: MF Livros, 2008.

MEZADRI, Neri José e SARTORI, Jerônimo. A coordenação pedagógica: do movimento da escola à escola em movimento. In: SARTORI, Jerônimo (org.). **Gestão educacional:** formação em cursos de especialização Faed/UPF. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2017. p. 147-174.

SANTOS, Jussara Maira Tavares Puglielli. O limite da necessidade: as condicionalidades interpostas à realização do trabalho educativo na escola obrigatória. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 205-221.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de & PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Entraves da formação centrada na escola: possibilidades de superação pela parceria da gestão na formação. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de & PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola.** São Paulo: Loyola, 2013. p. 25-44.

A CONTRIBUIÇÃO DAS NARRATIVAS ORAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

WOLF, Michelle Fátima Stelmastchuk[1] – UNESPAR

ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak[2] – UNESPAR

SCHINEIDERS, Michele[3] - UNESPAR

Resumo: Vários são os aspectos que devem ser trabalhados com a criança para que ela progressivamente compreenda o princípio alfabético, ou seja, saiba representar a cadeia sonora das palavras por meio das letras do alfabeto. Neste sentido, destaca- se a importância da consciência fonológica, uma vez que é considerada a habilidade de compreensão entre a relação entre som e letra. O presente resumo tem por finalidade apresentar uma pesquisa de Iniciação Científica, a qual se encontra nas discussões preliminares, e que tem por objetivo investigar a contribuição das narrativas orais para o desenvolvimento da consciência fonológica em alunos em processo de alfabetização, à luz de autores que tratam do tema. Especificamente, visa conhecer os aspectos relativos à consciência fonológica e o seu desenvolvimento, a fim de reconhecer a sua importância para a compreensão do princípio alfabético; pesquisar referências que tratam das narrativas orais de histórias, para conhecer as questões tanto teóricas como práticas que envolvem o tema e investigar os aspectos da consciência fonológica que são desenvolvidos a partir das narrativas orais de histórias. Diante disso a problemática que se apresenta para a pesquisa é: as narrativas orais de histórias auxiliam no aprimoramento da consciência fonológica e em quais aspectos? Para tanto, esta pesquisa será exploratória, uma vez que tem o cárter de esclarecer conceitos e ideias de um determinado fato. O delineamento para a coleta de dados será de pesquisa bibliográfica tendo como fundamento autores que tratam sobre as narrativas orais de histórias, bem como sobre a consciência fonológica. A partir desta pesquisa pretende-se levantar dados sobre a contribuição das narrativas orais no processo de apropriação do sistema alfabético de escrita com o intuito de apresentar uma densidade conceitual sobre o tema, seguido de divulgação e material para futuras proposições de formação docente.

Palavras-chave: Alfabetização; Narrativas orais de histórias; Consciência Fonológica.

---

1 Graduanda do curso de Pedagogia, bolsista voluntária do Programa de Iniciação Científica. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Práxis Educativa (GEPPRAX). michellewolf2206@gmail.com

2 Pós doutora em Educação, professora adjunta da Universidade Estadual do Paraná - Campus de União da Vitória, colegiado de Pedagogia. Vice líder Grupo de Estudos e Pesquisa em Práxis Educativa (GEPPRAX). aecmari@gmail.com

3 Mestre em Estudos Linguísticos e professora colaboradora do curso de Letras Português/Inglês da Universidade Estadual do Paraná – Unespar, campus de União da Vitória. schneidersmichele@gmail.com

INTRODUÇÃO

As narrativas orais ou contação de histórias, como é comumente conhecida, é uma atividade recorrente no espaço escolar. Várias são as possibilidades que essas desenvolvem nos alunos, como por exemplo, o desenvolvimento da consciência fonológica, considerando que à medida que a criança participa de momentos de narrativas orais, sua linguagem se desenvolve com mais logicidade. Diante disso, a problemática que se apresenta para a pesquisa é: as narrativas orais de histórias auxiliam no aprimoramento da consciência fonológica e em quais aspectos?

O presente resumo tem por finalidade apresentar uma pesquisa de Iniciação Científica, a qual se encontra nas discussões preliminares, que tem por objetivo investigar a contribuição das narrativas orais para o desenvolvimento da consciência fonológica em alunos em processo de alfabetização, à luz de autores que tratam do tema.

Especificamente, visa conhecer os aspectos relativos à consciência fonológica e o seu desenvolvimento, a fim de reconhecer a sua importância para a compreensão do princípio alfabético; pesquisar referências que tratam das narrativas orais de histórias, para conhecer as questões tanto teóricas como práticas que envolvem o tema e investigar os aspectos da consciência fonológica que são desenvolvidos a partir das narrativas orais de histórias.

Para tanto, esta pesquisa é caracterizada como exploratória, uma vez que tem o cárter de esclarecer conceitos e ideias de um determinado fato. O delineamento para a coleta de dados será por meio de pesquisa bibliográfica tendo como fundamento autores que tratam sobre as narrativas orais de histórias, bem como sobre a consciência fonológica.

Os autores que fundamentarão os estudos, constituindo-se como filtro pelo qual o pesquisador compreende a realidade (LUNA, 2001), serão: Soares (2020), Roberto (2016), para a discussão sobre a consciência fonológica e Tahan (1964), Girardello (2004, 2007, 2014), Sisto (2004, 2005), Coelho (1999), Machado (2004), Belo (2004), para o estudo sobre as narrativas orais de histórias.

Para a realização deste estudo e esclarecimento do problema da pesquisa, a

sistematização consistirá nos seguintes procedimentos: levantamento das fontes; fichamento das citações relevantes; relação entre as fontes levantadas; o planejamento da organização estrutural do trabalho a ser socializado e sumarização; a redação do texto em forma de artigo científico e a divulgação.

A partir desta pesquisa pretende-se levantar dados sobre a contribuição das narrativas orais no processo de apropriação do sistema alfabético de escrita com o intuito de apresentar uma densidade conceitual sobre o tema, seguido de divulgação e material para futuras proposições de formação docente.

REFLEXÕES PRELIMINARES SOBRE NARRATIVAS ORAIS E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

O indivíduo ao adquirir a linguagem ainda não é um sujeito constituído, em que o conhecimento só se dá pelo contato direto com o objeto, sem mediação do outro. Ao contrário, essa aquisição depende do outro, de um membro que mediará essa ação, ou melhor, de alguém representante da ordem simbólica que mediará a relação do sujeito com o mundo, haja vista que a linguagem foi convencionada pelo homem e é no intercâmbio que ela é adquirida.

Diante disso, compreende-se que o conhecimento e a linguagem são adquiridos a partir da interação social e, portanto, do diálogo. A relação dialógica entre sujeitos é ponto determinante de todo o processo de desenvolvimento, pois o conhecimento se estabelece a partir das relações entre os sujeitos e essas relações não acontecem soltas e sim historicamente situadas. São os fatos históricos que darão sentido às experiências. As implicações pedagógicas dentro desta abordagem têm como fundamento as experiências significativas e contextualizadas dos sujeitos e as relações de diálogos.

Especificamente na etapa de alfabetização, há a necessidade de momentos que possibilitem aos alunos ter acesso à linguagem em suas diferentes formas, o que contribuirá de forma efetiva em relação às reflexões sobre a constituição da língua, auxiliando de forma preponderante para a sua apropriação.

Vários são os aspectos que devem ser trabalhados com a criança para que ela progressivamente compreenda o princípio alfabético, ou seja, saiba representar a cadeia sonora das palavras por meio das letras do alfabeto. Neste sentido, destaca-se

a consciência fonológica, ou seja, "[...] a capacidade de focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra e de refletir sobre seus segmentos sonoros, que se distinguem por sua dimensão: a palavra, as sílabas, as rimas, os fonemas. " (SOARES, 2020, p. 77). Entende-se, nesse sentido, que a consciência fonológica é uma habilidade que deve ser trabalhada nos primeiros momentos de alfabetização.

A consciência fonológica é classificada em diferentes níveis, sendo a consciência de rimas e aliterações o nível mais básico, e a consciência fonêmica, o nível mais complexo, ou seja, quando a criança consegue estabelecer distinções entre um fonema /v/ e /f/, por exemplo.

Segundo Morais (1996 apud SILVA, 2018, p. 48), a consciência fonêmica, nível mais alto de consciência fonológica que uma criança adquire, é "um fator essencial para a aprendizagem da leitura e da escrita. Destaca que algum nível de consciência fonêmica é necessário para que a criança compreenda as regras do sistema alfabético".

Para além da participação em eventos de mediação de leitura ou de escrita, atividades que envolvem as narrativas orais de histórias são estritamente necessárias, uma vez que "O texto é o lugar dessa interação – *inter-ação* – *ação entre* quem produz o texto e quem lê o texto. " (SOARES, 2020, p. 204 - grifos do autor). E nesse ponto acrescenta-se também quem narra o texto.

Participando de diferentes manifestações linguísticas (conversas, música, etc.) que a criança desenvolve essa habilidade metalinguística (autor), pois a consciência fonológica é desenvolvida por meio da compreensão do som e da pronúncia. Sendo assim, as crianças, ao ouvirem as narrativas orais, estão em contato direto com o som dos fonemas e, consequente, compreendem a pronúncia.

Tendo em vista que os momentos de narrativas orais de histórias em muitos casos são vistos apenas como instrumentos e veículos para introdução de conteúdos das áreas de conhecimento, bem como conteúdos moralizantes ou como entretenimento, o presente projeto justifica-se uma vez que há a necessidade de estudos que apontem as narrativas orais para além dos aspectos mencionados e que a mesma contribui de forma efetiva para o desenvolvimento da consciência fonológica.

Considerações Finais

O estudo consiste em levantar dados sobre a contribuição das narrativas orais no processo de apropriação do sistema alfabético de escrita com o intuito de apresentar uma densidade conceitual sobre o tema, seguido de divulgação e material para futuras proposições de formação docente.

A produção e os resultados decorrentes da presente pesquisa serão divulgados por meio da participação da proponente e da bolsista vinculada em eventos científicos institucionais e eventos científicos externos, bem como, tem-se a intenção de publicação em revista científica qualificada.

No momento, a pesquisa está em fase de revisão teórica. A partir dos materiais bibliográficos revisados, podemos concluir que a consciência fonológica é uma habilidade que deve ser trabalhada no início do processo de alfabetização, principalmente por ser uma importante aliada no aprendizado da leitura e da escrita.

REFERÊNCIAS

BELLO, Sergio Carneiro. Por que devemos contar histórias na escola? In: GIRARDELLO, Gilka. (Org.). **Baús e chaves da narração de histórias.** 2 ed. Florianópolis: SESC/SC, 2004.

COELHO, Betty. **Contar histórias uma arte sem idade.**10.ed. São Paul: Ática, 1999.

GIRARDELLO, Gilka. (2004). **Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas.** Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 2004. Disponível em: http://nica.ufsc.br/index.php/publicacoes/gilka. Acesso: 14/01/20121.

GIRARDELLO, Gilka. Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas. In: FRITZEN C, CABRAL G. S. (Orgs) **Infância**: Imaginação e Educação em debate. 1ª ed. Santa Catarina. Papirus; 2007, p.39-57.

GIRARDELLO, Gilka. **Uma clareira no bosque:** contar história na escola. Campinas-SP: Papirus, 2014.

LUNA, Sérgio de. O Falso conflito entre tendências metodológicas. . In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MACHADO, Regina. **Acordais:** fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: DCL, 2004.

ROBERTO, Tânia Mikaela Garcia. **Fonologia, fonética e ensino:** guia introdutório. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

SOARES, Magda. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SILVA, M. C. K. da. **Consciência Fonológica e relações grafema-fonema na Alfabetização:** contribuições de um programa de ensino de curta duração. Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação (Mestrado). Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), 2018. Disponível em: https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000052/000052ee.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021

SISTO, Celso. **O misterioso momento:** a história do ponto de vista de que ouve (e também vê!). In: GIRARDELLO, G. (Org 2 ed. Florianópolis: SESC/SC, 2004).

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias.** 2 ed. Curitiba- PR: Editora Positivo, 2005.

TAHAN, Malba. **A arte de ler e contar histórias.** 4.ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1964.

MOBILIZAÇÃO DO OBJETO DE CONHECIMENTO FRAÇÕES: SUGESTÃO DE ATIVIDADES

Géssica Minho Espindola, Universidade Federal do Pampa,
gessicaespindola.aluno@unipampa.edu.br
Patricia Pujol Goulart Carpes, Universidade Federal do Pampa,
patriciacarpes@unipampa.edu.br

Eixo: Formação de Professores para a Educação Básica

Resumo: O presente trabalho refere-se a uma pesquisa documental, que tem como objetivo ilustrar atividades ao professor de Matemática que o auxiliem na mobilização de habilidades, propostas na BNCC, para o objeto de conhecimento de frações, no Ensino Fundamental Anos Finais. As atividades foram organizadas para a mobilizar a compreensão de uma fração a partir de seus significados de parte-todo e quociente.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Competências e habilidades; Números racionais.

1 INTRODUÇÃO

A partir da promulgação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) o processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica brasileira deve ser orientado por meio da mobilização de competências e habilidades. Uma proposta que não é simples ao professor, visto que altera de maneira significativa sua prática de ensino. Em outras palavras, deve vir a alterar seus métodos de ensino, recursos didáticos e instrumentos de avaliações (diagnósticas e rendimentos) para alcançar as aprendizagens essenciais apontadas na BNCC.

Do documento supracitado, tomando em específico o objeto de conhecimento Frações, da unidade temática Números, do componente de Matemática, no Ensino Fundamental Anos Finais, observa-se a complexidade de habilidades propostas. Ao passo que o professor deve propor desenvolver habilidades como compreender, comparar, reconhecer, resolver e elaborar problemas de tal objeto.

Os processos de ensino e de aprendizagem das frações possuem dificuldades recorrentes e frequentes. Santos e Fonseca (2019) destacam que estas dificuldades

advêm de muitos fatores e que não cabe somente o aluno se propor a aprender, mas também ao professor mediar um ensino que facilite esse entendimento. Sá (2017) acredita que um dos obstáculos para a aprendizagem dos números racionais pode ser "a passagem inadequada de conjuntos da categoria naturais/inteiros (discretos) para um conjunto denso, como o dos racionais" (Sá, 2017, p.8).

A passagem do conjunto numérico dos Inteiros para os Racionais não é direta, pois propriedades de um conjunto não são válidas no outro. Por si só, os números Racionais, na representação de frações, têm diferentes significados que devem ser trabalhados de forma concomitante de forma a permitir a sua real compreensão.

Neste contexto, o presente trabalho visa ilustrar atividades ao professor de Matemática que o auxiliem na mobilização de habilidades para o objeto de conhecimento de frações, no Ensino Fundamental Anos Finais.

2 O NÚMERO RACIONAL NA REPRESENTAÇÃO DE FRAÇÃO

Ao trabalhar o número racional na representação de fração é preciso que o aluno transite pelos cinco significados do número racional para que assim possa compreender o que é um número racional (KIEREN, 1988). Em síntese,

> Não se trata de apresentar nomes (ponto racional, quociente, fração, operador, razão), muito embora a nomenclatura matemática seja, em muitos casos, de extrema relevância. O fundamental é permitir que os alunos desenvolvam compreensões sobre estes conceitos, dando-lhes a oportunidade de encontrar os diferentes significados dentro de uma variedade de problemas. (ONUCHIC, ALEVATTO, 2008, p. 99 -100).

Kieren (1976) apresenta cinco ideias principais de números fracionários, as quais emergem como base para a construção de números racionais, são elas: parte-todo, quociente, medida, razão e operador.

Silva (2005, p.106) destaca que "a concepção de **parte-todo** emerge da ação de dividir uma grandeza contínua, em partes equivalentes grandeza discreta em partes iguais, em quantidades de objetos". A autora ainda destaca que para o aluno articular esse conceito deve compreender uma relação entre registros escritos e figuras divididas, e vice-versa.

Outro significado abordado é a **razão**, de acordo com Silva (2005, p.125) "as tarefas associadas à concepção de razão, para números fracionários, geralmente, não permitem associar a ideia de partição, mas a ideia de comparação entre medidas de duas grandezas". Um exemplo desse significado pode ser visto quando se diz que o salário de uma pessoa é+ do salário da outra.

O significado **quociente** de acordo com Kieren (1980) pode ser visto como a quantificação do resultado da divisão de uma quantidade em um determinado número de partes. Ou seja, remete à ideia de partilha, em que a fração indica o quociente a: b, b f:. O. Por exemplo: se temos quatro pedaços de bolo de chocolate para dividir igualmente entre sete crianças, a fração representa o quociente que identifica quanto cada pessoa vai receber.

O significado de fração como **medida** se assemelha ao parte-todo. Ele também trata da divisão de uma unidade em partes iguais; porém, em vez de destacar a parte, passamos a destacar pontos numa reta numérica para o entendimento que representa a subunidade considerada, ou seja, a unidade é dividida em partes e então será o resultado da medição realizada. Nesse sentido, "o número fracionário obtido permitirá a compreensão de que a subunidade foi utilizada às vezes na medição efetuada" (SILVA, 2005, p. 118).

O significado **operador** retrata os números racionais como mecanismos que mapeiam um conjunto multiplicativamente em outro conjunto. Ao se considerar o operador , pode-se observar duas operações: dividir por b e multiplicar por a, podendo ser interpretado como uma função que transforma um conjunto em outro conjunto (KIEREN, 1980).

3 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho refere-se a uma pesquisa documental. Segundo Gil (2002, p.45) "a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa". Para Gil 2002,

> Primeiramente há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica (Gil, 2002, p. 46).

Neste sentido, nesta pesquisa adotamos como referencial teórico o estudo da BNCC para propor atividades no ensino dos números racionais voltadas para o objeto de conhecimento de frações. Visto que a BNCC trata-se de um documento de caráter normativo, onde constam as indicações de competências, habilidades e objetos de conhecimentos dos quais espera-se que todos os estudantes desenvolvam no decorrer do seu processo de ensino aprendizagem durante a educação básica. E desta maneira, faz-se necessário que todas as instituições de ensino básico adequam-se ao documento.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com a BNCC, o aluno que finalizar o Ensino Fundamental Anos Iniciais compreende uma fração como um quociente ou parte de um todo. Tal entendimento é fundamental para subsidiar as habilidades, previstas no 6° ano do Ensino Fundamental, de compreender, comparar e ordenar frações associadas às ideias dos significados supracitados de frações.

As habilidades de comparar e ordenar frações podem ter ligação direta com as representações dos números racionais positivos: fração e decimal. Ao passo que comparar números fracionários, empregando o significado de quociente, obtém-se um número decimal. Ao empregar o significado de parte-todo para comparar frações, deve-se determinar o mesmo número/tamanho de partes do todo.

Inicialmente, a compreensão do número fracionário é dada pela articulação dos seus significados. No 6° ano, é previsto parte-todo e quociente. Desse modo, a atividade elaborada no quadro 1, explora tal habilidade.

Quadro 1: Atividade para compreensão de frações por meio de seus significados

a) Ana está usando uma receita para fazer um bolo. Nela diz que¼ da caixa de um litro de leite deve ser usada na massa do bolo e ¾ da caixa de um litro na cobertura do bolo. Quais estratégias Ana pode usar para saber a quantidade de leite na massa e na cobertura do bolo? Será necessário mais de uma caixa de um litro de leite para . azer a receita do bolo?

Fonte: das autoras (2021).

A atividade do quadro 1, explora uma grandeza contínua e há um trânsito de significados que podem ser explorados. A ideia de parte (uma) de um todo (caixa de leite em quatro fatias iguais), de operador ao calcular ¼ de 1 litro ou, ainda, a medida (quantos¼ cabem no litro).

A atividade do quadro 2 propõe a comparação de quantidades (um meio e um quarto). Porém, não sinaliza quem é o todo (quantidade de lápis de cor). Nesta condição, Pedro ou Carlos podem ter emprestado mais lápis. Ou, ainda, podem ter emprestado a mesma quantidade (considere, por exemplo, Pedro com 12 lápis e Carlos com 24 lápis).

Quadro 2: Atividade para compreensão de frações por meio de seus significados

a) Durante a aula, Pedro emprestou metade de seus lápis de cor para Bento. Carlos· emprestou um quarto de seus lápis de cor para Clara. O professor perguntou a Bento quem havia emprestado mais lápis de cor: Pedro ou Carlos? Bento respondeu que Pedro, pois havia emprestado a metade. Clara discordou, e disse que Carlos emprestou o dobro da quantidade de Pedro. Quem pode estar correto?

Fonte: das autoras (2021).

Contudo, é importante enfatizar as respostas de Bento e Clara. A afirmação “emprestado a metade” é sempre maior que um quarto? ou seja, ½ > ¼ ? Observa-se que a compreensão de parte-todo é fundamental para comparar as quantidades.

A resposta de Clara “emprestou o dobro da quantidade de Pedro”, o que fez ela dar essa declaração? Poderia ser porque pensou que o denominador 4 é o dobro da quantidade do denominador 2 da outra fração? Ou observou estritamente a quantidade de lápis que Pedro e Carlos emprestaram?

Ao professor, cabe o destaque, que a atividade elaborada oportuniza um ambiente investigativo ao determinar as condições para que cada aluno esteja correto. Como também, vale o destaque, que as atividades apresentadas podem nortear o professor quanto à maneira de desenvolver as habilidades apontadas na BNCC para o objeto de conhecimento de fração.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF - 2018.

GIL, Antônio Carlos, 1946 - **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. São Paulo : Atlas, 2002.

KIEREN, T. **Number and measurement: mathemathical, cognitive and instrucional foundaments of rational number.** Columbus, OHERIC/SMEA, p. 101-144, 1976.

KIEREN, T. Personal Knowledge of rational numbers: its intutive and formal development. ln: HIEBERT, J; BEHR, M. (eds.) **Number Concepts and Operations in the Middle Grades.** Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, p. 162-180, 1980.

KIEREN, T. E. Personal knowledge of rational numbers: its intuitive and formal development. ln HIEBERT, J.; BEHR, M.J. (Eds). **Number Concepts And Operations in The Middle Grades.** Hillsdale: Lawrence Erlbaum. p. 162-181, 1988.

ONUCHIC, Lourdes de la Rosa; ALLEVATO, Norma Suely Gomes. As Diferentes "Personalidades" do Número Racional Trabalhadas através da Resolução de Problemas. **Boletim de Educação Matemática,** vol. 21, núm. 31, 2008, pp. 79-102.

SÁ, Eloar Barreto Feitoza. **Dos Números Naturais aos Números Racionais:** Como ocorre essa passagem em livros didáticos. São Cristóvão - SE, 2017.

SANTOS, Renata dos; FONSECA, Simone Silva da. Dificuldades dos alunos do 7° ano do Ensino Fundamental em Aprender Fração. **Revista lnsignare Scientia** Vol. 2, n. 1. Jan./Abr. 2019.

SILVA, Maria José Ferreira da. Investigando saberes de professores do ensino fundamental com enfoque em números fracionários para a quinta série. **Tese (Doutorado em Educação Matemática)** São Paulo. 2005.

A UTILIZAÇÃO DA CARTOGRAFIA PELO PROFESSOR PARA O ESTUDO SOCIOECONÔMICO COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Rosana Natieli de Lima, Universidade Estadual de Maringá,
natielilima21@gmail.com
Juliana Castilho Bueno,Universidade Estadual de Maringá, j
ulianacastilho94@gmail.com

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

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo espacializar e interpretar os dados de Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), Produto interno Bruto (PIB) per capita e índice de Gini, de dez municípios da região metropolitana de Maringá, no noroeste do estado do Paraná. Buscando especializar estes dados de forma didática, para que os mesmos possam ser utilizados com alunos do 8° ano do ensino fundamental II. Fazendo com que os alunos possam interpretar tais dados e realizar a correlação dos mesmos de forma gradativa e fazendo usos das variáveis visuais.

Palavras-chave: cartografia, dados socioeconômicos, ensino fundamental II

1 INTRODUÇÃO

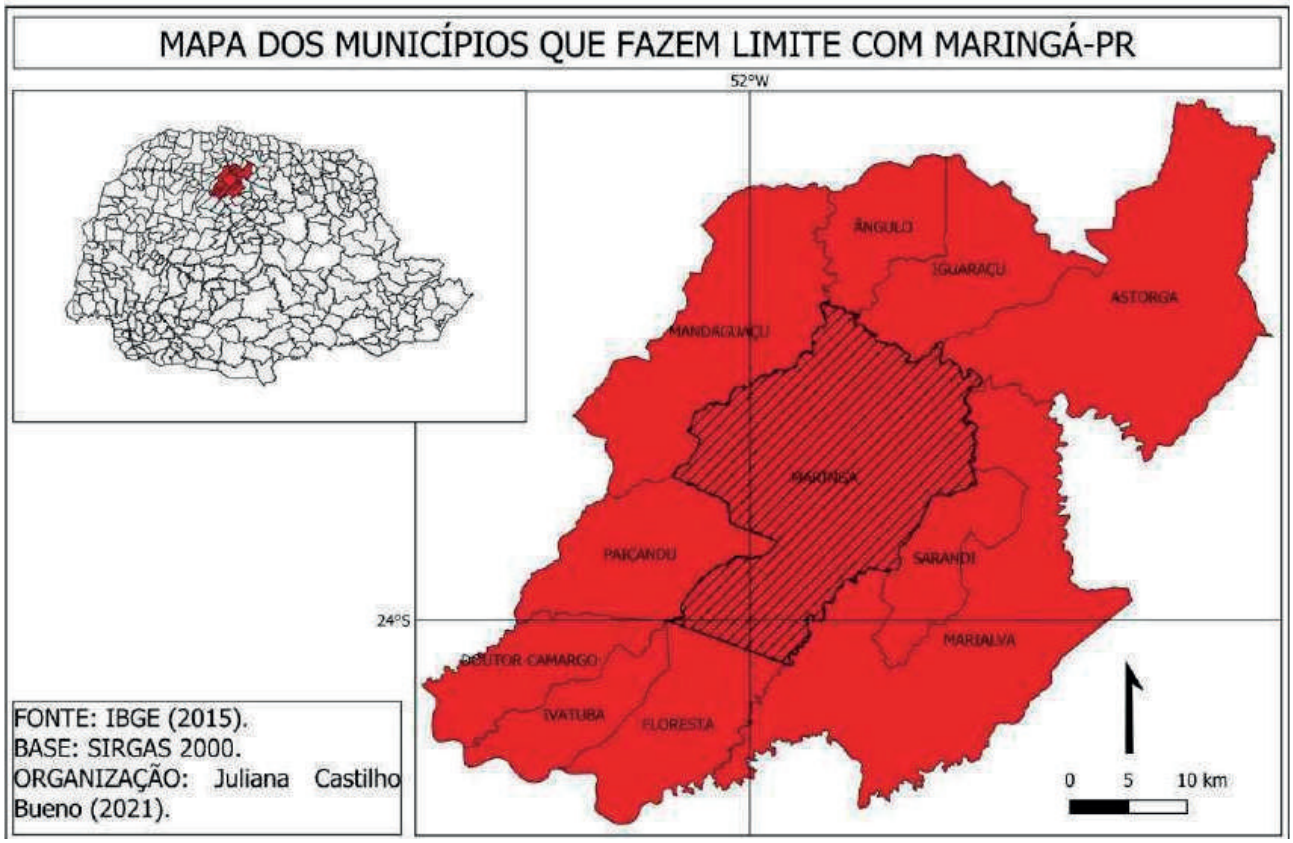
A área de estudo está localizada no noroeste do estado do Paraná, foram analisados os dados socioeconômicos de 10 municípios da região metropolitana de Maringá com objetivo de representar e interpretar o impacto do IDH, PIB per capita e índice de Gini, buscando especializar estes dados de forma didática, para que os mesmos possam ser utilizados com alunos do 8° ano do ensino fundamental II. Pretende-se com estes produtos cartográficos ampliar o conhecimento e explanar a importância da análise territorial dos dados socioeconômicos, contribuindo para uma explicação mais concisa dos aspectos de qualidade de vida da população e desenvolvimento econômico da região onde o aluno está inserido.

2 CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDOS

A área em estudo está localizada no noroeste do estado do Paraná, é formada por dez municípios sendo eles: Ângulo, Astorga, Doutor Camargo, Floresta Iguaraçu, Ivatuba,

Mandaguaçu, Marialva, Paiçandu e Sarandi. Os quais tem seus limites territoriais com o município de Maringá e fazem parte da região metropolitana de Maringá, juntamente com mais 16 municípios da região (Figura 1). Os municípios em estudo juntos ocupam uma área total de 2.123,425 km².

Figura 1: Mapa dos municípios com limites com Maringá-PR.



Fonte: Elaborado pelo autor.

3 USOS DA CARTOGRAFIA

O processo cartográfico, partindo da coleta de dados, envolve estudo, análise, composição e representação de observações, de fatos, fenômenos e dados pertinentes a diversos campos científicos associados à superfície terrestre (ITCG, 2010). Os mapas temáticos podem evidenciar mais do que apenas a posição do lugar, ou seja, vão além de capacitar somente para responder a questão “onde?”. Eles podem caracterizar o lugar (MARTINELLI, 2003).

4 A INTERPRETAÇÃO DA CARTOGRAFIA VOLTADA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Segundo Simielli (2007) a utilização de mapas nos permite ter domínio do espaço

no nosso dia-a-dia e permite a análise e síntese dos fenômenos que ocorrem no espaço. Através dos mapas podemos fazer a leitura de diferentes informações presentes no nosso espaço e com diferentes formas de representação. Com estas informações distribuídas espacialmente podemos relacioná-las de diferentes formas e através destas correlações chegar a diferentes sínteses e a diferentes resultados presentes no mesmo espaço (Quadro 1).

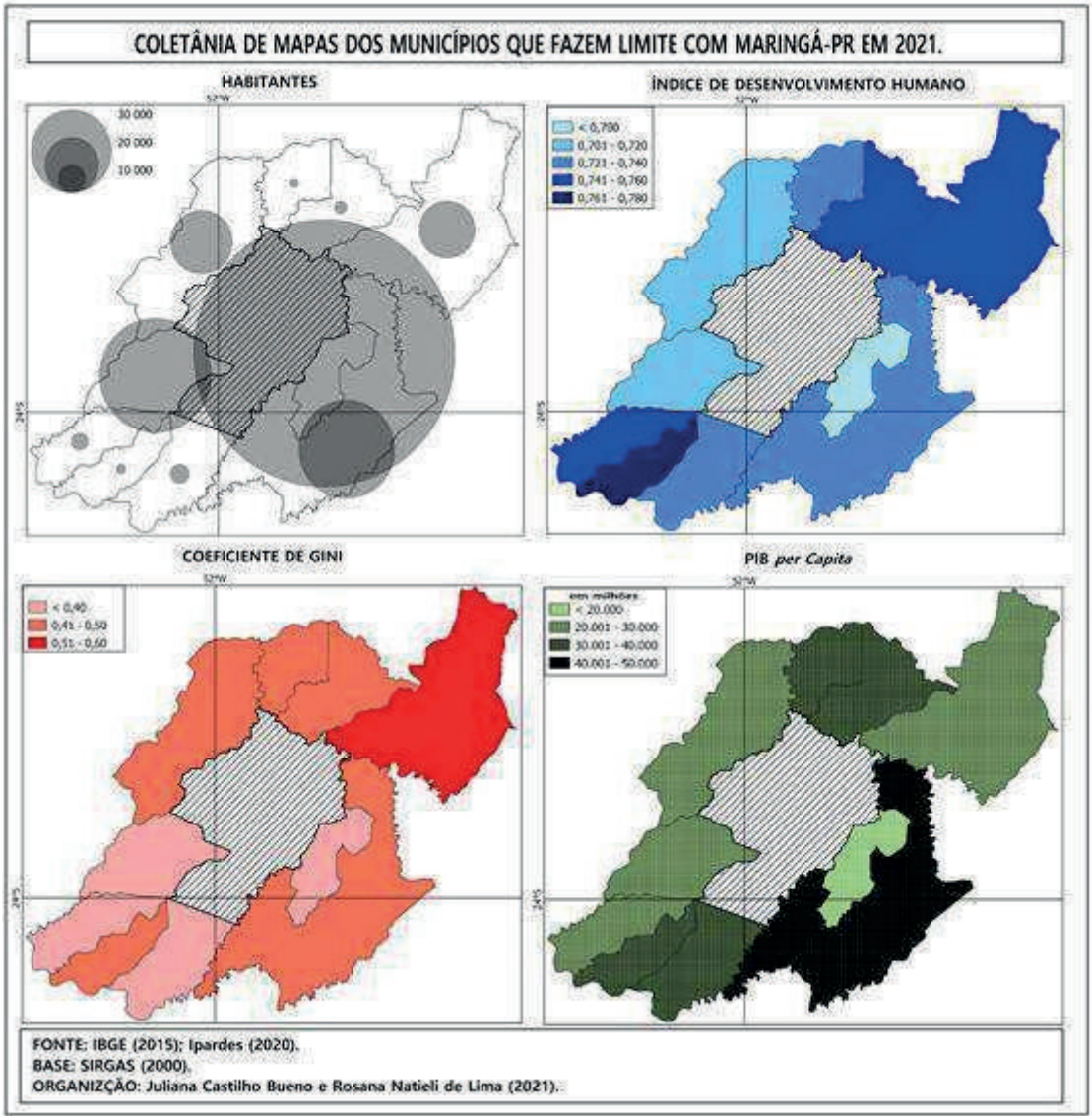
Quadro 1: Resultado dos dados municipais.

QUADRO DE DADOS DOS MUNICÍPIOS SELECIONADOS					
MUNICÍPIOS	**IDH (2010)**	**Coeficiente de Gini (2010)**	**PIB per capta (2018)**	**Renda Familiar (2010)**	**Habitantes (2020)**
Ângulo	0,721	0,44	38.937	633,89	2.859
Astorga	0,747	0,51	29.141	869,22	20.749
Doutor Camargo	0,746	0,39	25.887	630,42	5.983
Floresta	0,736	0,36	30.946	645,15	6.851
Iguaraçu	0,758	0,41	33.960	650,69	4.440
Ivatuba	0,766	0,43	34.521	685,35	3.279
Mandaguaçu	0,718	0,40	24.762	590,41	23.100
Marialva	0,735	0,43	42.117	764,23	35.804
Paiçandu	0,716	0,36	20.508	599,32	41.773
Sarandí	0,695	0,37	16.618	529,80	97.803

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para uma melhor análise dos dados de cada município e para uma melhor correlação entre os mesmos foi elaborada uma coletânea de mapas (Figura 2) com a espacialização dos dados de cada município.

Figura 2: Mapa dos municípios com limites com Maringá-PR.



Fonte: Elaborado pelo autor.

O mapa que apresenta o IDH dos municípios mostra que o pior desenvolvimento, é dos municípios com maior número de habitantes, sendo Sarandi, Paiçandu e Mandaguaçu. Já os municípios com melhor desenvolvimento são os municípios com menor número de habitantes, sendo Ivatuba, Iguaraçu e Doutor Camargo.

O coeficiente de Gini dos municípios revela que a desigualdade está presente tanto nos municípios com um número menor de habitantes quanto nos municípios com mais de 20 mil habitantes. O município de Sarandi se destacou com um dos melhores índices de igualdade, já o município de Astorga apresentou o pior índice de desigualdade. Sendo os dois municípios com mais de 20 mil habitantes.

Os dados de PIB per capita representados no mapa, mostram que o município com maior PIB é Marialva, porém quando relacionado ao número de habitantes percebe- se que o município de Ivatuba tem maior destaque, pois apresenta o segundo melhor PIB per capita e é o segundo município com menor número de habitantes, um pouco mais de 3 mil. Sarandi também se destaca pois é o município com maior número de habitantes porém com o menor PIB per capita entre os demais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se observar que com a representação dos dados em vários mapas torna-se visível a diferença socioeconômica dos municípios analisados, entre os quais foi possível verificar que Sarandi é o município com maior número de habitantes, porém com o pior PIB per capita. Isso pode ser explicado por diversos fatores, um deles é o descolamento da maior parte da sua população para trabalhar no município de Maringá, outro fator relevante é que o município tem a menor extensão territorial quando comparado aos demais, sua economia é baseada na construção civil e no comércio, diferente dos outros municípios que tem sua economia baseada principalmente na agricultura, como é o caso de Marialva com o Melhor PIB per capita. O município que apresentou os melhores resultados foi Ivatuba com o segundo melhor PIB per capita, mais se comparado ao número de habitantes o mesmo apresenta o melhor PIB per capita, pois é o segundo menor município da região analisada. Apresenta o melhor Índice de Desenvolvimento Humano e tem a terceira melhor renda familiar.

Com a representação desses dados ficou evidente que não é por que o município tem o melhor PIB per capita, que consequentemente vai ter o melhor IDH e o melhor coeficiente de Gini, visto que é preciso uma igualdade na distribuição de renda entre a população, para que a mesma tenha melhor qualidade de vida, pois a maior parte da renda gerada fica concentrada em uma pequena parcela da população.

REFERÊNCIAS

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). [s.d]. Disponível em: <www.ibge.gov.br> acesso em: 21 de julho de 2021.

MARTINELLI, Marcelo. **Curso de Cartografia Temática**. São Paulo: Contexto, 2003.

SIMIELLI, M Elena Ramos. "Cartografia no ensino fundamental e médio". In: **A Geografia na sala de aula.** Carlos A. F. A (Org.). São Paulo: Editora Contexto, 2007, 92-108.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E SEU TRABALHO COMO FORMADOR NA ESCOLA

Dulcimar Baldissera[1];
Ivania Nogaro[2];
Jerônimo Sartori[3]

Resumo: O presente trabalho trata do curso de Extensão: O trabalho do coordenador pedagógico: formação continuada na escola, realizado na Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS), Campus de Erechim. O curso teve a finalidade de atender a demanda de formação dos coordenadores pedagógicos das escolas estaduais de abrangência da 15ª Coordenadoria Regional de Educação, Erechim/RS, de forma online, com atividades síncronas e assíncronas, totalizando 40 horas, em 10 encontros. O objetivo consiste em analisar como este espaço de formação disponibilizado ao coordenador pedagógico, possibilitou pensar sobre si, sobre a relação com o outro e como formador de seus pares na escola. O estudo é de natureza qualitativa, tendo como material de análise a avaliação realizada ao final do curso, com o apoio teórico em: Libâneo (2013), Almeida; Placco, (2018), Placco; Souza (2012, 2013, 2018); Sartori; Fávero (2020), entre outros.

Palavras-chave: Coordenador pedagógico; Formação continuada; Formador; Escola.

INTRODUÇÃO

A qualificação da prática sucede também da formação continuada, a qual consiste em ações de formação dentro da jornada de trabalho e fora dela. Pensar a formação na escola é reconhecer a importância de tratar de elementos básicos que estão associados a esta perspectiva formativa. A proposta do curso: O trabalho do coordenador pedagógico: formação continuada na escola, buscou fortalecer o trabalho do Coordenador Pedagógico (CP) como formador "no lugar de onde ele parte e se efetiva" (PLACCO; SOUZA, 2018, p. 14), ou seja, na escola. Entre os desafios do CP, está

1 Licenciada em Geografia - LP (URI), Especialização em Gestão e Organização da Escola (UNOPAR), Mestranda no Programa de Pós- Graduação Profissional em Educação (UFFS).

2 Licenciada em Pedagogia - (URI), Especialização em Supervisão e Orientação Educacional, Educação Infantil e Psicopedagogia (URI). Mestranda no Programa de Pós- Graduação Profissional em Educação (UFFS).

3 Doutor em Educação pelo PPGEfu/Faced/UFRGS. Prof. Em cursos de licenciatura e docente permanente do PPGGPE/UFFS/Campus Erechim. E-mail: jetori55@yahoo.com.br

o de ser formador e oportunizar experiências de aprendizagem aos professores, que tenham impacto positivo na qualidade do ensino.

Dessa forma, entendemos a formação como trabalho colaborativo e coletivo, pois, não é um processo que acaba nos professores, mas está também vinculada a aprendizagem dos alunos. Nas palavras Placco e Souza (2018, p.14) formação é: "[...] Conjunto de ações integradas, intencionalmente planejadas e desencadeadas pelo formador, voltadas aos grupos pelos quais é responsável, para promover mudanças na ação dos formandos". Assim, com este texto objetivamos analisar como este espaço de formação disponibilizado ao CP, possibilitou pensar sobre si, sobre a relação com o outro e como formador de seus pares na escola.

O trabalho do CP é desenvolvido em meio a contradições, que envolvem vários aspectos, entre eles os formativos e os políticos. As funções apresentadas na legislação e no processo formativo desse profissional, não estão em consonância com o trabalho que se realiza, tendo em vista que, no cotidiano da escola, suas ações estão direcionadas para funções imediatas, que o distanciam das suas reais atribuições pedagógicas.

Entre as suas atribuições, o CP exerce o papel de organizador e dinamizador da formação continuada dos docentes na escola. Faz-se necessário compreender a formação inicial é um espaço significativo, que esforça-se em preparar o profissional para exercer uma ação consciente e transformadora. O profissional coordenador desempenha múltiplas atividades, assume diferentes papéis, enfrenta diversos desafios ao responder às demandas de professores, alunos, famílias e do sistema de ensino. Para se constituir formador, articulador, capaz de mediar o planejamento junto ao seu grupo, o CP precisa de formação prévia e continuada, que lhe traga embasamento teórico e tomada de consciência para a condução desse processo.

A FORMAÇÃO DO FORMADOR... NUANCES DA FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada é fundamental aos profissionais da educação que enfrentam situações com características únicas e singulares no cotidiano da escola. Esta se constitui num instrumento de aprimoramento do trabalho do CP, e conforme Libâneo (2015, p. 284-285), "[...] se destina ao desenvolvimento pessoal e profissional

dos indivíduos da escola tais como ferramentas cognitivas e operacionais para participação na gestão, os encontros de troca de ideias e experiências, os cursos, os grupos de estudos".

Ao situar o CP como formador, lembremos que esta representa uma função, mas antes de ser coordenador ele é professor, como todos os outros que estão na escola, que tem formação de professor, que atua com crianças ou adolescentes, mas não com os adultos seus pares. Sob esta linha de raciocínio, pergunta-se: como este espaço de reflexão e formação disponibilizado ao CP possibilitou pensar sobre si, na relação com o outro e como formador de seus pares na escola?

Os momentos de formação decorrem, também, da necessidade de suprir as inadequações deixadas pela formação inicial ou de demandas que surgem no decorrer da vida profissional. Assim, a formação dos professores não se encerra na licenciatura, precisa ser contínua, pois a sociedade se transforma constantemente e os docentes necessitam acompanhar as mudanças para compreender, questionar e adequar as demandas que surgem à realidade da escola.

Conforme Sartori e Fávero (2020, p. 38), "a formação continuada é fundamental a todos os profissionais da educação ou áreas afins, implica ser entendida como processo permanente do vir a ser, ou seja, do ser e estar constantemente formando-se e reformando-se". Portanto, a formação continuada é relevante para que os profissionais aprimorem suas práticas, aprendam novas metodologias, discutam as novas diretrizes da educação, enriqueçam sua prática pedagógica e, como consequência, sua repercussão no aprendizado dos alunos.

A formação continuada realizada na escola é uma das alternativas para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, além de contribuir com a reflexão e a (re)organização da prática pedagógica, é feita a partir das necessidades e interesses da comunidade escolar. Sendo assim, atende aos interesses e problemas comuns da comunidade, sendo a formação continuada no espaço da escola, um caminho mais seguro na transformação da realidade escolar.

O CP neste contexto tem um papel fundamental, pensando a escola como

comunidade de ensino e aprendizagem também para o professor. Para tanto, necessita oferecer oportunidade para o diálogo aberto, a troca de ideias, a reflexão coletiva, a emergência de diferentes sentimentos, mobilizando uma teia de diferentes concepções e sobre as opções dos docentes na escola. Não significa adaptar-se ao que é determinado para o espaço escolar, mas promover novas formas de articulação no espaço formativo, envolvendo todos que dele são parte.

METODOLOGIA

A metodologia adotada para a realização do curso foi por meio de atividades assíncronas por meio de leituras prévias de textos, preparação de seminários em duplas, registro-memória dos encontros e elaboração de roteiros e plano da coordenação pedagógica; e atividades síncronas (2 horas cada encontro), iniciando com a leitura do registro-memória, após a exposição do texto e dinamização do encontro, debates e discussões (coordenador e participantes) e encaminhamentos. Dinâmica esta, com a perspectiva de ajudar os coordenadores a assumirem a formação continuada de seus pares na escola.

Ao final do curso os coordenadores avaliaram o processo formativo, por meio de um instrumento escrito com 7 questões, dos 128 participantes[4] 110 retornaram. No recorte deste estudo baseamos a análise reflexiva nos aspectos: possibilidades de desempenho das funções de coordenação em estreita relação com o PPP da escola e; inseguranças para realizar o trabalho de coordenar o processo pedagógico na escola. O estudo tem caráter eminentemente qualitativo, apoiado em fundamentação teórica vinculada à pedagogia crítica, com a perspectiva do aprimoramento das ações e do desenvolvimento da prática coordenadora na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O CP tem três importantes atribuições: articular, formar e transformar.

4 A avaliação geral foi realizada individualmente. Os participantes do curso de Extensão atuam nas escolas estaduais de educação básica pertencentes à 15ª CRE – Erechim-RS, com abrangência em 41 municípios, num total de 99 escolas.

Enquanto articulador sabe que a ação educativa precisa ser planejada, articulada com os atores da escola, sendo um elemento essencial de ligação, através de formas interativas em momentos de estudos, proposições, reflexões e ações. Como formador, sua incumbência está pautada na formação continuada dos profissionais da escola, devendo estar aberto ao conhecimento cotidiano, que deve ser refletido e incorporado ao desenvolvimento pedagógico dos docentes.

Ao final da formação, os CP's destacam elementos importantes na sua avaliação. Devido ao número expressivo de respostas apontadas, procuramos fazer uma sistematização que contemple os principais aspectos indicados.

Dentre os aspectos apontados surgem questões urgentes e emergentes que dificultam o trabalho do CP, especialmente, quando este não está preparado para o trabalho que realiza. Relatos de preocupações, inseguranças, quanto ao efetivo trabalho frente ao currículo, a colocar em prática o projeto político pedagógico (PPP) da escola e, ao mesmo tempo motivar e orientar os professores na interlocução das suas práticas pedagógicas com o PPP. Na perspectiva que o planejamento pedagógico, curricular, norteia e desencadeia as ações do processo educacional da escola, o CP como formador e mediador, atua para envolver todos no planejamento, no exercício do aprender a fazer, do compartilhar, do comprometer-se coletivamente, como expressa Almeida (2000, p. 85): "[...] o dar ao outro a possibilidade de posicionar-se como pessoa significa aceitar que seu desempenho não depende tanto do que sabe, ou não sabe, mas do que é, de sua relação com o saber, com o aluno, com o colega, com a escola, com a sua profissão".

As discussões no curso apontaram a necessidade da presença da coordenação pedagógica em todas as escolas, mas, esta precisa de suporte, pois seu trabalho é complexo. Faz-se necessário fortalecer a identidade do CP e demarcar seu espaço de trabalho, para que deixe de ser o profissional, que nas escolas responde por várias tarefas (apagador de incêndio), sobrecarregando-se, não cumprindo o que dele se espera, enquanto articulador, formador e transformador no ambiente escolar. Conforme Placco e Souza (2012, p. 13), [...] de fundamental importância é a definição

de um papel/lugar específico e privativo do CP na escola, o que deve resultar de um processo de constituição identitária deste profissional". As inseguranças identificadas nas avaliações refletem a falta de uma identidade profissional, que legitime a função coordenadora, pois, mesmo que a maioria das participantes, tenha entendimento que pode desempenhar suas funções numa relação com o prescrito no PPP, ainda persistem muitas dificuldades.

Outra questão apontada é que o CP deve estabelecer uma relação com os professores que permita discutir, abertamente, os desafios da sala de aula. É fundamental dizer o que não se sabe e juntos procurar soluções. É indispensável cuidar das relações com os professores, para romper eventuais resistências. Também, a função precisa ser exercida no sentido de superar as distorções, pois o CP deixa de realizar seu trabalho para atender questões urgentes na escola. É primordial acompanhar o professor em suas atividades de planejamento e avaliação, bem como promover reuniões, debates e estudos, na perspectiva de melhorar sempre mais o processo educativo.

É comum observarmos o CP sendo engolido pelo cotidiano, dedicando boa parte do seu tempo à resolução de problemas diários. No entanto, como seu papel principal é dinamizar na formação dos professores e a gestão pedagógica da escola, é preciso redesenhar as funções de coordenação, legitimando-se como formador dos professores. Nesse sentido, oportunizar espaços de formação continuada para o CP é de extrema importância, para fortalecer ações mediadoras e articuladoras, com vistas à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem - do desenvolvimento humano.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Laurinda R. A dimensão relacional no processo de formação docente. In: BRUNO, Eliane B. G.; ALMEIDA, Laurinda; CHRISTOV, Luíza H. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Qual é o pedagógico do Coordenador Pedagógico? In: & PLACCO, Vera M. N. de S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos.** São Paulo: Loyola, 2018. p. 17-34.

LIBÂNEO, José Carlos. As atividades de direção e coordenação. In.: **Organização e Gestão da Escola: Teoria e prática.** 6. ed. São Paulo. Heccus, 2015. p. 175-184; 284-285.

PLACCO, Vera M. N. de S. & SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de & PLACCO, Vera M. N. de S. (orgs.). **O coordenador pedagógico:** provocações e possibilidades de atuação. São Paulo: Loyola, 2012. p. 09-20.

PLACCO, Vera M. N. de S. & SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. O que é formação? Convite ao debate e à proposição de uma definição. In: In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de & PLACCO, Vera M. N. de S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos.** São Paulo: Loyola, 2018. p. 09-16.

SARTORI, Jerônimo & FÁVERO, Altair Alberto. Formação continuada do coordenador pedagógico. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 11, n. 32, p. 34- 59, 2020.

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

Gabriel da Rosa e Silva - Departamento de Geografia – UERJ-FFP,
e-mail: *gabrielrosa814@gmail.com*
Ana Claudia Ramos Sacramento – Departamento de Geografia – UERJ-FFP,
e-mail: *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.

1 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 se contaminar com 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) dozes professores (as) trazem consigo as experiências de quem estão ecionando em situações diferenciadas neste período. Assim, questiona-se como os professores 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 forma, em outros contextos, virtualmente em grande parte das vezes, tendo que adaptar suas atividades e desenvolvendo habilidades para lidar com as ferramentas e metodologias.

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.

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 12 professores (as) responderam o questionário os quais serão identificados como professores P 1, P2, P3 e assim sucessivamente. Foram feitas doze perguntas com o objetivo de saber mais sobre as condições de aulas ministradas pelos professores, neste texto serão tratadas as seguintes perguntas: 1. Qual é a escola a qual 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.

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.

E os (as) professores de São Gonçalo, como foram as dinâmicas para a construção de suas aulas? Dos (as) doze professores (as) que responderam o questionário, de acordo com a pergunta 1: três são da rede municipal e nove da rede privada de ensino. 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 seis responderam ter de 0 a 5 anos e dois responderam de respectivamente os outros anos. Não houve resposta para mais de 21 anos. 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, 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. Considerando que o (a) professor é aquele que organizará suas aulas, seria importante que a gestão escolar conjuntamente com o (a) docente escolhessem as melhores formas de acesso. Em relação ao tipo de plataforma quatro usaram o quatro *Google meet*, três o *Google Classrom*, três *Facebook* e dois outros.

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 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...
> P6 Foi uma experiência muito desestimuladora pela falta de estrutura geral, tnato nossa quanto dos alunos, perda de interesse, pouca frequência com o tempo, falar sozinho para uma tela de computador.

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.

Os fatores psicológicos dos docentes também são apontados, tendo como agravantes os relatos de desmotivações pelos profissionais que aplicam as aulas, a baixa participação dos 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.

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 e alunos.

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/ news/gestradoufmg-e-cnte- apresentam-resultado-de-pesquisa-sobre- -trabalho-docente-em-tempos-de. Acesso em: 14 set. 2020.

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.

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. https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/78996

WHO. WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Coronavirus disease (Covid-19): weekly epidemiological, update1.** 2020. Disponível em: https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20201020-weekly-epi update- 10.pdf. Acesso em: 22 fev. 2021.

Agência de fomento: CETREINA-UERJ.

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 1: 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.

1 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 professores, 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 de eles conhecerem o mundo que os cerca, desenvolver a percepção da natureza e do meio social, através da ludicidade e amorosidade.

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.

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 de Educação à Distância, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no Campus Litoral Norte. O referido componente curricular trata-se de "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. Em alguns tópicos houve uma maior aceitação dos acadêmicos, o que foi mais discutido do que outros. No tópico seguinte apresentamos a metodologia utilizada e as estratégias que desenvolvemos para que os acadêmicos estivessem sempre entusiasmados com a área.

2 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 foram divididos em oito módulos, nos quais foram disponibilizados materiais teóricos para leitura e aprofundamento do conteúdo

a ser estudado. Encerrou-se os encontros com dois módulos avaliativos.

Na experiência que estamos relatando, houve a divisão em cinco encontros teóricos e três práticos. No primeiro encontro estudou-se as correntes epistemológicas da educação. No segundo encontro foi realizada uma web conferência a fim de refletir acerca dos modelos pedagógicos e os epistemológicos para o ensino da área de ciências naturais e, por extensão, do ensino fundamental nos anos iniciais. Com o uso da ferramenta *Mentimeter*, a qual os estudantes foram instigados a apresentar em duas palavras o modo como poderão fazer uso das ferramentas tecnológicas nos anos iniciais. Esta criou uma nuvem de palavras.

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 dos anos iniciais do ensino fundamental. Destaca-se no sexto encontro em que disponibilizamos a ferramenta *Padlet*. Esta cria um mural virtual, considerado muito dinâmico e interativo. Para tal, cada estudante apresentou uma breve reflexão acerca dos aspectos positivos e negativos de seu empo de estudante na educação básica, sobretudo nos anos iniciais.

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 de Ciências e a partir dele desenvolvesse um plano de aula apresentando uma atividade lúdica e ou experimental sobre um fenômeno natural.

3 RESULTADO:

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 como Becker (1994), Candau (2000), Daher e Machado (2016), Hermes (2019), Pavão e Freitas (2011), Weissmann (1998) entre outros.

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 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.

Há que se levar em conta a rapidez para desenvolver os tópicos da súmula e os objetivos propostos para o componente. 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, ou simplesmente denominado de AVA, é utilizada com significativa frequência nesta modalidade, ou melhor, é a base para seu desenvolvimento.

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.

Para os futuros docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, procurou-se incentivar que busquem maior conhecimento na área bem como de técnicas de ensino. Incentivou-se a leitura de periódicos a fim de buscar maior aprofundamento

em se tratando do conteúdo específico da área de ciências naturais.

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 promovemos momentos de crescimento aos envolvidos na aprendizagem.

REFERÊNCIAS

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

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.

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.

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

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

TABELA PERIÓDICA: ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM UMA ABORDAGEM PROBLEMATIZADORA

Maria Gabriela da Costa Melo, Instituto Federal da Paraíba-IFPB,
maria_gabs7@outlook.com;
Pedro Ricardo Moreira da Silva, Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS,
pedrormdasilva@gmail.com

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

Resumo: A utilização de recursos didáticos nas aulas de química é uma área de discussão muito pertinente. A literatura aponta que o professor de química precisa ter uma postura que esteja relacionada com um processo de ensino-aprendizagem que forme um cidadão crítico e ativo. Baseado nisso, essa pesquisa teve como objetivo geral elaborar e aplicar uma sequência didática com o tema gerador "Tabela Periódica" utilizando a abordagem dos três momentos pedagógicos, na qual se empregaram diferentes abordagens e recursos para consolidar os conteúdos propostos na sequência. Os resultados mostraram aproveitamento muito significativo na promoção da aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Sequência didática; Experimentação; Tabela Periódica; Ensino de química.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Química nos últimos anos vem transitando de um ensino tradicional conteudista para um processo diverso que visa à aprendizagem significativa do aluno. A literatura mostra que existem diversas estratégias para promover a aprendizagem nas aulas de Química.

Ao longo dos anos, o professor deixou de ser um transmissor de conteúdos e passou a ser mediador no processo de ensino e aprendizagem. Baseado nisso surgiram diversas pesquisas e estudos sobre metodologias, estratégias e ferramentas que podem auxiliar o professor nessa mediação e consequentemente, tornar o conteúdo atrativo aos olhos dos alunos.

Esse contexto coloca a experimentação no ensino de química como uma estratégia muito oportuna para abordar muitos conteúdos da disciplina. De fato, muitos conceitos necessitam da mediação pela experimentação, pois dessa forma o

professor poderá contribuir com um processo de ensino e aprendizagem baseado na investigação e na problematização.

Assim, a investigação e a problematização são posturas que introduzem a experimentação nas aulas de ciências, especialmente na disciplina de química, desde que haja objetivos educacionais bem planejados. Não faz sentido utilizar essa ferramenta sem uma finalidade ou apenas para impressionar os alunos. Pelo contrário, utilizá-la deve partir de reflexões dessa natureza.

Nesse sentido, a contextualização é muito importante para abordar os conteúdos de química e criar uma conexão entre a vida do aluno e o campo científico. Por isso, é imprescindível discutir sobre o papel do professor, pois muitos docentes ainda mantêm uma postura tradicionalista ao lecionar.

Nas disciplinas da área de exatas discute-se bastante uma reavaliação da prática docente atual. Isso porque o modelo tradicional voltado para essas disciplinas é muito fragmentado, fazendo com que os alunos não tenham apreço pelos conteúdos dessas áreas e não se sintam motivados para aprendê-los (ROCHA; VASCONCELOS, 2016). A motivação é condição essencial para a aprendizagem e sua falta é um dos fatores contribuidores para o aumento da evasão escolar.

Essas discussões abrem um espaço de diálogo que comunga com a utilização de sequências didáticas, pois esse recurso oportuniza a realização de atividades em curtos períodos de tempo sobre um determinado tema, baseados na concepção de que o aluno precisa ter lugar de protagonismo no processo de ensino e aprendizagem.

2 METODOLOGIA

Essa pesquisa teve como principal objetivo desenvolver e aplicar uma sequência didática para alunos do primeiro ano do ensino médio a partir do tema gerador “Tabela Periódica”, para isso utilizou-se a metodologia dos três momentos pedagógicos de Delizoicov; Angotti e Pernambuco (2009).

A metodologia dos três momentos pedagógicos de modo geral baseia-se na problematização de um determinado tema e na ideia de construção do conhecimento sobre esse tema. Na sequência didática foram utilizadas diferentes abordagens e

estratégias didático-pedagógicas, como a aprendizagem por resolução de problemas e a experimentação.

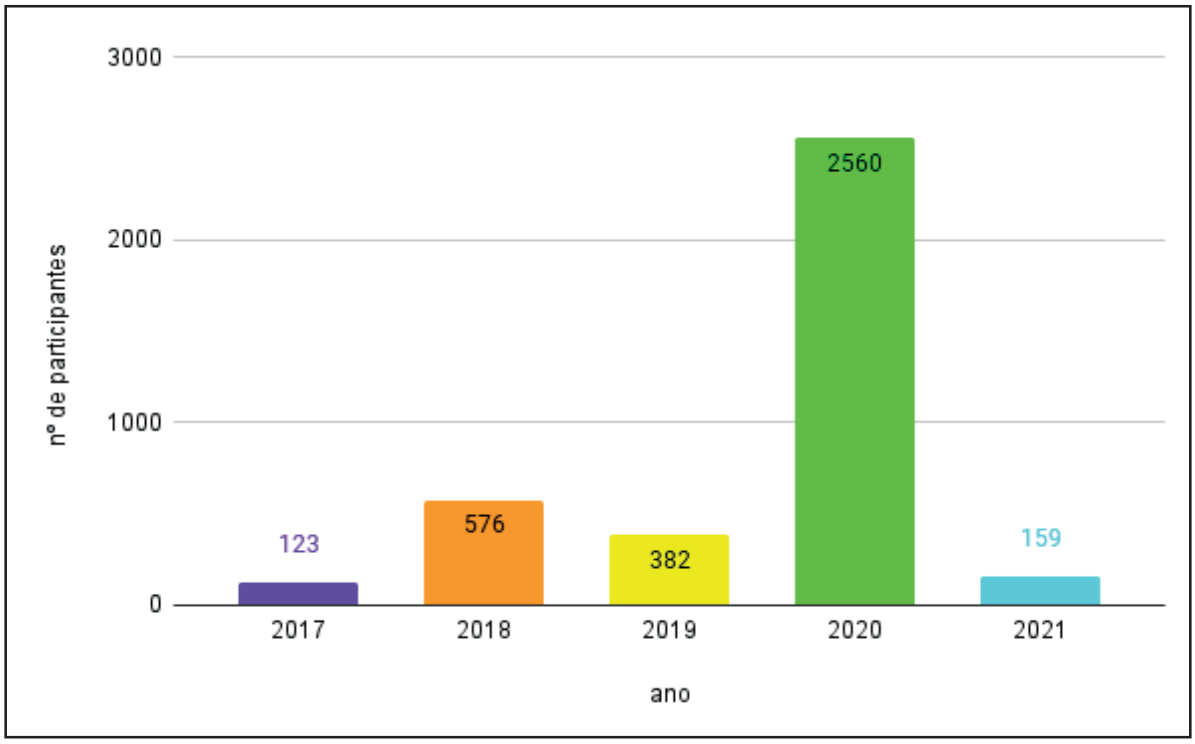
A sequência didática foi aplicada nas aulas da disciplina de química durante 05 aulas variando entre 50 minutos e 1 hora e 40 minutos, que contou com a participação de 24 alunos de uma escola da rede estadual de ensino, localizada na cidade de Cuité-PB.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do primeiro momento pedagógico foi realizado o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre as propriedades periódicas e ligações químicas. As discussões sobre esses temas serviram para retomar os conceitos vistos nos bimestres anteriores.

Nesse momento, o gráfico 1 mostra que foi possível constatar que uma quantidade significativa dos alunos tinha dificuldade em associar os conceitos ao seu dia a dia. Assim, essa etapa foi uma das mais importantes para as demais fases da sequência didática.

Gráfico 1: Dificuldades dos alunos em associar a presença de elementos químicos no dia a dia.



Fonte: Extraído de MELO, 2019, p. 27.

O segundo momento pedagógico foi dividido em duas partes. Na primeira parte, foi realizada uma discussão para correlacionar fatos e situações da realidade dos alunos que estavam intrínsecos ao conteúdo, como "alteração do ponto de ebulição da água ao utilizar sal de cozinha, teor de sal e sulfatos nos poços artesianos da cidade, atividades mineradoras da região" (MELO, 2019, p.28). Dessa forma, os alunos dividiram-se em grupos e receberam situações problemas sobre: propriedades da água do mar relacionadas à presença de íons dissolvidos, ligações químicas e o teste de chama.

Percebeu-se que os alunos estavam motivados na pesquisa, que houve mais interação interpessoal ao longo do segundo momento em comparação ao primeiro, as discussões e argumentos dos alunos mostrou que também compreenderam os conceitos, no entanto, esses conceitos ainda não estavam bem organizados nos discursos e nas respostas do questionário.

Sendo assim, a segunda parte foi uma aula dialógica sobre os conceitos presentes nas situações problemas. Os alunos receberam diversos minerais como pedras e argilas mais comuns da região do Curimataú Paraibano, além de reagentes químicos de laboratório. Foi discutido com os alunos sobre a composição química e a presença de determinados elementos químicos que definem a cor desses minerais.

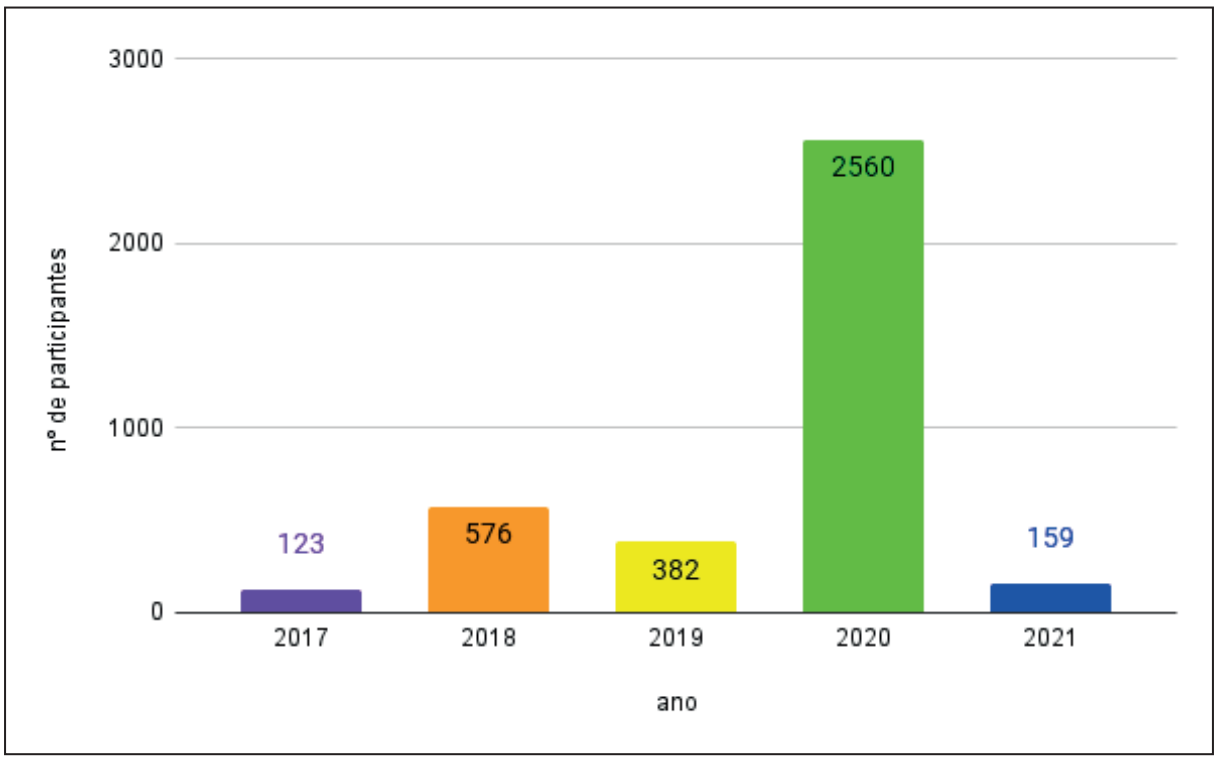
Utilizar a resolução de problemas foi uma estratégia capaz de incentivar o diálogo entre os alunos e colocá-los na posição de protagonistas. Assim, eles se tornam capazes de construir o conhecimento e com isso participar ativamente nas aulas.

No terceiro momento, os alunos realizaram o experimento do teste de chama dividindo-se em pequenos grupos. Antes da realização do experimento, os protocolos de segurança a serem seguidos foram explicados e conceitos abordados anteriormente na disciplina foram retomados, visando a contextualização da tarefa a ser realizada. Durante o experimento, os alunos anotaram no quadro as cores observadas em cada um dos reagentes ao serem expostos à chama do bico de Bunsen. Ao final responderam um último questionário.

Ao mesmo tempo em que a realização do experimento promoveu a dinamização da aula de química, pois normalmente os experimentos só são realizados em uma

disciplina específica da grade curricular da escola, chamada Práticas Experimentais. A integração dos experimentos nas aulas de química também consolidou os conceitos já estudados pelos alunos. Além disso, percebeu-se que a figura do professor, de fato, passou a ser de mediador, os alunos sentiram-se a vontade para questionar, expor suas dúvidas, dialogar com os colegas de forma construtiva com o objetivo das aulas, ou seja, participando ativamente das aulas ao longo de toda a sequência didática. Essa constatação se deu através dos resultados do último questionário e da percepção ao longo das vivências, conforme mostra o gráfico 2.

Gráfico 1: Compreensão dos alunos sobre a presença de elementos químicos nas pedras e argilas.



Fonte: Extraído de MELO, 2019, p. 34.

Melo (2019) destaca que essas estratégias foram essenciais para a participação dos alunos, no entanto, o diálogo e a afetividade foram peças chaves para o sucesso da aprendizagem. Percebe-se também que utilizar ferramentas e recursos dessa natureza não garante a aprendizagem significativa. Estas ferramentas precisam estar alinhadas com os objetivos educacionais, logo, foi à resolução do problema envolvido dentro do experimento (MELO, 2019 apud SOUZA, 2007) e os resultados obtidos nos mostram que o desempenho da sequência elaborada.

REFERÊNCIAS

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências:** fundamentos e métodos. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MELO, M. G. C. Elaboração e aplicação de sequência didática sobre a identificação de elementos químicos em minerais. 2019. 42 f. **Monografia - (Curso de Licenciatura em Química)** – Centro de Educação e Saúde / UFCG, 2019.

ROCHA, J. S; VASCONCELOS, T. C. Dificuldades de aprendizagem no ensino de química: algumas reflexões. **Anais do XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química (XVIII ENEQ).** Florianópolis - SC, 2016.

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 é refletir sobre relações interpessoais e processos comunicativos que possam ser aprendidos e cultivados no seio familiar e, também, no ambiente escolar, chamando as comunidades a descobrirem as suas realidades, internas e externas, de violência. Este trabalho 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.

Os processos comunicativos embasados pelo conceito de comunicação não-violenta - CNV, criado pelo psicólogo Marshall Rosenberg, que valoriza 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 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.

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 RESULTADOS

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, modificando a maneira que o indivíduo percebe e se relaciona com o mundo.

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, que pode levar a uma expressão violenta, causando sentimentos ruins nas pessoas com as quais nos comunicamos, como mágoa, sofrimento, dor e ressentimento. 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 das 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 um eficiente conexão, tanto 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. Estes sentimentos podem ser 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 consideraçãoos sentimentos e necessidades do outro.

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.

Através dos princípios da CNV, percebe-se que a participação dos jovens no processo educativo torna-se efetiva, dando-lhes direito à opinião através da valorização das suas percepções, necessárias para um palpável desenvolvimento da coletividade e

ações em equipe. Assim, atentos às vulnerabilidades individuais e a dos seus parceiros, desenvolvem sensibilidade e observação assertiva aos universos que os cercam, isto é, dentro e fora da sala de aula, superando, inclusive, possíveis 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, 2001, pág.8).

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 dos conteúdos violentos presentes também nas redes sociais.

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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças necessárias para construir estratégias de ensino pautadas na CNV 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.

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, eleva 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, consequentemente, contribuindo efetivamente para o desenvolvimento de sua região.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed., 2001.

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.

PELIZZOLI, M. L. **Diálogo, mediação e cultura de paz.** Recife: Editora da UFPE, 2012.

ROSENBERG, M. B. **Comunicação não-violenta:** técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Ágora, 2006.

SILVA, M. J. P. **Comunicação tem remédio:** a comunicação nas relações interpessoais em saúde. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO ESTATÍSTICA CONTEXTUALIZADA NO ENSINO REMOTO

Anna Karollyne Cintra Bueno, acadêmica do curso de Matemática Licenciatura pela Universidade Estadual de Goiás, *annakarollynecintra@gmail.com*
Vanessa Cardoso Oliveira, acadêmica do curso de Matemática Licenciatura pela Universidade Estadual de Goiás, *vanessacardoso201352@gmail.com*
Ana Paula de Almeida Saraiva Magalhães, doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás e professora titular da Universidade Estadual de Goiás, *ana.ueg@gmail.com*

Eixo: Formação de Professores para a Educação Básica.

Resumo: Este trabalho tem como principal propósito refletir as vivências propiciadas pelo programa de Residência Pedagógica, evidenciando a importância da educação estatística na formação de um indivíduo crítico que consiga compreender os conceitos estatísticos básicos, interpretando-os matematicamente e relacionando-os com o cotidiano. Para fundamentar o planejamento e a elaboração das aulas remotas ministradas ao 8º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual, foi realizado um levantamento bibliográfico acerca do conteúdo de gráficos e as suas especificidades. A contextualização e a interdisciplinaridade foram utilizadas como estratégias de ensino e mostraram-se positivas para a aprendizagem dos alunos em estatística.

Palavras-chave: Educação Estatística; Ensino de Estatística; Contextualização; Ensino Remoto; Gráficos.

1 INTRODUÇÃO

As experiências e reflexões explanadas neste trabalho foram propiciadas pelo programa residência pedagógica, em relação ao ensino de estatística, especificamente o conteúdo de gráficos, para uma turma de oitavo ano em um colégio estadual no município de Anápolis-Goiás.

Na atualidade é muito comum deparar-se, diariamente, com a divulgação de informações estatísticas, sejam elas expressas na forma de tabelas, gráficos, porcentagem, entre outras maneiras. De acordo com Ignácio (2010), essa intensa divulgação de informações faz com que a estatística torne-se fundamental na construção e propagação do conhecimento, fazendo-se imprescindível a análise e interpretação adequada desses dados estatísticos.

A partir disso, faz-se necessária uma educação estatística, que leve o educando

a compreender e relacionar com o seu cotidiano o significado desse acúmulo de informação estatística transmitida pela sociedade moderna e tecnológica, assim como enfatizam Oliveira e Rosa (2020):

> que a compreensão da Estatística e de seus conceitos básicos é essencial para o entendimento de problemas, para a avaliação de situações e a tomada de decisões de modo que, assim, possa auxiliar na constituição de um cidadão crítico e participativo. (OLIVEIRA; ROSA, 2020, p. 2)

Tendo em vista essas necessidades, as aulas foram elaboradas com o objetivo de valorizar a educação estatística evidenciando sua importância na formação do indivíduo. Com essa finalidade, os alunos eram incentivados a participarem de discussões sobre acontecimentos do cotidiano e relacioná-los aos conceitos estatísticos.

Algo que queremos enfatizar ao longo desse trabalho, é a inserção e importância que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) atribui ao processo de ensino e aprendizagem da estatística, pois segundo ela: "[...] todos os cidadãos precisam desenvolver habilidades para coletar, organizar, representar, interpretar e analisar dados em uma variedade de contextos, de maneira a fazer julgamentos bem fundamentados e tomar as decisões adequadas[...]" (BRASIL, 2018, p.274).

Conforme estas questões, o trabalho por hora exposto, tem como objetivo explicar como as aulas foram elaboradas e ministradas, além de realizar reflexões acerca das ações pedagógicas relacionadas ao ensino de uma estatística crítica e os aprendizados obtidos por meio delas.

2 METODOLOGIA

Primeiramente, foram realizadas pesquisas em relação ao conteúdo de estatística que seria trabalhado e como ele deveria ser ensinado. Essas investigações serviram de embasamento teórico para o planejamento das aulas e atividades, as quais foram discutidas com as professoras preceptora e orientadora.

A regência iniciou-se após as pesquisas, planejamentos e assimilação acerca da educação estatística. Essa etapa foi realizada remotamente e todas as aulas foram ministradas de maneira síncrona pela plataforma do Google Meet.

3 RESULTADOS

O conteúdo de estatística é fundamental para o desenvolvimento intelectual do aluno, e segundo Vendramini (1998, p. 03), a estatística:

> [...] é cada vez mais valorizada, pois a falta desse conhecimento pode levar o cidadão a consumir informações sem um filtro crítico, tornando-o vulnerável aos vieses que as informações estatísticas podem se prestar (apud ZEN, 2017, p. 21).

Empenhamos em planejar as aulas de maneira que os alunos pudessem compreender os conceitos estatísticos mas que também fosse estimulado esse filtro crítico. Para esse fim, não foram levados em consideração apenas os elementos de uma pesquisa estatística ou de um gráfico, mas a discussão e análise das informações trazidas nas atividades.

Durante as aulas foram feitas exposições de conjuntos de dados contextualizados para que fossem organizados juntamente com os alunos, em tabelas e gráficos, de modo que eles pudessem perceber a importância dos gráficos na hora de compreender e organizar informações coletadas. Além disso, sempre enfatizamos sua relevância no cotidiano e também o seu uso em outras áreas que não fossem relacionadas diretamente à Matemática.

Os exercícios trabalhados em sala de aula não se referiam apenas a situações fictícias, mas em sua maioria eram contextualizados de acordo com a realidade dos estudantes. Em muitas tabelas e gráficos foram utilizados dados retirados de um questionário que os próprios alunos do 8° responderam. Além disso, também foram usados acontecimentos que fazem parte da vida de muitos deles, como a quantidade de mortes da covid-19 ou mesmo o aumento do preço da gasolina.

Após muitas pesquisas, entendemos que ensinar estatística não envolve apenas a construção de um gráfico ou a identificação de seus elementos, mas também a análise dos dados a fim de compreender o que eles significam e se são confiáveis ou não. Um cidadão bem formado precisa saber filtrar as informações que recebe, vivemos em uma época em que há muita propagação de informações, no entanto, para que estas informações não sejam apenas apreciadas, é preciso que a estatística crítica seja

implementada nas aulas de matemática:

> Não basta ao cidadão entender as porcentagens expostas em índices estatísticos, como o crescimento populacional, taxas de inflação, desemprego... É preciso analisar/relacionar criticamente os dados apresentados, questionando/ponderando até mesmo sua veracidade. Assim como não é suficiente ao aluno desenvolver a capacidade de organizar e representar uma coleção de dados, faz-se necessário interpretar e comparar esses dados para tirar conclusões (LOPES, 2008, p. 60).

Foram desenvolvidas pesquisas estatísticas realizadas em tempo real, juntamente com os alunos, pois, para a BNCC, a educação estatística requer que os alunos aprendam a construir os elementos de uma pesquisa e "Esse planejamento inclui a definição de questões relevantes e da população a ser pesquisada, a decisão sobre a necessidade ou não de usar amostra e, quando for o caso, a seleção de seus elementos por meio de uma adequada técnica de amostragem". (p. 275)

O ensino remoto acentuou algumas dificuldades presentes na educação como: a falta de interesse de alguns alunos, barreiras de interação entre aluno e professor e a falta de acesso à internet ou aos recursos tecnológicos. O isolamento social também possibilitou o agravamento das doenças psicológicas, como ansiedade, depressão e estresse. Estas questões amplificaram o papel do professor, que passou a ter que lidar com alunos desmotivados e com o psicológico abalado, não se detendo apenas a ensinar o conteúdo, mas com a responsabilidade de contribuir para a formação intelectual e emocional deste indivíduo. Assim, fez necessário o desenvolvimento de metodologias que além de despertar o interesse dos estudantes, também os levassem a compreender a estatística na perspectiva que estamos defendendo neste trabalho.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossas vivências durante o período de regência no ensino público de maneira remota, trouxe-nos o entendimento de que o papel do professor requer paciência, pois não adianta encher o aluno de informações, sem que ele assimile o que é proposto. Portanto, é necessário caminhar conforme o ritmo em que o aprendizado evolui.

Fundamentando-se em nossa experiência, podemos dizer que os educandos

aprendem melhor a estatística quando ela é trabalhada por meio da contextualização, em vez de apenas reproduzir o que o professor fala e faz em sala de aula.

Esse processo ampliou a nossa visão docente acerca da Educação Estatística, percebendo-se a relevância de se aprender o porquê ensinar um conteúdo e como ensinar. Aprendemos tanto com os estudos teóricos, quanto com a prática docente, sendo possível refletir sobre as nossas ações pedagógicas e desenvolver um olhar mais crítico quanto a função do educador.

Apesar de todas as dificuldades encontradas no decorrer do planejamento e ministração das aulas, foi possível notar o aprendizado dos alunos tanto quando eles participavam das aulas quanto na realização das atividades avaliativas.

REFERÊNCIAS

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

IGNÁCIO, S. A. Importância da estatística para o processo de conhecimento e tomada de decisão. **Revista Paranaense de Desenvolvimento,** Curitiba, n .118, p.175-192, jan./jun. 2010.

LOPES, C. E. **O ensino da estatística e da probabilidade na educação básica e a formação dos professores.** Disponível: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 de set. 21.

OLIVEIRA, A. F; ROSA, D.E.G. **A Estatística no Ensino Médio:** em busca da contextualização. Zetetiké: Campinas - SP, 2020.

ZEN, P. D. A importância da estatística no ensino médio. 2017. **Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional - Área de Concentração: Matemática)**, Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2017.

Agência de fomento: Agradecemos à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior) pela oportunidade de participar do programa de Residência Pedagógica, e às professoras regente e preceptora que nos orientaram e apoiaram no decorrer dessa tarefa, ambos contribuíram significativamente para nossa formação docente e nos ensinaram a reconhecer a importância do papel do professor na vida de seus alunos.

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Indira Aparecida Santana Aragão Favareto, Prefeitura Municipal de Presidente Prudente,
indiraaragao12@gmail.com
Gabriela Amorin Ferruzzi Campioni, UNESP Presidente Prudente,
gabii.ferruzzi@hotmail.com
Viviane Aparecida Ferreira Favareto Cacheffo, UFMS,
favareto.cacheffo@ufms.br

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

Resumo: Esta pesquisa, caracterizada como bibliográfica, tem como objetivo analisar o que as produções científicas revelam sobre a formação continuada dos professores na Educação Infantil e as contribuições da teoria histórico-cultural. Foram selecionados cinco artigos no Portal de periódicos da Capes por meio dos descritores "formação continuada", "teoria histórico-cultural" e "educação infantil". Os artigos foram lidos na íntegra e os resultados apontam a carência de pesquisas que dialogam sobre a temática, bem como a necessidade de repensar os processos de formação continuada que mobilizem constantes reflexões da prática pedagógica dos professores de Educação Infantil amparadas pela teoria histórico-cultural, cujo pressuposto considerar o processo educativo como possibilidade emancipação e humanização dos sujeitos.

Palavras-chave: Educação Infantil; Formação continuada de professores; Teoria histórico-cultural.

1 INTRODUÇÃO

Buscamos com a presente investigação compreender o que as pesquisas científicas revelam sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil e as contribuições da teoria histórico-cultural. Partimos do pressuposto de que os estudos nessa perspectiva teórica permitem subsidiar o fazer docente, qualificando os processos de ensino e aprendizagem por meio de atividades educativas humanizadoras e tomando como ponto de partida a criança como sujeito social que aprende nas relações que estabelece com o outro.

Por meio dos contributos dessa teoria, elaborada por Vigotsky e seus colaboradores, a propósito de como a criança aprende e se desenvolve, foi possível conferir um novo entendimento de criança e, consequentemente, de Educação Infantil

e do trabalho do professor. Nessa perspectiva, criança e professor se constituem como protagonistas do processo de ensino e aprendizagem e a Educação Infantil atua no sentido de possibilitar oportunidades e ricas experiências na apropriação das capacidades humanas.

> Essa nova concepção indica um outro entendimento de educação. A educação assume papel primordial no desenvolvimento humano. Por meio da educação, a criança se apropria dos objetos criados historicamente pela humanidade e, nesse processo, reproduz e incorpora as capacidades, habilidades criadas pela humanidade. (LIMA; SILVA; RIBEIRO, 2010, p. 17).

Assim, ressaltamos a importância da Educação Infantil como mediadora cultural no processo de desenvolvimento humano da criança, e do professor como um profissional capaz de oferecer caminhos e possibilidades que ampliem as capacidades infantis. "A tarefa do docente consiste em desenvolver não só uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes [...]." (VIGOTSKY, 2010, p.108).

Nesse sentido, enfatizamos que o processo de formação continuada organizado na escola, além de estar regulamentado em lei conforme se verifica no art. 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), também se caracteriza como um espaço de reconstrução do saber pedagógico dos professores e da superação de situações de alienação profissional.

Compartilhamos da posição de Chaves et al. (2014), que afirmam:

> Um dos desafios apresentados aos educadores, neste início de século XXI, é a reavaliação das práticas educativas efetuadas nas unidades escolares. Quando tratamos da formação de educadores, a preocupação com a capacitação em serviço é potencializada. Nesse âmbito, uma proposta de educação que discuta as potencialidades das crianças e a necessidade da intencionalidade educativa em favor da emancipação, implica, necessariamente, discutir as potencialidades dos professores, muitas vezes negada, nos cursos de formação ou em sua própria atuação profissional. (CHAVES et al., 2014, p. 131).

Dessa forma, torna-se fundamental a compreensão da atividade docente enquanto práxis, constituída pela atividade teórica, prática intencional, conhecimento dos objetos científicos, estabelecimento de finalidades, possibilidades de intervenção didática-pedagógica e ressignificação das ações educativas intencionando a plena

humanização das crianças de creches e pré-escolas.

2 - METODOLOGIA

Diante da necessidade de refletir sobre a formação continuada dos professores na Educação Infantil, foi realizado um mapeamento bibliográfico no Portal de Periódicos da Capes e os descritores utilizados foram: “formação continuada”, teoria histórico-cultural” e “educação infantil”. Definimos como especificidade da busca os artigos escritos em língua portuguesa, com o espaço temporal de 2011 a 2021, contemplando a última década de pesquisas. A princípio foram encontrados 26 artigos, no entanto após a leitura de seus resumos, notamos que apenas cinco se referiam sobre temática pesquisada, sendo eles de autoria de: Garay et al. (2013), Brito; Araújo (2018), Teixeira; Barca (2019), Akuri; Khole; Pereira (2020), Ximenes (2021).

3 - RESULTADOS

O estudo de Garay et al. (2013) buscou investigar de que modo o link “Comunidade de Educação Infantil”, dentro do site do portal de professores da Ufscar (Universidade Federal de São Carlos), pode funcionar como ferramenta de formação continuada dos professores que atuam com crianças de o a 6 anos. A pesquisa tem como base os estudos da teoria histórico-cultural. Os autores utilizaram entrevistas semiestruturadas com professores de escolas públicas e particulares que utilizam o link. Os resultados indicam que o link “Comunidade de Educação Infantil” atua como ferramenta de mediação importante, de modo que os professores podem estabelecer relações com outros professores e outras realidades educacionais, promovendo alterações no psiquismo que contribuem para a melhoria da formação profissional e da qualidade do ensino.

Brito; Araujo (2018) apresentam dados de uma pesquisa de mestrado que analisou o movimento de ações de formação de continuada do GEPEAMI (Grupo de Estudos e Pesquisas do Ensino e Aprendizagem da Matemática na Infância) e a significação da ação docente. O estudo fundamentou-se no método genético experimental (Vigotski, 1995) e os encontros foram gravados em áudio e vídeo e transcritos. Os resultados apontam que as situações de formações propiciadas pelo grupo envolvendo estudos,

planejamento de tarefas, mediações, reflexões individuais e coletivas permitem que os professores aprendam novos modos de ação docente, tomando consciência do seu trabalho como potencializador das capacidades humanas.

O estudo de Teixeira; Barca (2019) teve como objetivo analisar e discutir a concepção de professor na perspectiva de Vigotsky num curso de formação continuada com professores de Educação Infantil oferecido pela UFPA (Universidade Federal do Pará), onde foram realizadas entrevistas com cinco professoras que participaram do curso. Os resultados apresentados indicam que no início do curso as professoras tinham dificuldade para compreender alguns conceitos da teoria histórico-cultural, porém após leituras e as reflexões realizadas, as professoras observaram que os conceitos ofertados por essa perspectiva teórica podem qualificar suas ações em sala de aula. As autoras apontam a necessidade de uma formação teórico-prática consistente aos professores de Educação Infantil.

Akuri; Khole; Pereira (2020) realizaram em seu estudo uma análise das ações da formação continuada numa creche a partir dos pressupostos da teoria histórico-cultural. Foram utilizados no processo de formação o projeto político pedagógico da creche, observações de situações em sala de aula, planejamentos semanais das professoras juntamente com os diálogos pedagógicos tecidos na formação continuada. Os resultados indicam que é tarefa da gestão pedagógica oferecer ações de diálogo e formação que possibilitem aos professores compreenderem seu papel social como transformadores da realidade. Apontam ainda que o projeto político pedagógico da instituição se caracteriza como uma condição para uma prática educativa humanizadora.

Ximenes (2021) apresentou dados de uma pesquisa de doutorado que teve como objetivo compreender o sentido e o significado que os professores de Educação Infantil atribuem aos processos formativos vivenciados. A investigação realizada em um Centro municipal de Educação Infantil de Goiânia, teve como fundamento epistemológico o materialismo histórico dialético e a teoria histórico- cultural (Vigostski, 1979). Os resultados apontam que, embora a rede municipal de Goiânia tenha avançado na organização pedagógica da Educação Infantil, a partir do ano de 2017,

após a homologação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) os conteúdos das ações formativas, descolam-se das necessidades reais dos professores para conteúdos pré-estabelecidos, ocorrendo uma cisão entre o significado social e o sentido pessoal das ações de formação continuada.

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O corpus bibliográfico reunido totalizando cinco textos indica a carência de pesquisas que abordam sobre a temática. Os estudos que foram analisados e sistematizados apresentam considerações de extrema relevância para refletirmos sobre os processos de formação continuada dos professores de Educação Infantil com base nos pressupostos da teoria histórico-cultural, dentre elas destacamos: compreender a formação continuada dos professores como um processo social que se desenvolve por meio da colaboração entre os sujeitos; considerar o professor como organizador do meio social educativo que transforma a realidade por meio de sua prática humanizadora; ratificar a necessidade de formações que contemplem uma teoria concreta que possibilite a ressignificação do fazer docente na Educação Infantil.

Á guisa de conclusões, reafirmamos a necessidade do desenvolvimento de ações de formações continuadas consistentes que mobilizem constantes reflexões da prática pedagógica dos professores de Educação Infantil, com base na teoria histórico-cultural, a qual considera o processo educativo como possibilidade emancipação e humanização dos sujeitos. Contudo ressaltamos que não é apenas uma teoria que produzirá as mudanças necessárias, porém acreditamos que a teoria histórico-cultural é comprometida com a transformação social e pode possibilitar uma reconfiguração dos processos educativos na infância, por meio do acesso e da aprendizagem da cultura humana historicamente construída.

REFERÊNCIAS

AKURI, J.G.M.; KOHLE, E.C.; PEREIRA, M.C. Cuidado e educação de bebês e crianças pequenas: um olhar por dentro da creche. **Revista de Educação Popular,** Uberlândia, v.19, n.3, p.171-192, set-dez. 2020. Disponível em:< http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/53182>. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1996.

BRITO K.D. M de.; ARAUJO, E. S. Princípios e possibilidades da formação docente na perspectiva do trabalho coletivo. Obutchénei: **Revista de didática e psicologia pedagógica.** Uberlândia, v.2, n.3, p. 591-617. Set-dez. 2018. Disponível em: < http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/47434>. Acesso em: 20 out. 2021.

CHAVES, M. et al. Teoria Histórico-Cultural e intervenções pedagógicas; possibilidades do bom ensino. **Educação,** Santa Maria, v. 9, n. 1, p. 129-142, jan./abr. 2014.

GARAY, G. A. G. et al. Internet um espaço de interação ou mediação na formação de docentes na Educação Infantil?. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação.** 2013, 8(4), 875-888. ISSN: 2446-8606. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=619866413009>. Acesso em: 20 out. 2021.

LIMA, E. A.; SILVA, A. L. R.; RIBEIRO, A. Reflexões sobre a educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. **Revista Interfaces,** ano 2, n. 2, p. 16-20, out. 2010.

TEIXEIRA, S.R dos S.; BARCA, A.P de A. O professor na perspectiva de Vigotski: uma concepção para orientar a formação de professores. **Revista de Educação, Ciência e Cultura,** Canoas, v.24, n.1, 2019. P. 71-84. ISSN: 22236-6377. Disponível em:< https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/4584/0>. Acesso em: 20 out. 2021.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 11. ed. São Paulo, Ícone, 2010.

XIMENES, P. de A. S. Das necessidades formativas dos sentidos e significados da formação continuada de professores da Educação Infantil: um estudo de caso dos centros municipais de educação infantil de Goiânia. Obutchénei: **Revista de didática e psicologia pedagógica.** Uberlândia, v.5, n.1, p. 243-25. Jan-abr. 2021. Disponível em: < http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/60632>. Acesso em: 20 out. 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 e suas implicações à formação de professores, justifica-se a relevância deste trabalho que contemplou um levantamento dos artigos publicados na plataforma SciELO que abordam a temática.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

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.

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. 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).

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.

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.

A interdisciplinaridade se impõe como necessidade e como problema fundamentalmente no plano material histórico-cultural e no plano epistemológico, contribuindo, assim, para um maior aprendizado e para a melhor qualificação dos estudantes (FRIGOTTO, 2008).

METODOLOGIA

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. 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) produções todas escritas na língua portuguesa. 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 1.

Quadro 1: 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).

Observamos 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 explicitou uma concepção de interdisciplinaridade, 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.

Uma terceira avaliação dos artigos, quanto ao contexto educacional em que o trabalho foi desenvolvido ou sobre o qual as análises foram construídas, indicou que 6 (seis) produções voltavam-se para o Ensino Médio e 7 (sete) ao Ensino Superior.

Em seguida foi considerada qual metodologia de pesquisa estava indicada nos artigos. As metodologias encontradas no âmbito das pesquisas qualitativas foram: análise textual discursiva, estudo de caso e revisão bibliográfica; todas com apenas uma ocorrência cada. A grande maioria dos artigos analisados (10) não explicitou a metodologia utilizada. Destes, 3 constituíam-se de relatos de experiência, o que não requer necessariamente uma associação à pesquisa.

Uma quinta análise realizada foi quanto ao periódico no qual o artigo foi publicado, quando se identificou uma concentração dos artigos em três periódicos, sendo o que apresenta uma maior quantidade de trabalhos publicados a Revista Brasileira de Ensino de Física (9 artigos), seguida pela Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (3 artigos) e pela Ciência & Educação (1 artigo). 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 de seus 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 2.

Inferimos 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 diz respeito ao

papel da formação continuada no aprimoramento da formação inicial, ou mesmo na superação de "lacunas" (assim frequentemente denominadas as necessidades formativas), 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.

Quadro 2- Categorias para interdisciplinaridade

Categoria	**Unidades de registro**
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).

Outro fato relevante diz respeito aos elementos/disciplinas/conhecimentos a serem integrados que são mencionados para o desenvolvimento da interdisciplinaridade nos trabalhos, os quais são restritos às 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 atividade.

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 clara de interdisciplinaridade, apesar de citar o conceito.

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

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.

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, Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 2008.

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.

PROPOSTAS DE ATIVIDADES PARA DESENVOLVER A COMPREENSÃO DE PIRÂMIDES

Anny Elise Santos Nunes, Universidade Federal do Pampa,
annynunes.aluno@unipampa.edu.br
Leonardo Ferreira, Universidade Federal do Pampa,
leonardoferreira.aluno@unipampa.edu.br
Patricia Pujól Goulart Carpes, Universidade Federal do Pampa,
patriciacarpes@unipampa.edu.br

Eixo: Formação de Professores para a Educação Básica

Resumo: O processo de ensino e aprendizagem por competências e habilidades deve alterar a prática pedagógica do professor. Neste sentido, o presente estudo visa ilustrar atividades ao professor de Matemática que o auxiliem na mobilização de habilidades para o objeto de conhecimento de pirâmides. A partir de uma pesquisa documental, elaboramos duas atividades que introduzem o estudo de pirâmides a partir de um ambiente investigativo e com criação de conjecturas.

Palavras-chave: Pirâmides; BNCC; Educação Básica.

1 INTRODUÇÃO

O estudo de pirâmides, na Educação Básica, é marcado por dois fatores: o cálculo de áreas e volume e pelo despreparo da maioria dos professores com a Geometria e suas potencialidades na sala de aula. Considerando este cenário pouco propício para o processo de ensino e aprendizagem e seus porquês, Lorenzato (1995) afirma que:

> São inúmeras as causas, porém, duas delas estão atuando forte e diretamente em sala de aula: a primeira é que muitos professores não detêm os conhecimentos geométricos necessários para realização de suas práticas pedagógicas. [...] A segunda causa da omissão geométrica deve-se à exagerada importância que, entre nós, desempenha o livro didático, quer devido à má formação de nossos professores, quer devido à estafante jornada de trabalho a que estão submetidos. [...] (LORENZATO, 1995, p. 3-4).

Muitas vezes, professores e estudantes se prendem ao exercício de memorizar fórmulas, substituindo um dado numérico para determinar outro, o que transforma o processo de ensino e aprendizagem, que teria potencial para ser mais investigativo ou exploratório, em uma atividade meramente mecanizada.

Visando mudar esta realidade, estudos apontam que o uso de software de geometria dinâmica, construção de material concreto, relação com o contexto diário dos alunos, entre outros, podem potencializar o estudo de pirâmides no ambiente de sala de aula, possibilitando a exploração e compreensão dos sólidos geométricos. Nessa perspectiva, Bortolossi (2009) reitera que

> O emprego de materiais concretos se põe como uma excelente alternativa para explorar o assunto. Outra abordagem promissora é o uso de recursos computacionais: modelos tridimensionais podem ser manuseados virtualmente na tela de um computador, construindo assim uma ponte entre a representação planar[...] e o modelo concreto [...]. (BORTOLOSSI, 2009).

Neste contexto, de um paradigma no ensino de pirâmides e estudos de recursos e métodos potencializadores em tal processo, há a promulgação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) que orienta as aprendizagens mínimas durante a Educação Básica a partir de competências e habilidades.

Em particular, uma das competências da Matemática para o Ensino Médio é a aproximação de situações de diversos contextos (também os geométricos) para que os alunos ao analisá-las possam criar estratégias, empregar procedimentos matemáticos e conceitos para interpretá-las. Ao passo que isso deve alterar, significativamente, a prática de ensino de um professor.

A alteração explicitada é no sentido de haver a necessidade de mobilizar habilidades e, então, tornar-se competente em algo. O que acarreta mudanças no que ensinar e como ensinar, tendo, novamente, o professor um papel fundamental para concretização da BNCC.

Neste sentido, o presente trabalho visa ilustrar atividades ao professor de Matemática que o auxiliem na mobilização de habilidades para o objeto de conhecimento de pirâmides, no Ensino Médio, que atenda as orientações da BNCC.

2 - BNCC - MATEMÁTICA

Da BNCC, destacamos as competências específicas da Matemática que são o embasamento teórico para o planejamento e desenvolvimento das atividades a serem

apresentadas neste resumo, a saber

> Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos, em seus campos - Aritmética, Álgebra, Grandezas e Medidas, Geometria, Probabilidade e Estatística -, para interpretar, construir modelos e resolver problemas em diversos contextos, analisando a plausibilidade dos resultados e a adequação das soluções propostas, de modo a construir argumentação consistente.
> [...]
> Investigar e estabelecer conjecturas a respeito de diferentes conceitos e propriedades matemáticas, empregando recursos e estratégias como observação de padrões, experimentações e tecnologias digitais, identificando a necessidade, ou não, de uma demonstração cada vez mais formal na validação das referidas conjecturas.(BRASIL, 2018, p. 531)

Considerando tais competências e o campo da geometria na Matemática, apontamos que as atividades sobre pirâmides aqui apresentadas visam atender algumas dessas especificidades presentes na BNCC (2018), como: Utilizar diferentes estratégias de ensino com o objetivo de construir argumentação matemática consistente; Investigar e estabelecer conjecturas matemáticas com o auxílio de tecnologias digitais e materiais concretos.

Além disso, apontamos que as atividades aqui propostas representam a introdução ao conteúdo de pirâmide e podem ser vistas como pré-requisitos para a mobilização das habilidades que complementam as competências do componente curricular Matemática na BNCC. Em síntese, as habilidades

> Empregar diferentes métodos para a obtenção da medida da área de uma superfície [...] com ou sem apoio de tecnologias digitais; Resolver e elaborar problemas que envolvem o cálculo de áreas totais e de volumes de prismas, pirâmides e corpos redondos (cilindro e cone) em situações reais. (BRASIL, 2018, p. 536-537)

Em outras palavras, enfatizamos que tais atividades educativas sobre pirâmides tem enfoque em seus elementos, classificação, condição de existência e validação da relação de Euler, ou seja, contribuem para a mobilização e compreensão das habilidades presentes na BNCC, mas não são o suficiente no processo. O que não as torna menos importantes, visto que para desenvolver cálculos sobre áreas e volume é necessário que os estudantes tenham o conhecimento sobre os conceitos e procedimentos matemáticos que são base para estas fórmulas matemáticas, por exemplo.

3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

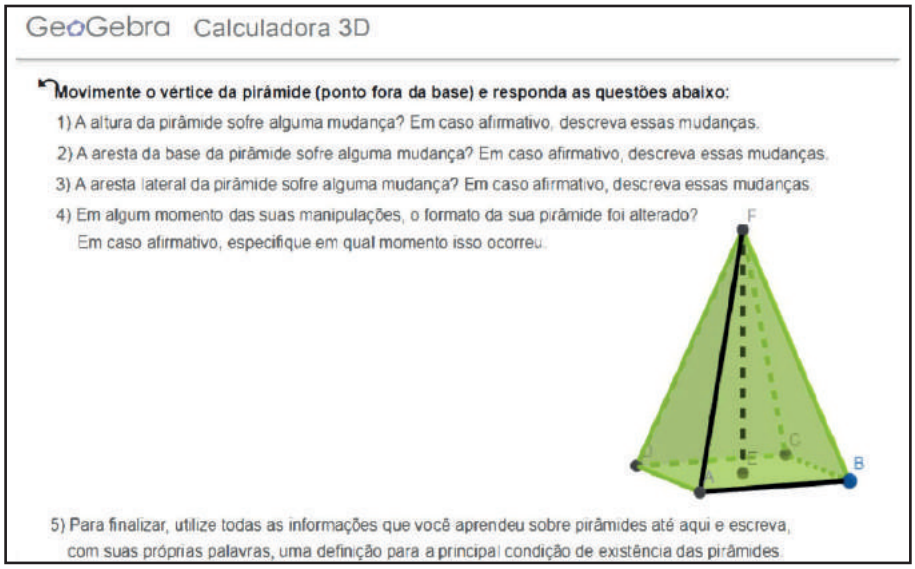
A metodologia da pesquisa é documental que em síntese é análise de uma fonte primária, sem tratamento analítico (GIL, 2009). Apresenta como vantagens que os documentos constituem fonte rica e estável de dados, o custo financeiro baixo comparado a outros tipos de pesquisas e não há contato com os sujeitos da pesquisa. As desvantagens referem-se à não-representatividade e à subjetividade dos documentos para uma análise

Para o desenvolvimento do estudo utilizou como instrumento de coleta de dados a BNCC (BRASIL, 2018) para a criação de atividades de ensino que explorasse o objeto de conhecimento pirâmide no Ensino Médio.

4 - RESULTADOS E DISCUSSÕES

Respeitando o momento pandêmico que estamos vivenciando, a primeira atividade apresentada neste estudo, ilustrada na figura 1, denominada como Pirâmides e Sua Condição de Existência. Elaborada para ser ministrada via recurso digital, como por exemplo, o Google Meet, serviço de videochamada, comumente utilizado para as aulas remotas nas escolas de educação básica brasileiras. Tal atividade também conta com o auxílio do software GeoGebra objetivando proporcionar aos estudantes melhor visualização e possibilidades de manipulação das pirâmides.

Figura 1 - Pirâmide Quadrangular no applet GeoGebra



Fonte: autores (2021)
Disponível em: https://www.geogebra.org/3d/mq8wkbbb Acesso: 26 out 2021

A segunda atividade, denominada como Pirâmides e a Relação de Euler, foi elaborada para ser ministrada de modo presencial, em sala de aula. Tal atividade foi baseada na utilização de material concreto ilustrado na figura 2: Pirâmides construídas pelos estudantes com palitos de madeira e pequenas bolas de isopor representando as arestas e os vértices da pirâmide, respectivamente. O principal objetivo desta atividade educativa é a compreensão, por parte dos discentes, de que as pirâmides também satisfazem a relação de Euler. A figura 3, ilustra que além do material concreto, os estudantes têm à disposição, uma tabela a ser preenchida com a quantidade de vértices, faces e arestas que formam as diferentes pirâmides construídas por eles mesmos.

Figura 2 -Pirâmides com palitos de madeira e isopor



Fonte: autores (2021)

Figura 3 -Tabela das Pirâmides: Quantidade de faces, arestas e vértices

1) Complete . a - “tabela abaixo:

Obs.: Utilize as pirâmides que você e seus colegas construíram.

1-PIRÂMIDE _____		
NÚMERO DE VÉRTICES	NÚMERO DE FACES	NÚMERO DE ARESTAS

Fonte: autores (2021)

Posteriormente, o enfoque será na relação matemática entre a quantidade de vértices, faces e arestas das pirâmides. Para esta parte da atividade, os estudantes têm que responder às questões apresentadas na figura 4, objetivando verificar que a Relação de Euler também é válida para as pirâmides.

Figura 4 - Questionamentos

Após a construção das pirâmides e o preenchimento da tabela sobre a quantidade de vértices, faces e arestas das mesmas, responda as questões abaixo:

1) O que diferencia as pirâmides?
Resposta:

2) Você acha que essa diferença influencia na quantidade de vértices, faces e arestas das pirâmides? Em caso afirmativo, justifique como essa diferença influencia nessas quantidades.
Resposta:

3) Analise novamente a tabela e verifique se existe alguma relação entre as quantidades (vértices, faces e arestas) em cada uma das pirâmides. Em caso afirmativo, descreva essa relacão.
Resposta:

4) A relação que você acabou de encontrar entre os vértices, faces e arestas das pirâmides é muito conhecida na ciência matemática. Qual seu nome?
Resposta:

Fonte: autores (2021)

As duas atividades apresentadas são introdutórias ao estudo de pirâmides e colocam o aluno no ambiente de elaborar conjecturas e criar argumentação matemática para tal compreensão. São conhecimentos básicos para que o aluno compreenda a composição das pirâmides. O uso de ferramenta digital foi empregado para mobilizar de forma dinâmica e investigativa as características das pirâmides. Já o uso do material concreto, na impossibilidade de usar recursos digitais ou de forma a complementar a estes, na busca de diferentes estratégias de ensino, foi adotado de forma que ao construir o sólido geométrico, o aluno verifique os elementos e condição de existência.

REFERÊNCIAS

BORTOLOSSI, H. J. **Os Sólidos Platônicos - Matemática:** geometria. Disponível em: <http://www.cdme.im-uff.mat.br/platonicos/platonicos-html/solidos-platonicos-br.html> Acesso em: 21 out. 2021 .

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC EI EF 110518 versaofinal s ite.pdf>. Acesso em: 21 out. 2021

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LORENZATO, Sérgio Apparecido. Por que não ensinar Geometria? **Educação Matemática em Revista.** Blumenau: SBEM, ano Ili, n. 4., 3-13, 1995.

Agência de fomento: agradecemos à UNIPAMPA.

POSSIBILIDADES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DA MULTIPLICAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DE ESCOLARIZAÇÃO

Maria Luiza Evangelista Gil, UEM, *maria.evangelistagil@gmail.com*
Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais, UEM, *lflacanallo@uem.br*

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

Resumo: Esse texto tem o objetivo de apresentar possibilidades teórico- metodológicas para organizar o ensino da multiplicação de acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Atividade Orientadora de Ensino em direção a formação do pensamento teórico. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, buscamos, identificar Situações Desencadeadoras de Aprendizagem voltadas ao ensino da multiplicação. A pesquisa evidencia que o tema precisa mais investigado no intuito de que se tenham mais proposições e encaminhamentos para assegurar a aprendizagem do conceito multiplicativo.

Palavras-chave: Multiplicação. Atividade Orientadora de Ensino. Situação Desencadeadora de Aprendizagem. Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

A matemática representa um conjunto de conhecimentos construídos historicamente pelos homens e está presente no nosso cotidiano. Mas, por que a criança precisa ir para escola para aprendê-la? Porque a escola tem o objetivo de assegurar a apropriação do conhecimento científico e o desenvolvimento das funções mentais superiores indispensáveis a constituição do ser humano.

Diante disso, Davydov (1982; 1988) propõe um ensino que vá além da lógica formal que enfatiza apenas a aplicação de técnicas, repetição e memorização do conteúdo. Para o autor, "é necessário mostrar francamente às crianças a essência abstrata da matemática, incutir nelas a faculdade de abstração e aproveitar sua força teórica" (DAVYDOV, 1982, p. 157).

Frente a essas considerações, esse texto objetiva apresentar possibilidades teórico-metodológicas para a organização do ensino da multiplicação de acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural -THC e da Atividade Orientadora de Ensino-AOE em direção a formação do pensamento teórico.

Ao compreender a multiplicação, o ser humano tem possibilidades de controlar grandes quantidades, somando um número sucessivas vezes, dobrando, triplicando quantidades com precisão e rapidez. Acreditamos que, a compreensão desse conceito matemático, pode auxiliar docentes e alunos e permitir uma melhor organização dos trabalhos na escola.

METODOLOGIA

A metodologia empregada foi de caráter bibliográfico, identificando estudos, produções e proposições de materiais já elaborados sobre o ensino de multiplicação a partir de pressupostos da THC, analisando SDAs (situações desencadeadoras de aprendizagem) elaboradas entre 2003 a 2017.

A pesquisa bibliográfica permite a coleta de conhecimentos ou informações a respeito do assunto que se procura a resposta. Além disso, trabalhos com essa metodologia, promovem a socialização do conhecimento até então produzido para que se possa buscar estratégias e soluções aos problemas investigados. Todavia, é necessário que se investigue e se conheça "[...] as condições em que os dados foram obtidos, analisar em profundidade cada informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições e utilizar fontes diversas, cotejando-se cuidadosamente" (GIL, 1999, p. 66).

RESULTADOS

De acordo com a THC, a escola tem o objetivo de desenvolver o pensamento teórico nos alunos, para que eles se apropriem das marcas históricas desenvolvidas pela humanidade, isso é, da cultura e conhecimentos científicos. Sabemos que, dentre esses conhecimentos, temos a matemática que foi construída pela humanidade diante de necessidades sociais do homem e o ensino objetiva transmiti- la para as novas gerações. Para se apropriar desse conhecimento, a educação precisa ir além do pensamento empírico, que organiza o ensino seguindo a lógica da escola tradicional, se baseando na proposição da: percepção – representação – conceito. Nessa proposição, de acordo com Davydov (1982), o aluno primeiramente ao se deparar com uma situação problema tem a compreensão dos objetos apresentados, para, em seguida, fazer a interpretação

do objeto por meio da observação direta, de riscos, bolinhas ou com os dedos. Por fim, formará o conhecimento empírico baseando-se unicamente e de forma exclusiva na memorização e repetição.

Diferentemente dessa lógica, Davydov (1982), propõe um ensino organizado na abstração – generalização – conceito. A partir da apropriação do concreto, a generalização será possível e se fornecerá elementos a compreensão do movimento interno do conceito e da relação universal, que o envolve, levando ao desenvolvimento do pensamento teórico.

Para o autor, deve-se partir do concreto, da relação direta com o objeto apresentado na situação problema. Em seguida, se vai para o abstrato em que o objeto já não é visto de forma direta, mas sim mediado por uma recursos, como por exemplo, a reta numérica. Deste modo, o aluno compreenderá a relação interna do conceito, visualizando sua unidade intermediária, representando-o de forma gráfica, retornando ao concreto novamente e generalizando a outros conceitos.

Nesse movimento, Moura *et al* (2010) propõe como base teórica- metodológica para a organização de atividade pedagógica a Atividade Orientadora de Ensino. A AOE une a atividade de ensino, realizada pelo professor e a atividade de aprendizagem, realizada pelo aluno. A "[...] AOE, como mediação, é instrumento do professor para realizar e compreender seu objeto de estudo: o processo de ensino de conceitos. É instrumento do estudante, que, por meio dela, pode apropriar-se de conhecimento teóricos." (MOURA *et al*, 2010, p.109)

Portanto, a AOE, enquanto uma base para a organização de ensino, auxilia a escola a cumprir sua função de possibilitar a apropriação do conhecimento científico, sendo "o conjunto articulado da intencionalidade do educador que lançará mão de instrumentos e estratégias que permitirão uma maior aproximação dos sujeitos e objeto de conhecimento" (MOURA, 1996, p. 19). Nesse trabalho, o professor deve elaborar situações desencadeadoras de aprendizagem - SDA para que o aluno entre em atividade de estudo e se aproprie do conhecimento teórico.

Por meio de uma situação problema semelhante a algo já vivenciado pela

humanidade, o aluno é mobilizado a buscar soluções, estando em atividade de estudo. Segundo Moura, Araujo e Serrão (2019) a SDA faz com que o aluno entre em tensão criativa, refletindo sobre a essência do conceito, entendendo porquê a humanidade criou o conceito, as necessidades humanas que o produziram e como as soluções foram encontradas.

A SDA pode ser materializada por meio de jogos, situação emergente do cotidiano e história virtual do conceito que buscam colocar o aluno de frente com uma situação-problema semelhante com a vivenciada pelo homem no passado, para solucionarem coletivamente. Todas essas formas de materializar a SDA, devem considerar a dimensão lógico-histórica do conceito, isso significa estudar eventos históricos e buscar conhecer a necessidade que motivou outros homens a construírem os conhecimentos. Quando pensamos na multiplicação, vemos que ela foi criada diante da necessidade de contar de forma mais rápida e precisa grandes quantidades, segundo Galdino (2016).

Diante disso, apresentamos no quadro 1, as cinco SDA identificadas em nossa pesquisa que abordam os diferentes significados da multiplicação, com o intuito de promover um ensino embasado na AOE sobre o conceito de multiplicação.

Quadro 1: SDA para o ensino da multiplicação

SDA	**Autor(es)**	**Ano**	**Natureza**	**Público**
Chapeleira maluca – História Virtual	SILVA, L. G. et al.	2017	Relato de experiência vivenciado no PIBID	Alunos do 4º ano EF
A pirata Zoraide – História Virtual	GOLIN, A. L.; NORO, I. M.	2017	Relato de experiência vivenciado no PIBID	Alunos do 3º ano EF
O casamento da Dona Baratinha – História Virtual	GALDINO, A. P. S.	2016	Mestrado	Alunos do 3º ano EF
Luer e seu Foguete – História Virtual	ROSA, J. E; Flores, M. M.	2015	Estágio de docência	Alunos do 4º ano EF
O laranjal	MORAES, S. P. G. ARMELIN, D. C. E.; Moraes, S. P. G.	2003	Oficina Pedagógica de Matemática (GEPAPe – USP, 2003)	Alunos do 4º e do 7º anos do EF

Fonte: das autoras.

As propostas, trazem um problema desencadeador, como apontado por Moura (2010), fazem com que o aluno entre em ação investigativa, em atividade de estudo e coletivamente alcancem a solução. Mobilizar essas ações colabora no desenvolvimento de uma síntese coletiva e a compreensão da dimensão lógica- histórica do conceito, entendendo sua gênese e formando o pensamento teórico.

De acordo com Moura (2019) as SDAs contemplam a essência do conceito de multiplicação e conduzem ao desenvolvimento do pensamento teórico, pois não centram na memorização ou repetição de exercícios, mas sim em situações que possibilitem que os alunos realizem ações e operações mentais com o conceito.

Quando acreditamos que a função da escola seja garantir o acesso ao conceito formado historicamente, evidenciamos que as SDAs se configuram como um caminho teórico-metodológico consistente e organizado, reconhecendo nela, uma fonte não só de pesquisa, mas também de suporte ao trabalho educativo direcionado ao desenvolvimento do pensamento teórico.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se adotar a AOE como base teórico metodológica para o ensino da multiplicação, criamos condições para que os alunos entrem em tensão criativa e formem o pensamento teórico, indo além dos aspectos empíricos. As SDAs materializadas em jogos, histórias virtuais e situações emergentes do cotidiano, identificadas, viabilizam que o aluno conheça o conceito produzido historicamente, entrando ao buscar a solução aos problemas propostos.

A pesquisa identificou SDAs que, de formas diferentes, permitem ao aluno compreender a gênese do conceito multiplicativo estando em atividade de estudo. A partir dessa pesquisa foi possível refletir sobre a prática pedagógica compreendendo o papel do professor e a necessidade de repensar a ação em sala de aula, para promover momentos de aprendizagem significativos sobre conceito de multiplicação. Esperamos que, ao conhecermos algumas possibilidades para o ensino desse conceito, possamos assegurar um movimento de continuidade que auxilie na sistematização de proposições didáticas para o trabalho com o ensino da matemática de modo mais amplo.

REFERÊNCIAS

DAVYDOV, V. V. La actividad de estudio en la edad escolar inicial. In: DAVYDOV, V. V. **La enseñanza escola y el desarrollo psíquico:** investigación teórica y experimental. Trad. Marta Shuare, Moscú: Editorial Progreso, 1988, p.158-191.

DAVYDOV, V. V. T**ipos de generalización en la enseñanza.** 3ª. Ed. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

GALDINO, A. P. S. **O conhecimento matemático de estudantes do 3º ano do ensino fundamental sobre o conceito de multiplicação:** um estudo com base na teoria histórico-cultural. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2016.

GOLIN, A. L.; NORO, I. M. A Pirata Zoraide e o Conceito de Multiplicação: situações desencadeadoras de aprendizagem nos anos iniciais. In: EDUCERE, 13, 2017, Curitiba. **ANAIS.** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2017, p. 21079-21089.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo: Atlas, 1999.

MELLO, L. S. **Campo conceitual multiplicativo:** reflexões sobre o ensino de matemática em um curso de formação continuada com professoras dos anos iniciais. 2020. 145 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Pelotas, 2020.

MORAES, S. P. G. A**valiação do Processo de Ensino e Aprendizagem em Matemática:** Contribuições da teoria histórico-cultural. 2008. Tese (Doutorado em educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2008.

MOURA, M. O. de. A atividade de ensino como unidade formadora. **Bolema (Rio Claro),** UNESP, v. 12, 1996 p. 29-43.

MOURA, M. O; ARAUJO, E. S; SERRÃO M. I. B. Atividade Orientadora de Ensino: Fundamentos. **Linhas Críticas,** Brasília, DF, v.24, p.411-430. 2019. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/19817. Acesso em: jan. 2021.

MOURA, M. O. de et al. A Atividade Orientadora de Ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. In: **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural.** Brasília: Líber Livro, 2010, p.81-109.

ROSA, J. E.; FLORES, M. M. O movimento conceitual da tabuada na história virtual Luer e seu foguete. **Rev. Teoria e Prática da Educação,** v. 18, n.2, p. 55-68, Maio/Agosto, 2015, p.55-68.

SILVA, L. G. et al. Vamos ajudar a Chapeleira Maluca? Aprendendo multiplicação a partir da soma consecutiva. In: EDUCERE, 13, 2017, Curitiba. **ANAIS**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2017, p.16739-16749.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO

Jérfesson Santos Moreira, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *jerfsomreira@gmail.com*
Nadia Alves Brito, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *nadiabritomp2017@gmail.com*
Gabriel Almeida Silva, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *gabryellsilva22@gmail.com*

Eixo: Formação de professores

Resumo: O presente trabalho visa relatar as experiências vivenciadas por três licenciandos em Matemática da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus Vitória da Conquista-BA no desenvolvimento de uma oficina intitulada "Um tour pela história das placas veiculares e sua relação com a função exponencial". Nessa perspectiva, o objetivo deste relato é apresentar algumas estratégias utilizadas na prática dos licenciandos no contexto do ensino remoto, visto que com o agravamento da pandemia do Covid-19, as práticas docentes sofreram mudanças, em virtude desta situação no que tange o ensino-aprendizagem, evidenciou-se desafios para os professores.

Palavras-chave: Desafios; Ensino-aprendizagem; Ensino remoto; Formação inicial de professores.

1 INTRODUÇÃO

A formação de um professor perpassa os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos na universidade, para isso é necessário elaborar e ministrar projetos como oficinas e minicursos a fim de que o licenciando seja inserido no ambiente escolar. Segundo Nóvoa (1991, p. 17) "A mudança educacional depende dos professores e da sua formação".

Nesta perspectiva, o Laboratório do Ensino de Matemática (LABOMAT) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus Vitória da Conquista, desenvolveu o projeto denominado "Oficinas Matemática nas escolas", este apresenta como objetivo a inserção dos futuros professores de Matemática no contexto da sala de aula, a fim de que os mesmos adquiram experiências na prática docente.

Vale ressaltar que em virtude da pandemia do COVID-19, as escolas da educação básica adotaram o ensino de forma remota. Sendo assim, o Conselho de Educação estabelece:

> O Regime Especial de Atividade Curricular foi estabelecido no início da pandemia

> ocasionada pela COVID-19, como forma de viabilizar as aulas nos domicílios dos estudantes, enquanto perdurarem os decretos de nfrentamento à situação de emergência em saúde pública, que suspendem as atividades presenciais nas instituições de ensino. (BAHIA, 2020, p.01)

Este é um regime de ensino adotado temporariamente para o desenvolvimento das atividades da rede estadual de educação do estado da Bahia, com a presença das tecnologias digitais de informação e comunicação.

Nesse sentido, Gadotti (2003, p. 22) afirma que "é preciso colocar em evidência as características atuais da profissão docente". Sendo assim, o licenciando precisa vivenciar as circunstâncias do ensino remoto e se adequar por meio da prática. Com isso, para a experiência em questão, foi desenvolvida uma oficina, sendo aplicada por meio das tecnologias digitais no Colégio Estadual Isaías Alves, município de Poções- Bahia.

A oficina contou com a participação de 30 estudantes com faixa etária entre 16 e 18 anos oferecidas nas turmas de 2º ano. Foram desenvolvidas atividades síncronas e assíncronas para subsidiar os ministrantes no contexto do ensino remoto.

Dessa forma, os momentos síncronos foram divididos em dois, nos quais seria aplicado um por semana e para cada momento foi estipulado a carga horária de duas horas, ou seja, o tempo da oficina era composta por quatro horas. No âmbito das atividades assíncronas, foi destinada quatro horas semanais para a realização de estudos relacionados ao conteúdo abordado nos momentos síncronos.

Para melhor entendimento do leitor o trabalho será desenvolvido em dois tópicos, primeiramente serão abordados os desafios e dificuldades dessa modalidade de ensino e em seguida, as estratégias utilizadas pelos ministrantes para o desenvolvimento da oficina.

OS DESAFIOS E DIFICULDADES NO ENSINO REMOTO

Em geral, os cursos de Licenciatura em Matemática preparam os licenciandos para ministrarem aulas de forma presencial. Entretanto, em decorrência da pandemia do covid-19, a educação perpassou por transformações no que tange ao ensino, sobretudo as ferramentas utilizadas em sala de aula.

Nessa perspectiva, os três licenciandos em questão estavam sendo preparados para lecionar de maneira presencial, contudo com o contexto do ensino remoto foi necessário se reinventarem. Sendo assim, um dos desafios encontrados pelos licenciandos foi a falta de familiarização com uso das tecnologias digitais, tais como, *Google Meet, Jamboard, Google Forms,* entre outros.

É importante salientar a relevância dessas ferramentas no que se refere ao ensino remoto, haja vista que os encontros síncronos são desenvolvidos por meio do Google Meet, a interação dos discentes por intermédio do Jamboard (como quadro branco). Além disso, a frequência e as atividades são possíveis com o auxílio do *Google Forms.*

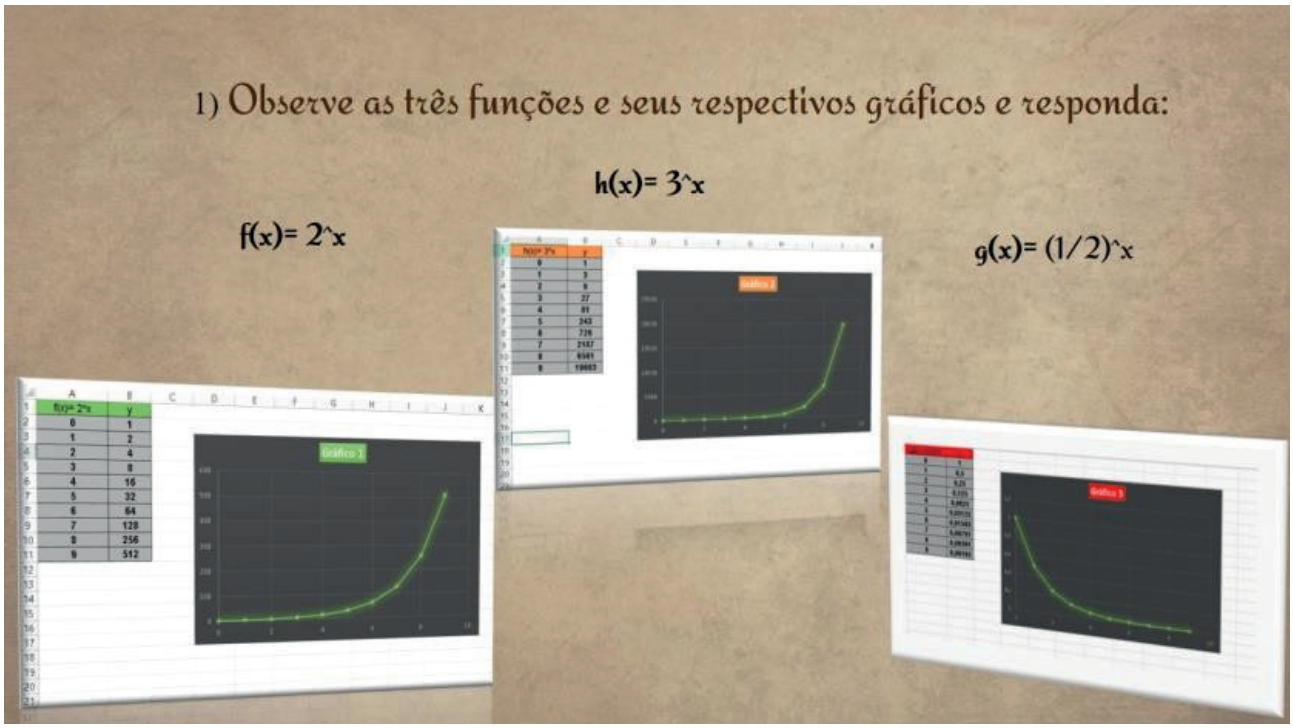
Outro desafio encontrado no desenvolvimento da oficina foi a falta de interação dos estudantes, visto que por conta do ambiente que estão inseridos, muitos não podiam ligar seus microfones e nem suas câmeras. Este ambiente era pouco convidativo à participação no decorrer da oficina, pois nos momentos em que tentavam ligar o microfone, era perceptível o barulho que havia em suas casas. Além disso, alguns estudantes relataram que estavam trabalhando no momento da aula, o que inviabilizaria a participação na mesma.

Apesar dessas dificuldades, na tentativa de instigar os estudantes a participarem das aulas, os licenciandos, utilizaram algumas estratégias que serão relatadas a seguir.

ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PARA APLICAÇÃO DE OFICINA NO ENSINO REMOTO

Diante das dificuldades encontradas, os licenciandos elaboraram atividades criativas utilizando as tecnologias digitais como ferramenta didática, com o intuito de chamar a atenção dos estudantes. Para convidar os discentes a participarem das atividades propostas, os licenciandos elaboraram slides dinâmicos e interativos. Conforme figura 01.

Figura 01 - Título da figura.



Fonte: Elaborado pelos autores

Além disso, o tema da aula era convidativo, pois realizou-se um tour pela história das placas veiculares, o que culminou com o estudo da função exponencial, haja vista que o número de veículos estava aumentando no decorrer dos anos. Assim, no decorrer da oficina, os estudantes eram incentivados a participarem das discussões. Esta parte foi bastante proveitosa, pois percebeu-se uma maior interação dos mesmos com o debate proposto.

Outra estratégia utilizada diz respeito aos momentos assíncronos, visto que estes eram destinados a realização de atividades que explorassem ferramentas digitais tais como Excel e GeoGebra. Estas atividades assíncronas eram discutidas nos encontros seguintes, nos quais os estudantes relatavam suas dificuldades e procedimentos utilizados para resolver as questões propostas com os softwares digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho apresentou as vivências de três licenciandos em Matemática na aplicação de uma oficina, a qual foi realizada de maneira remota. A experiência possibilitou que

esses futuros professores reinventassem a forma de lecionar, a fim de se adequarem à inserção na sala de aula durante o ensino remoto.

Esta modalidade de ensino permite ter experiências inovadoras e interessantes, embora existam desafios e dificuldades para o processo de ensino- aprendizagem. Além disso, foi percebido que a formação inicial de professores que perpassam o ensino remoto foi um desafio para os licenciandos, pois foi necessário utilizar algumas estratégias que são adquiridas no decorrer das práticas.

REFERÊNCIAS

CIEEBAHIA. Conselho Estadual de Educação. **RESOLUÇÃO CEE N.º 34 de 28 de abril de 2020.** Altera o caput do Art. 9º da Resolução CEE Nº. 27/2020 enquanto persistirem as medidas temporárias adstritas à situação de Emergência em Saúde Pública. Salvador, 2020. Disponível em: http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Res_CEE_N_34_2020.pdf. Acesso em: 20 set. 2021.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho.** Ensinar-e-Aprender com sentido. Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul: Ed. Feevale, 2003.

NÓVOA, Antonio (org). **Profissão Professor.** Porto: Porto Editora,1991.

ENSINO REMOTO E AS METODOLOGIAS ATIVAS: UMA REFLEXÃO SOBRE O FAZER DOCENTE E A APRENDIZAGEM NA ATUALIDADE

Maria Lúcia Giozza Hernandes[1]

Clarice Borba dos Santos[2]

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

RESUMO: O presente trabalho apresenta dois relatos de vivências, um enquanto preceptora no Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal do Pampa/ UNIPAMPA Campus Jaguarão, por meio de práticas docentes realizadas de forma online pelos alunos do curso de Pedagogia, respeitando-se os protocolos de distanciamento social devido a pandemia do Covid 19. Fazendo uma abordagem no ensino remoto e as metodologias aplicadas no fazer docente com uma turma de 3º ano da educação básica em uma escola do município de Arroio Grande/RS; e o outro enquanto Tutora à distância do Curso de Pedagogia-EAD no acompanhamento aos Professores titulares do Componente no desenvolvimento das atividades pedagógicas dos estudantes nos sete Polos onde a UNIPAMPA possui turma de graduandos. Nesse sentido aproveitar o ensejo para refletir sobre esse novo sistema de ensino aprendizagem, o ensino remoto e o uso de ferramentas tecnológicas como metodologias ativas para o desenvolvimento das aulas no ambiente virtual.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino remoto; Metodologias Ativas; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Desde o início da pandemia pelo COVID 19, em março de 2020, estamos vivenciado uma grande transformação na educação em nosso país.

O vírus chegou abruptamente atingindo todas as classes sociais e segmentos da sociedade na área econômica e, pelas características epidemiológicas da doença e seu avanço levando muitas pessoas a óbito, medidas restritivas foram adotadas como o isolamento social, fechamento do comércio, diminuição do transporte coletivo a fim de evitar a propagação da doença. Também inclui-se aqui o fechamento de escolas para evitar aglomeração.

1 Mestre em Educação/UNIPAMPA-Jaguarão/RS (Preceptora Residência Pedagógica), Email giozza2019@gmail.com

2 Mestre em Educação/UNIPAMPA-Jaguarão/RS (Tutora EAD), Email claricebss@gmail,com

Nesse contexto e com o agravamento pandêmico, a escola implanta a forma de ensino remoto e os educadores precisaram buscar soluções para desenvolver suas aulas e auxiliar na construção do conhecimento de seus alunos, inúmeros desafios foram enfrentados.

Entretanto, fazia-se necessário tornar as aulas remotas(online) atrativas, prazerosas e que despertassem no aluno motivação pelas atividades propostas, surgiu assim a possibilidade e a implantação de metodologias ativas incentivando a participação dos alunos e auxiliando na execução de tarefas.

Diante destes novos métodos de ensino, destaca-se a evolução do trabalho docente, que fortaleceu o papel do aluno dando-lhe autonomia para ser protagonista no processo ensino aprendizagem, oportunizando momentos de troca, questionamentos, investigação e pesquisa, enriquecendo seus conhecimentos. Assim, TEOTONIA e MOURA(2020) se referem:

> Diante de tantas tentativas, é preciso que pensemos quais as razões que levam a escola a não conseguir satisfazer os anseios dos estudantes, nem prepará-los para os desafios da vida cotidiana. O fato não vem de uma falha na alfabetização, mas de um conjunto de fatores que se agregam e tornam a vida estudantil em um grande dilema para estudantes e professores. Em presença do que temos, desta angústia gerada em torno da escola, o que podemos fazer para gerar numa nova tentativa de atualizar esta escola e inovar as ações para que possamos fortalecer a mudança do quadro atual no qual estamos inseridos? (TEOTONIA; MOURA, 2020, p. 194-195).

Segundo TEOTONIA e MOURA (2020), as metodologias ativas foram implantadas em um momento pandêmico que segregava a educação, possibilitando inovar as ações educativas numa perspectiva de fortalecer a construção do conhecimento do aluno, tornando-o protagonista neste processo de desenvolvimento da aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO

Com o objetivo de compreender as metodologias ativas como possibilidades pedagógicas que colocam o aluno como foco no processo ensino aprendizagem, oportunizando situações que o levem a pensar, criticar, compreender e construir seus

conhecimentos sobre os conteúdos curriculares abordados nas atividades realizadas, interagindo de forma ativa nessa prática educativa, efetivou-se esse relato.

As metodologias ativas já são um tema abordado por diversos pesquisadores ao longo da história. Dewey (1950), Freinet (1975), Freire (1996), Rogers (1972), Vygotsky (1998), Moran (2000), Piaget (1979), entre outros têm mostrado como cada indivíduo, de diferentes faixas etárias, aprende de forma ativa, a partir do contexto em que está inserido.

Neste sentido, percebe-se que as metodologias ativas constituíram-se parte deste processo de ensino remoto, somando-se as tecnologias e as mídias digitais através das plataformas, google meet e grupos de watsApp(aplicativo de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones), possibilitando o compartilhamento de aprendizagens dentro e fora da escola, e perpassando também ao ensino híbrido.

Nesse contexto, o aluno segue seu ritmo na aprendizagem, avançando conforme as atividades o instigam à sua participação através de momentos de leitura, jogos online, atividades interativas. Deste modo, cabe ao professor, como aponta TEOTONIA; MOURA, 2020:

> É preciso parar para notar que, [...] o estudante como o sujeito participativo na construção da sua aprendizagem e o professor atento a intervir e chegar mais próximo ao sujeito aprendente, buscando compreendê-lo em sua complexidade. (TEOTONIA; MOURA, 2020, p.195).

Segundo TEOTONIA, MOURA (2020), as plataformas digitais se adaptam às necessidades dos alunos, respeitando o ritmo, os avanços e as dificuldades, contribuindo para um melhor planejamento adequado à realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As metodologias ativas tornaram-se métodos importantes neste novo sistema educacional de ensino, transformando o fazer docente e as práticas educativas que precisavam estimular o aluno a interagir efetivamente no processo ensino aprendizagem. Então, coube ao professor possibilitar através de ferramentas digitais, atividades, pesquisas, jogos que levassem o aluno a pensar, questionar, construir o seu aprendizado a partir do conteúdo trabalhado.

Neste sentido, as metodologias ativas buscaram desenvolver a autonomia nos alunos, proporcionando-lhes tornarem-se protagonista neste processo de aprendizagem.

Conclui-se que as metodologias ativas são técnicas fundamentais no ensino remoto, contribuindo efetivamente nas práticas educativas, reinventando o fazer docente de maneira a estimular a autonomia do aluno a fim de envolver-se e participar ativamente para construção do próprio saber.

REFERÊNCIAS

DEWEY, John. **Lógica:** teoría de la investigación. México: Fundo de Cultura, 1950

FREINET, C. **As técnicas Freinet da escola moderna.** 2ª ed. Lisboa: Estampa, 1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

MORAN. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. Informática na Educação. **Teoria & Prática.** Porto Alegre: UFRGS, vol. 3, n.1 set. 2000.

PIAGET, J. **Aprendizagem e conhecimento.** Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1979.

ROGERS, Carl R. **Liberdade para Aprender.** 2ª Ed. Minas Gerais: Interlivros, 1972

TEOTONIA; MOURA. Metodologias ativas na aprendizagem: um desafio para o professor do século XXI. F**ormação Docente e Trabalho Pedagógico:** Diálogos Fecundos. Org. Andréa Koachhann. Editora Scotti, Goiânia, 2020. p. 193- 209.

VIGOTSKI, L. S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Icone, 1998.

REGULAÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EXERCÍCIO PROFISSIONAL NO SÉCULO XIX: um estudo comparado sobre o Brasil e da Argentina

Pedrina Viana Gomes, Universidade de Brasília (UnB), *pedrina.viana@yahoo.com.br*

Shirleide Pereira da S. Cruz, Universidade de Brasília (UnB), *shirleidesc@gmail.com*

Eixo: Formação de Professores para a Educação Básica

Resumo: O objeto deste estudo é a regulação da política de formação de professores do Brasil e da Argentina, no século XIX. Reconhecendo-a como instrumento que conforma o exercício da profissão, desenvolvimento profissional e a qualidade do ensino. Ademais, aludindo historicamente a relação entre formação e valorização do magistério público. Para tanto, a pesquisa bibliográfica, com abordagem comparativa, incluiu o conjunto de leis e a literatura sobre a temática. Concluiu-se que a Argentina foi mais exitosa, ao regular a formação mínima e obrigatória. Já as regulações do Brasil, não alçaram importância à formação, no contexto da carreira e do trabalho docente.

Palavras-chave: Regulação; Formação de Professores; Brasil; Argentina.

1 INTRODUÇÃO

Este texto articula alguns elementos teórico-históricos para depreender a gênese do processo regulatório da política de formação de professores. O período denota o século XIX, no qual foram instituídos os sistemas de ensino público na América Latina. Tal análise, resulta da pesquisa de mestrado em educação sobre a carreira docente da educação básica do Brasil e da Argentina.

Logo, partimos do pressuposto que ainda existe um descompasso entre o avanço da regulação da formação e a sua conformação na política de carreira docente. Aqui, Vicentini e Lugli (2009) evidenciam que, dependendo do modelo, a formação integra as políticas privatistas, que sustentam o mercado de cursos de certificação profissional. Por isso, Birgin (2001) e Ferreira (2011) assentem que a política de formação é pré-requisito da valorização e do prestígio social da docência. Do exposto, o objetivo central foi apreender o movimento histórico que oportunizou a regulação da formação, como

política da carreira docente, no contexto de regulamentação do ensino público do Brasil e da Argentina. A despeito das diferenças conjunturais, os países da América do Sul apresentam similitudes em relação à formação e o desenvolvimento do Estado e das políticas públicas. Então, supomos que examinar suas diferenças e semelhanças viabiliza formular proposições eficazes para enfrentar problemas comuns e estruturais.

Além disso, a relevância desta temática, desde meados da década de 1990, tem sido central nos estudos dos governos, organismos internacionais e das academias. Dado a compreensão de que o modelo de regulação perfaz o ensino, as atividades pedagógicas, os currículos, a formação, carreira e organização docente. E congrega interesses, concepções e ideologias antagônicas, em cada contexto histórico. Por certo, os países enfrentam o desafio de formular e implementar políticas que assegurem as condições necessárias para o exercício pleno e satisfatório da profissão. Nessa acepção, os estudos de Ferreira (2011), Vicentini e Lugli (2009) reconhecem a valorização do magistério público, a partir da tessitura que vincula formação à carreira docente.

À vista disso, buscamos saber: o modelo de regulação da Argentina e do Brasil influenciou o reconhecimento da formação de professores como política de valorização do magistério público? Para tanto, utilizamos a abordagem comparada, a fim de perceber em que medida a organização societal influenciou a regulação e, consequentemente, o reconhecimento legal da obrigatoriedade da formação mínima para o exercício profissional. Nessa afluência, a pesquisa bibliográfica, com base na revisão de literatura e pesquisa documental, serviu para situar as ideologias subjacentes. Tem-se, como fonte secundária de informações, as leis nacionais e as principais referências teóricas, tais como: Birgin (2001); Castro (2007); Vicentini e Lugli (2009), Dai Rosso (2010), e Ferreira (2011).

Com efeito, localizamos que a regulação dos sistemas educativos nacionais, no século XIX, impôs a docência na agenda pública, em especial na Argentina. Enquanto no Brasil, consolidou-se, apenas, na segunda metade do século XX. Ambos os países implementaram reformas parciais e/ou inconclusas e sem a participação dos professores. E a política de formação não se configurou elemento obrigatório da carreira docente.

Consolidando, principalmente no Brasil, normas que oportunizaram arbitrariedades em relação ao ingresso na carreira, salário e à atratividade do magistério público.

2 REGULAÇÃO, FORMAÇÃO E DOCÊNCIA DO BRASIL E DA ARGENTINA

De acordo com Birgin (2001), apreender as políticas educativas, como ênfase na regulação, supõe reconhecer que as estruturas do Estado se entrecruzam aos problemas conjunturais, os quais são históricos e se reconstroem em cada época. De início, tem-se o século XIX, no qual a Argentina e o Brasil se tornaram independentes e construíram as bases do Estado Nacional. Todavia, no caso brasileiro, não resultou em mudanças políticas, sociais ou educacionais. Porque, ao contrário da Argentina que se tornou República, instituiu o Império, o qual manteve o sistema de privilégio e vantagens típicas da fase colonial (CASTRO, 2007).

Já a Argentina, devido ao curto tempo de regime escravocrata e à formação de ampla e heterogênea imigração europeia, empreendeu a regulação das políticas públicas, inclusive da carreira docente (BIRGIN, 2001; CASTRO, 2007). Desde então, registra indicadores sociais e educacionais mais positivos que os brasileiros, tais como: a taxa de alfabetização, expectativa de vida e número de universitários jovens (FERREIRA, 2011; CEPAL, 2020). Deveras, entre 1824-1888, a educação foi objeto das ações do poder público, uma vez que era concebida como meio de integração e mobilidade social, identidade e construção do Estado Nacional (CASTRO, 2007).

No esteio, o primeiro regulamento nacional, Lei nº 1420/1824, criou o Sistema Educativo Nacional e o Estatuto Nacional Docente, este vigorou até a década de 1950. Entretanto, o seu processo regulatório não contou com a participação dos professores, mesmo já existindo associações e movimentos reivindicatórios, na época (VICENTINI; LUGLI, 2009). Então, Birgin (2001) destaca que a Argentina foi a primeira nação do Cone Sul a universalizar e descentralizar o ensino primário, bem como, instituir uma política de carreira e formação docente.

O Capítulo 111 da Lei nº 1420/1824 disciplinou os direitos e deveres dos professores, as condições de trabalho e a política de formação. Porém, manteve a ideologia que exigia "[...] assim como o cumprimento dos deveres de servidor que

a profissão implicava, uma moral íntegra e uma vocação inata. Vocação, abnegação, serviço" (BIRGIN, 2001, p. 26). À vista disso, o governo de Domingos Sarmiento (1868-187 4) instituiu a política de formação profissional nas escolas normais, baseada na ideologia normalista. O que ocorreu de forma autoritária, centralizada e homogeneizada (BIRGIN, 2001; FERREIRA, 2011). Assim, "[...] quando a formação de professores foi institucionalizada, os objetivos religiosos foram secularizados sem perder o fervor moral" (BIRGIN, 2001, p. 26). E sem resistência da categoria, dado que não se reconheciam como classe trabalhadora (BIRGIN, 2001).

O Estatuto Docente de 1824, ao prever a formação para o exercício da docência, a escolaridade mínima e específica passou a ser exigida para fins de contratação e mediante a apresentação de diplomas nacionais (ARGENTINA, 1824, art. 24). Apesar desse caráter técnico e profissional, a política de formação permaneceu marcada pela neutralidade, pelo aspecto religioso, vocacional, moral e de gênero. O que favoreceu o reconhecimento tardio do trabalho e da identidade profissional docente (BIRGIN, 2001).

Seguindo a proposta comparativa, no Brasil, o processo regulatório da política de formação de professores, no período entre 1822-1890, não foi prioridade do poder público. Porque "prevaleceram entre as elites dirigentes, até 1930, ideias liberais e positivistas, que rejeitavam ou reduziam ao máximo as responsabilidades sociais do Estado [...]" (CASTRO, 2007, p. 6). Todavia, foram implementadas regulações fragmentadas que conferiam à docência status de profissão, à exemplo do Decreto de 1823, que dispôs a formação associada ao método do Ensino Mútuo. Cujo objetivo era formar docentes capazes de ensinar os soldados para atuar no ajustamento social (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Em seguida, a Constituição Política de 1824, a primeira do Brasil, estabeleceu a educação primária gratuita para todos os cidadãos, sem torná-la obrigatória (BRASIL, 1824). Nesse contexto, Vicentini e Lugli (2009) evidenciam o peso social, laboral e histórico do sistema de professores adjuntos, que promovia estudantes, com idade entre 12 e 13 anos, à professor adjunto. Além disso, a formação, por meio de treinamento, dava direito à remuneração. Portanto, contrário à formação da escola normal, a qual não

conferia renda e a idade mínima exigida era de 18 anos.

Mantendo o descompromisso com a política de formação, a segunda regulação nacional, Lei Imperial de 1827, consagrou os critérios para contratação e o exercício profissional, mas dispensou a obrigatoriedade da formação mínima e específica (BRASIL, 1827). Assim, Tanuri (2000) assegura que o magistério público esteve sob a influência tanto de aspectos profissionais quanto de vocacionais, religiosas e morais. Ademais, a prática de baixos salários e a ausência de uma política de formação conferiram desprestígio social e econômico à carreira docente.

Doravante, o Ato Adicional de 1834, segundo Tanuri (200), possibilitou criar escolas normais, em todo o país. Representando um importante espaço de construção das normas e técnicas necessárias à formação dos professores. Porém, não prosperaram, pois a carreira não era atrativa e a formação específica não era obrigatória. Então, o processo regulatório, apesar de centrar na formação inicial, desconsiderou a sua importância para o exercício da docência e para qualidade do ensino público. Como efeito, Dai Rosso (2010) apresenta que, em 1872, a média era de 3.5 professores para cada 1 O mil habitantes. Cujo trabalho, não raras vezes, era em precárias condições salariais e físicas.

CONCLUSÕES

Percebemos que as distintas conjunturas sócio-políticas, ideo-culturais e econômicas do Brasil e da Argentina foram decisivas para a regulação da política de formação docente. Contudo, em ambos os países, foram instituídas políticas paliativas para enfrentar os problemas estruturais e inerentes ao magistério público. Daí, foi marcante o desprestígio social da carreira docente brasileira. Enquanto, na Argentina, era considerada como meio de mobilidade social e econômica.

REFERÊNCIAS

ARGENTINA. **Ley de Educación Común, promulgada el 8 de julio de 1884,** publicada en Anales de Legislación Argentina, 1881-1888, p. 126-123. Disponível em:< http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/5421.pdf> Acesso em: 21 jul. 2020.

BIRGIN, Alejandra. La docencia como trabajo: la constucción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Org.) **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho.** SP: Cortez, 2001. p.221-239.

BRASIL. **Decreto de 1° de março de 1823.** Cria uma Escola de primeiras letras, pelo método do Ensino Mutuo para instrução das corporações militares. Disponível em: http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-historica/decretos-doz-imperio -1. Acesso em: 29 jun.2020.

BRASIL. [Constituição (1824)]. **Constituição Política do Império do Brazil, de 25 de março de 1824.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Constituicao/ Constituicao24.htm. Acesso em: 29 jun.2020.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827.** Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. RJ, 1827. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM.htm. Acesso em: 21 jul. 2020.

CASTRO, Marcelo Lúcio Ottoni de. **Brasil e Argentina: um estudo comparativo das respectivas leis gerais da Educação.** Brasília: Senado Federal, Consultoria Legislativa. 2007. Disponível em:<https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/70482> Acesso em: 21 out. 2020.

CEPAL (COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE). **Panorama Social da América Latina 2020.** Santiago, 2021. Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/pt.pdf. Acesso em: 21 out. 2020.

DAL ROSSO, Sadi. Condições estruturais de emergência do associativismo e sindicalismo do setor de educação: leitura a partir de dados censitários brasileiros. In: **Anais do Ii Seminário Internacional da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação,** IUPERJ, 2010. CD-ROM.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Construção de identidades docentes: entre a vocação, as necessidades objetivas e os processos sociais. **Educação [en linea].** 2011, 106-113. ISSN: 0101-465X. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo. oa?id=84818591013 > Acesso em: 21 out. 2020.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. nº 14, p.61-68. 2000. Disponível em:<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782000000200005. Acesso em: 21 out. 2020.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil:** representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

A CONTRIBUIÇÃO DAS NARRATIVAS ORAIS DE HISTÓRIAS PARA A IMAGINAÇÃO CRIATIVA DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

BATISTA, Elaine de Fátima, UNESPAR, layneebatista@outlook.com ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak, UNESPAR, aecmari@gmail.com BULATY, Andréia, UNESPAR, andreiabulat@gmail.com

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

Resumo: O presente resumo tem por finalidade apresentar uma pesquisa do programa de iniciação científica voluntária, que está nos estudos iniciais, que tem como objetivo de analisar a contribuição das narrativas orais de histórias para o desenvolvimento da imaginação criativa, especificamente nas classes do infantil 4 e 5. As contações de histórias são comumente utilizadas nos espaços escolares, principalmente se tratando do desenvolvimento da imaginação. Todavia de que forma esse desenvolvimento se processa nas crianças da pré-escola, na fase em que a atividade essencial que guia o desenvolvimento psíquico, o funcionamento da complexidade das funções psíquicas, são os jogos de papéis?

Palavras-chave: Imaginação criativa; Narrativas Orais; Educação Infantil.

1. INTRODUÇÃO

O presente resumo tem por finalidade apresentar uma pesquisa do programa de iniciação científica voluntária, que se encontra nos estudos iniciais e que tem como objetivo analisar a contribuição das narrativas orais de histórias para o desenvolvimento da imaginação criativa, nas classes de pré-escola (infantil 4 e 5) da educação infantil, partindo da base epistemológica da Psicologia Histórico-Cultural. Especificamente, tem por objetivos: discutir os aspectos conceituais e metodológicos da narrativa oral de histórias, a fim de colaborar com o conhecimento da mesma e apresentar como possibilidade de desenvolvimento humano e não apenas como estratégia de ensino; investigar os processos de desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar, especialmente no que concerne ao desenvolvimento da imaginação criativa, fundamentando-se em autores que tratam do tema; verificar a contribuição das narrativas orais de histórias para o desenvolvimento da imaginação criativa, tendo como embasamento autores que discutem sobre as narrativas no espaço escolar.

Assim, o problema de pesquisa, visa analisar de que forma as narrativas orais de histórias contribuem para o desenvolvimento da imaginação criativa em crianças da pré-escola, especificamente nas classes de pré-escola (infantil 4 e 5), na fase em que a atividade essencial que guia o desenvolvimento psíquico, o funcionamento da complexidade das funções psíquicas, são os jogos de papéis?, será feita uma pesquisa de cunho qualitativo, a partir de um estudo exploratório que tem por finalidade esclarecer conceitos, por meio da pesquisa bibliográfica.

Para tanto, os procedimentos adotados terão como base dois momentos: a investigação e a exposição, todavia é preponderante apontar que a relação entre esses não são estão estanques e que, mesmo com objetivos diferentes, estarão interligados, sem justaposição. Será feito o levantamento das fontes; fichamento das citações relevantes; relação entre as fontes levantadas; o planejamento da organização estrutural do trabalho a ser socializado e sumarização; a redação do texto em forma de artigo científico e a divulgação.

Nesse sentido, para este texto especificamente, apresentaremos conceitos iniciais formulados a partir de discussões preliminares, com o intuito de socialização da pesquisa.

2. METODOLOGIA

A utilização de narrativa oral de histórias ou contação de histórias como é comumente utilizada- nas classes de educação infantil, é uma proposta que se faz presente de forma frequente com vários objetivos como: introdução de uma temática, volta a calma, hora do conto, entre outros, muitas vezes direcionada tão somente aos aspectos pragmáticos.

Todavia, destaca-se que a contação de histórias, desde a antiguidade, contribui efetivamente para o desenvolvimento do ser humano, para sua imaginação criativa, situação que sobremaneira depende das condições materiais hauridas da realidade. Momentos em que a criança tem a oportunidade de apenas ouvir histórias sendo contadas, diferentemente de ver histórias dramatizadas ou apenas ouvir por meio da mediação da leitura, são essenciais para "[...] abrir todas as comportas pra entender o

mundo através dos olhos dos autores e da vivência das personagens." (ABRAMOVICH, 1989, p. 14).

Na idade pré-escolar, especificamente, em que o faz de conta é a atividade dominante, ou melhor, a atividade essencial que guia o desenvolvimento psíquico, o funcionamento da complexidade das funções psíquicas tem na atividade lúdica, no faz de conta, nos jogos de papéis, fator que impulsiona o desenvolvimento, pois "[...] a criança reproduz as atividades sociais dos adultos e relações reais para que se estabeleçam entre eles [...], internalizando determinados padrões sociais que formarão bases para sua própria conduta."(PASQUALlNl, 2013, p. 89). Nessa atividade lúdica, é que a crianças tem a possiblidade de abstrair situações e objetos que não estão presentes concretamente.

Corrobora-se com Vigotski (2018) ao apontar que "a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa porque essa experiência constitui o material que se criam as construções da fantasia." (VlGOTSKl, 2018, p. 24). Desta forma, a quantidade de experiências possibilitará um maior arsenal de imaginação criativa podendo ser verificado na história humana, pois "a história das grandes invenções, das grandes descobertas, quase sempre é possível notar que elas surgiram do resultado de uma imensa experiência exterior acumulada." (VlGOTSKl, 2018, p. 24).

A partir da socialização das significativas narrativas orais de histórias dentro das salas de aula, poderemos destacar os principais fatores que são desencadeadores do desenvolvimento psíquico e cognitivo, tais como: imaginação criativa, aprimoramento da linguagem, ampliação do vocabulário, atenção, concentração e memória, sendo estes determinantes para a construção de sujeitos emancipados.

Pretende-se com esse estudo apontar a necessidade e a contribuição das narrativas orais de histórias para a imaginação criativa, principalmente para as classes de pré-escola da educação infantil, bem como divulgar o estudo aos professores em propostas de formações e em publicações, buscando apresentar- lhes que as contações de histórias nesses espaços, jamais deve ser utilizada nos espaços escolares como pretexto. Sem caráter de generalização, podemos citar alguns exemplos de uso inadequado dessa arte

que permeiam o ambiente educacional: contar uma história para a turma quando estão agitados com o intuito de acalmá-los; quando sobra tempo entre uma atividade e outra e há necessidade de ocupar esse espaço; apenas com o propósito de lições de moral, como entretenimento, entre outras ações vazias de significado.

3. RESULTADOS

Partindo do entendimento que as narrativas orais de histórias podem ser utilizadas intencionalmente como ferramentas para fomentar o ensino-aprendizagem, pois quando partimos de uma realidade concreta, de vivências cotidianas e contamos histórias como forma de mediação da cultura, abrem-se possibilidades que desencadeiam um conhecimento mais elaborado. Essas são comumente utilizadas nos espaços escolares, principalmente quando se trata do desenvolvimento da imaginação. Com uma mediação de qualidade, pode-se obter resultados surpreendentes referentes ao aprimoramento das funções psicológicas superiores como: linguagem, imaginação, memória, atenção e pensamento, sendo esses, indispensáveis para o desenvolvimento humano.

Será feito o levantamento das fontes; fichamento das citações relevantes; relação entre as fontes levantadas; o planejamento da organização estrutural do trabalho a ser socializado e a sumarização; a redação do texto em forma de artigo científico e a divulgação. Pretende-se com esse estudo apontar a necessidade e a contribuição das narrativas orais de histórias para a imaginação criativa, principalmente para as classes de pré-escola da educação infantil, bem como divulgar o estudo aos professores em propostas de formações e em publicações, buscando apresentar-lhes que as contações de histórias nesses espaços, jamais deve ser utilizada nos espaços escolares como pretexto.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante salientar que a pesquisa por hora apresentada, está em processo de construção, apenas em suas primeiras leituras e o resumo teve a finalidade socializar a intencionalidade do estudo. Partindo da perspectiva em que o faz de conta é a atividade guia do desenvolvimento psíquico, o jogo de papéis se torna fundamental na construção

da personalidade da criança, fazendo com que ela venha a analisar a realidade onde está inserida e relacionar com o que ela aprendeu com a atividade realizada. Sendo assim, a criança será estimulada intencionalmente a imaginar, criar expectativas, transformar a realidade a partir do conhecimento de mundo que estão expostas.

As narrativas orais de histórias são alimento para a imaginação criativa, propulsionam um arsenal de palavras novas e ajuda na compreensão dos papéis da sociedade. Em seu uso durante a importante primeira etapa da educação básica que é a Educação Infantil, permite com que o faz de conta seja uma atividade em que a criança aprende e se desenvolve, conhece objetos e amadurece como eles podem ser utilizados no dia a dia, criando um sentido para as ações corriqueiras dos adultos, ajudando a criança assimilar os papéis sociais.

Trazemos ao presente resumo nossa intenção de apontar aos professores e demais interessados, a Contação de Histórias como contribuição em uma possibilidade de metodologia de ensino, e que nessa perspectiva o educador é responsável por subsidiar o jogo de papéis através das mediações e intervenções, garantindo que seja uma atividade nutrida com intencionalidade pensando na formação de sujeitos críticos e emancipados.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil:** Gostosuras e Bobices. São Paulo: Scipione, 1989.

PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, A. C. G. **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica.** Campinas: Autores Associados, 2013.

VIGOTSKI, L.S. A **imaginação e a criança na infância:** ensaio psicológico livro para professores. Trad. Zóia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

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.

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.

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.

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.

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 seguiu 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, 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.

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.

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, como estrategia para abordar la situación de discapacidad en el aula. Para esto se realizarán encuentros mediante videoconferencias. La metodología que se utilizará será la pesquisa cualitativa, los datos serán obtenidos con los siguientes instrumentos: observación y entrevista. Los datos obtenidos se tratarán mediante el análisis textual discursivo.

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

1 Introducción

Esta pesquisa 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. 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 trabajaos 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.

Las actividades que se realizan en el aula se pueden organizar de diferentes maneras, teniendo en cuenta las relaciones de interdependencia que se establecen entre los estudiantes, según la tarea que se va a realizar y los objetivos buscados. Coll y Colomina (1996, p. 302), 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.

Para Damiani (2008) la colaboración se da en el trabajo en grupo, donde sus integrantes buscan un objetivo común y existe ayuda mutua. Además, realiza una diferenciación entre lo que es el trabajo colaborativo y el cooperativo, lo que aparentemente en un primer momento parece ser lo mismo, pero la autora luego plantea diferencias entre ambos:

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. Según el resultado de diversos estudios realizados, Johnson y Johnson (1981) explican que la mejor modalidad es la cooperación.

Ya Vygotski 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) "Vygotski é um dos autores que vem embasando um grande número de estudos voltados para o trabalho colaborativo na escola".

El desarrollo de la personalidad del niño se manifiesta siempre y en todas partes 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 (VYGOTSKI, 1997, p. 220).

Se destaca la importancia de que todos los niños vivan en sociedad, que tengan contacto con sus pares para el desarrollo de su personalidad, de sus funciones psíquicas superiores. Esto se aplica tanto al niño "normal" como al niño "anormal". Vygotski (1997) plantea 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 colectividad, con la sociedad. Es importante 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" (VYGOTSKI 1997, p. 221).

Coll y Colomina (1996) también reafirman la idea de 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.

De esta manera la presente pesquisa tiene como objetivo profundizar en el aprendizaje colaborativo como estrategia en el abordaje de la discapacidad, mediante la formación de profesores.

METODOLOGIA

La metodología prevista para aplicar en esta pesquisa es la cualitativa, ya que como expresa Moraes (2003) es adecuada para comprender la información recabada a partir entrevistas y observaciones, 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 procedimiento que se utilizará es 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.

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 E CONSIDERAÇÕES FINAIS

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.

REFERÊNCIAS

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.

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

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

Resumo: O presente trabalho surge em razão das discussões realizadas ao longo do mestrado em geografia, feito 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.

1 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.

2 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".

Nessa direção, em um primeiro momento foi efetivado o levantamento preciso de bibliografia concernente a área temática, seguido da leitura e realização de 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.

3 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. 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, portanto, o planejamento prévio das atividades por parte do docente responsável (NEVES, 2015).

Dessa forma, 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.

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 relações com os sujeitos produtores destes espaços.

4 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 pequena, médias ou grandes cidades.

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.

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 analises.

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:** Espaço e Tempo, São Paulo, n. 2, p.85-89, 1997.

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, vol. especial, 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.

A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA INTERDISCIPLINARIDADE: UM ESTUDO DE CASO NA EDUCAÇÃO BÁSICA.

Leandro Costa Fávaro, doutorando em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG, leandro.favaro@unis.edu.br
Joelma Madruga Furtado, doutoranda em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG, jofurtado@hotmail.com
Luis Fernando Minasi, professor do programa de Doutorado em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG, lfminasi@terra.com.br

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

Resumo: A pesquisa surge frente à necessidade de compreensão da forma com que os professores da Educação Básica entendem e articulam o termo interdisciplinaridade. Portanto, objetiva evidenciar a representação social do conceito de interdisciplinaridade por um determinado grupo de professores, a partir da análise de conteúdo dos relatos, que indicam a concepção epistemológica que estão perpetuando. Desenvolveu-se em parceria com uma escola situada no sul de Minas Gerais, configurando uma amostra de 33 professores utilizando a entrevista semiestruturada, fazendo uso da análise qualitativa. Identificou-se uma unanimidade a respeito do significado do termo interdisciplinaridade associada as práticas relacionadas à junção entre disciplinas.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; Representação Social; Educação Básica.

1 INTRODUÇÃO

O discurso relativo à interdisciplinaridade vem, ao longo de noventa anos, ganhando destaque nos meios acadêmicos. Surge, muitas vezes, associado ao movimento de superação de um sistema de ensino ineficaz, com concepções fragmentadas e baseado nos princípios positivistas, propondo-se à consolidação de um processo de ensino-aprendizagem que vise a compreensão da totalidade. Para alguns estudiosos, como Maria Cândida Moraes (2002), é reflexo do entendimento de um mundo complexo, que necessariamente requer um pensamento abrangente, multidimensional, capaz de tratar o conhecimento na mesma amplitude. Nesse sentido, justifica-se a existência de uma pesquisa que visa evidenciar a representação social do conceito de interdisciplinaridade por um determinado grupo de professores, criando condições para que a academia possa pensar em futuras intervenções.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Ao compreendermos a interdisciplinaridade a partir de sua movimentação histórica, tornam-se evidentes as inúmeras transformações conceituais vivenciadas, de maneira que sua forma vem se modificando a partir das transformações ocorridas em sua essência. Cabe retomar, conforme destacado por Follari (1995), que a interdisciplinaridade inicialmente se formalizou, vinculada ao interesse da burguesia, mas com o passar do tempo alinhou-se a movimentos sociais, assumindo a ideia de oposição ao conhecimento que privilegiava a alienação da academia às questões da cotidianidade. Passou a ser entendida como uma crítica ao funcionamento das instituições universitárias e do lugar que o saber ocupa dentro do sistema capitalista. Leff (2007) salienta que a interdisciplinaridade se propôs a reorientar a formação profissional a partir da consolidação de um pensamento capaz de apreender a unidade da realidade, visando solucionar os complexos problemas gerados pela racionalidade social, econômica e tecnológica dominante.

Porém, mesmo diante do entendimento do percurso histórico materializado pela interdisciplinaridade, identifica-se grande dificuldade em compreendê-la, sendo alguns motivos as inúmeras formas adquiridas a partir da efetivação enquanto práticas sociais.

Iniciamos dando destaque a Feitosa (2019), ao admitir que a crítica às práticas pedagógicas pautadas no modelo disciplinar corresponde à centralidade do debate, independente da vertente assumida pelos pesquisadores. Ou seja, a interdisciplinaridade trata-se, necessariamente, de um movimento que traz em seu cerne a busca pela superação da compartimentação do conhecimento. Dessa forma, visa efetivamente movimentar-se em prol da totalidade.

Diante disso, torna-se necessário debruçarmos sobre a categoria da totalidade para desvelarmos a real essência da interdisciplinaridade. Portanto, nos aproximamos do materialismo histórico-dialético proposto por Karl Marx e vislumbramos a totalidade, não como a composição de diversas partes que se encaixam e dão forma e serventia ao todo, mas, sendo uma "totalidade concreta inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade" (NETTO, 2011).

Recorrendo aos ensinamentos da pedagogia socialista, efetivados muito antes da formalização e institucionalização do termo interdisciplinaridade, encontramos em Pistrak (2005) e Krupskaia (2017) o conceito de "complexos", que corresponde a uma exemplificação materializada da temática apresentada. O complexo, na escola do trabalho, era definido como um método científico de estudo dos fenômenos, não de forma isolada, mas em suas inter-relações, nas ligações de uns com os outros, na sua totalidade e complexidade. Sendo assim, ao tratar de um determinado tema, como por exemplo "a escassez da água", buscava-se situar o debate para além da aparência, adentrando nas questões físicas da matéria, mas considerando todo o contexto sócio-histórico envolvido no fenômeno, principalmente no que se relacionava ao sistema de produção. Questionava-se o real motivo da falta de água e buscava-se compreendê-lo a partir das relações de mercado, situando os estudantes mediante ao mundo do trabalho. Tratava-se de uma prática revolucionária, por ter em suas entranhas o movimento de criticidade das práticas sociais.

Outro aspecto importante que o exemplo anterior permite inferir é que a interdisciplinaridade não se limita ao campo da conceituação, trata-se de uma metodologia. Isso porque se refere a um determinado trabalho, desenvolvido pelos homens, mediante o processo de construção da compreensão do conhecimento.

3 METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada no mês de março de 2021, em parceria com uma Escola Particular de médio porte situada na região Sul de Minas Gerais, que possui aproximadamente 500 alunos distribuídos pela Educação Básica, configurando um quadro de 38 professores, sendo: 2 vinculados à Educação Infantil; 5 ao Ensino Fundamental I (Anos Iniciais); e os demais: 31, perpassando pelo Ensino Fundamental II (Anos Finais) e Ensino Médio. Dos 38 professores, 33 voluntariamente compuseram a amostra. Resumidamente, pode-se afirmar que esta pesquisa se subsidia na análise de entrevistas semiestruturadas. A pesquisa semiestruturada foi efetivada de forma digital, com a utilização dos recursos tecnológicos associados ao aplicativo "Google Meet", dado o momento pandêmico instaurado. Estruturou-se com quatro perguntas: 1) Cite as três

primeiras palavras que você associa ao termo interdisciplinaridade; 2) Explique o significado de interdisciplinaridade; 3) Você se considera um(a) professor(a) interdisciplinar?; e 4) Relate uma situação prática em que você classifica como interdisciplinar.

4 RESULTADOS

4.1 Representação

Ao analisar e consolidar as respostas elencamos as três primeiras palavras que foram associadas imediatamente ao termo interdisciplinaridade – Pergunta 1. Ao todo foram apresentadas 99 palavras que puderam ser categorizadas em 49 grupos, indicando a não uniformidade na forma de conceber e compreender as associações ao termo interdisciplinaridade.

No entanto, centrando-se no significado das palavras, é possível identificar basicamente dois grupos: um com maior representatividade, relacionado à ideia de "integrar", "conectar", "relacionar", "unir" e "juntar", que pressupõe um movimento de aproximação entre duas ou mais unidades, sendo que o foco de análise situa-se nas relações estabelecidas entre elas; e o segundo grupo, que remete aos termos "conhecimento" e "aprendizagem", permitindo a associação ao processo cognitivo representado pelo movimento de ensino - aprendizagem. É notória a ausência da palavra "totalidade", assim como outras que remetam ao seu significado, sinalizando que o grupo investigado não compreende a interdisciplinaridade como o movimento de busca pelo entendimento da totalidade envolvida nos fenômenos, mas, sim, das interligações existentes entre as unidades – que podem ser representadas pelas áreas de conhecimento, conteúdos ou disciplinas.

4.2 Informação

Ao categorizar as respostas relacionadas à explicação do que se compreende como interdisciplinaridade – Pergunta 2 –, tem-se uma quase unanimidade em relação ao entendimento apresentando. Isso demonstra que, apesar da variedade de palavras apresentadas no subitem analisado anteriormente, a conceituação direciona-se para o

mesmo propósito. Dessa forma, tem-se instalada uma divergência: se por um lado a variedade de termos utilizados indica a falta de alinhamento do grupo, por outro, as explicações apresentadas demonstram certa homogeneidade na forma de pensar. Porém, trata-se ainda de um pensar associado fortemente à concepção positivista embarcada pelo modo de produção capitalista .

Infere-se que o entendimento da interdisciplinaridade que o grupo apresenta limita-se às interações entre disciplinas. Dessa forma, é compreendida situando-se nas lacunas apresentadas entre os fenômenos estudados, completando os espaço que não estavam ainda sendo ocupados pelos debates propostos dentro das áreas, dos conteúdos, ou das disciplinas.

4.3 ***Atitude***

Ao perguntar se os professores se consideravam profissionais que concretizavam a interdisciplinaridade – Pergunta 3 –, obteve-se o seguinte resultado: 26 professores – 78,8% – afirmaram que sim, enquanto apenas 7 professores – 21,2% relataram que não.

Ainda mantendo a perspectiva do debate, é importante considerar as informações analisadas anteriormente, pois elas permitem inferir que a grande maioria dos professores, ao assumirem que estão efetivando práticas interdisciplinares, estão na realidade materializando "integração", "conexão", "relação", "união" e "junção" entre disciplinas, que de certa forma corresponde a uma tentativa peculiar e pouco eficaz de se superar a fragmentação do conhecimento.

Analisando as práticas relatadas, consideradas como interdisciplinares pelos professores – Pergunta 4 –, nota-se a presença de dois grupos, em que um segue a perspectiva da interdisciplinaridade enquanto "elo" e outro em uma dimensão efêmera busca a "totalidade".

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa, observamos que ao serem estimulados a realizar associações do termo interdisciplinaridade com outras palavras, evidenciaram uma grande variedade de ligações, remetendo à existência de múltiplas formas de compreendê-

la. Entretanto, destacou-se a apresentação de termos como “integrar”, “conectar”, “relacionar”, “unir” e “juntar”.

Quando questionados sobre a forma com que a compreendem, desvelou-se uma concepção quase geral de que a interdisciplinaridade corresponde ao processo de aproximação entre disciplinas, assumindo a compreensão de elo entre elas. Ao apresentarem as práticas pedagógicas e exemplificar situações que compreendem como interdisciplinares, tal concepção se confirmou.

Por conseguinte, pode-se afirmar que o grupo de professores investigado possui como representação social da interdisciplinaridade uma concepção alinhada à perspectiva epistemológica advinda do modelo positivista, que tem na fragmentação a busca pela organização e compreensão do mundo. Prova disso é a manutenção das reflexões no processo disciplinar que, de certa forma, continua sendo apresentado como centralidade do debate, ressaltando que tais princípios refletem a ideologia presente no modo de produção capitalista, que colabora para o processo de alienação do homem e o distancia de sua verdadeira essência.

Outro aspecto extremamente relevante e delicado é o fato de parte significativa dos professores – 26 – compreenderem que concretizam práticas interdisciplinares. De fato, é notório que as práticas relatadas apresentam uma movimentação em prol da superação do modelo fragmentado, porém não passam de releituras do modelo tradicional, pouco expressivas, uma vez que não possuem a estrutura modificada, mantêm a essência presa à disciplinaridade.

REFERÊNCIAS

COSTA, C. A. S. HORIZONTES CRÍTICOS ENTRE DIALÉTICA MARXISTA E INTERDISCIPLINARIDADE: uma perspectiva à luz da questão ambiental. **Revista Terceiro Incluído**, [S.L.], v. 2, n. 2, p. 20-31, jul./dez., 2012.

DOMINGUES, I. **Conhecimento e Transdisciplinaridade.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

FEITOSA, R. A. Uma crítica marxista à interdisciplinaridade. **Acta Scientiarum Education,** [S.L.], v. 41, n. 1, p. 37750, 24 abr. 2019. Universidade Estadual de Maringá.

FURLANETTO, E. C. Interdisciplinaridade: um conhecimento construído nas fronteiras. International Studies On Law And Education. CEMOrOc-Feusp/Universidade do Porto, v. 8, p. 47-54. 8 ago. 2011.

HULSENDEGER, M. J. V. C. Interdisciplinaridade: um novo olhar sobre o processo de ensino aprendizagem. **Revista Teoria e Prática da Educação,** v. 11, n. 2, p. 233-238, mai./ago. 2008.

KLEIN, J. T. Ensino interdisciplinar: didática e teoria. In: FAZENDA, I. (org.). **Didática e interdisciplinaridade.** São Paulo: Papirus, 1998.

KRUPSKAYA, N. K. **A construção da pedagogia socialista.** São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LEFF, Enrique. Saber ambiental: do conhecimento interdisciplinar ao diálogo de saberes. In: LEFF, Enrique. **Epistemologia Ambiental.** 4. ed. revista São Paulo: Cortez, 2007.

MINASI, L. F. **I Encontro Regional do PIBID/UFPEL das Ciências Sociais:** O Ensino da Sociologia na Educação Básica. Interdisciplinaridade. 2011.. 2011.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente.** São Paulo: Papirus, 2002.

PISTRAK, M. M.. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

SOU LICENCIADA(O) EM DANÇA, E AGORA? TRAJETÓRIAS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DESDE UMA PESQUISA EM ANDAMENTO

Paula Silveira Silveira, Universidade Federal de Santa Maria, paula.silveira@acad.ufsm.br
Mônica Corrêa de Borba Barboza, Universidade Federal de Santa Maria, monica.cborba@gmail.com
Luiza Barbosa Pereira, Universidade Federal de Santa Maria, luizabp19@gmail.com

Eixo: Formação de professores para Educação Básica

Resumo: Neste trabalho compartilhamos reflexões que surgem de uma pesquisa em andamento vinculada ao Curso de Dança-Licenciatura, da Universidade Federal de Santa Maria. Buscando acompanhar as trajetórias de formação das(os) egressas(os), o estudo objetiva ouvir suas experiências, dificuldades e aprendizagens vividas após a formação inicial, por meio de entrevistas semiestruturadas. As primeiras análises evidenciam grandes dificuldades de inserção profissional formal, sobretudo na Educação Básica. A pequena oferta de concursos acarreta uma tendência de continuidade dos estudos acadêmicos e/ou a atuação paralela, em outras áreas e ocupações, além de maior dificuldade para a continuidade da vivência artística.

Palavras-chave: Licenciatura em Dança; Formação Inicial; Dança na escola.

1 INTRODUÇÃO

O projeto de pesquisa “Os primeiros passos das(os) Licenciadas em Dança: trajetórias de formação e inserção profissional” foi elaborado no ano de 2020 por um grupo de pesquisadoras(es) vinculadas ao curso de Dança-Licenciatura, da Universidade Federal de Santa Maria. A investigação objetiva, principalmente, compreender os percursos formativos trilhados pelas(os) egressas(os) durante a formação inicial, a partir de sua inserção no mundo do trabalho.

Para a produção dos dados o grupo optou por realizar entrevistas semiestruturadas, com todas as pessoas que concluíram a referida licenciatura desde a primeira turma, em 2016, até o ano de 2021. Assim, o estudo poderá acompanhar o período dos cinco primeiros anos em que formaram-se licenciados(as). O universo total de potenciais depoentes é de 26 pessoas. Em virtude do momento em que estamos vivendo com a pandemia de covid-19, os encontros tem sido realizados de forma remota, por meio de chamada de vídeo e gravados em formato de áudio. Tão

logo são realizadas as entrevistas, as mesmas são transcritas. Previamente, o grupo de pesquisadoras já percebe uma série de aspectos sobre quais se debruçarão durante a análise dos dados, no último ano previsto para o projeto de pesquisa.

A realidade da área da Dança no que tange ao cenário universitário brasileiro e também, como sequência, na Educação Básica, possui peculiaridades muito características que acabam tornando muito mais complexa a formação na área e não menos desafiadora, a inserção profissional.

O primeiro curso de Dança no Ensino Superior brasileiro tem sua criação na década de 50 do século XX, na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Tardiamente, apenas com o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) nos anos dois mil, as graduações em dança tiveram um maior desenvolvimento em nosso país. É em 2006, após tantos anos, que o primeiro Programa de Pós-Graduação em Dança no Brasil foi criado na UFBA. Por quase trinta anos a Licenciatura em Dança da UFBA foi a única do país (UFSM, 2020).

A legislação no Brasil que torna o ensino de Arte obrigatoriamente parte do ensino formal e mais especificamente na área da Dança, por ser recente e controversa historicamente, não garante até os dias atuais a plena inserção das(dos) profissionais licenciadas(os) na área nas escolas de Educação Básica. Podemos afirmar que a presença de professoras (es) de Dança na escola, é quase inexistente no cenário brasileiro. Alguns estudos mostram a pequena oferta de concursos no contexto do Rio Grande do Sul por exemplo, onde o número de docentes nas escolas é ínfimo (BARBOZA, 2019; CORRÊA, 2018).

É importante ressaltar que neste estado existem 4 cursos de graduação em Licenciatura em Dança nas universidades públicas (Universidade Federal de Pelotas, Universidade Federal do Rio grande do Sul, Universidade Federal de Santa Maria e Universidade Estadual do Rio Grande do Sul) e mesmo assim o número de docentes na Educação Básica é bastante pequeno, embora, aos poucos, sobretudo nas cidades onde estão estes cursos, já notemos movimentos importantes acontecendo.

Assim, para desenvolver este estudo, partimos de três questões centrais: quem são e onde estão as licenciadas e licenciados em Dança egressos da UFSM? Como

pensam e avaliam sua formação inicial? E, como desenvolvem e qualificam suas práticas artístico-pedagógicas?

Dados empíricos já nos levavam a crer que os relatos das(os) entrevistas(os) certamente apontariam muitos desafios enfrentados pelas egressas do nosso curso, após o período de sua formação inicial. Barboza (2019) afirma que docentes da área da Dança e a prática artístico-pedagógica na área, são desconhecidas no contexto da educação brasileira. As narrativas compartilhadas por meio das nove entrevistas, já realizadas confirma nossa hipótese inicial e trazem nuances novas que têm sido motivo de muitas reflexões.

Até o momento atual, desde 2016, nenhum concurso da rede pública municipal de Santa Maria/RS, ou da rede estadual disponibilizou vagas para licenciadas na área das Artes. A única entrevistada que conseguiu tornar-se professora efetiva na rede municipal conseguiu aprovação em concurso para professora de Arte, em cidade vizinha. Recentemente, três jovens egressas conquistaram um contrato temporário na rede pública estadual como professoras de Arte. Entre o grupo de 26 egressas(os), somente estas 4 atuam como docentes em escolas públicas. Uma quinta atua na Educação Infantil da rede privada.

Além das barreiras de inserção no mundo do trabalho, no que tange às escolas (educação formal), há também dificuldades em garantir trabalhos que saiam da informalidade como é o caso das academias de Dança. Assim, estas pessoas que se formam precisam galgar, criar os espaços de atuação profissional. Percebemos que aqueles(as) estudantes que já atuavam nestes contextos quando cursavam a graduação tem tido mais sucesso no sentido de continuar atuando em espaços como ONGs, por exemplo.

Fica já evidente, a partir dos dados analisados e pesquisas preliminares nas redes sociais destas(es) egressas(os), que há uma tendência de que estas pessoas iniciem a cursar uma segunda graduação ou ingressem em pós-graduação na área da educação.

Também é possível perceber nessas primeiras análises uma espécie de solidão no mundo do trabalho, por sempre serem as únicas com esta formação ao ocuparem os primeiros espaços profissionais. Com a saída da graduação, onde havia constante

aprimoramento e vivência artística, há maior dificuldade para exercício/vivência artística pessoal, visto o custo alto para realização de aulas em escolas de dança ou mesmo a escassez de cias e grupos de dança que sobrevivam de editais públicos no contexto local. A necessidade por buscar sustento e galgar espaços de trabalho acaba por afastar a maior parte destas egressas (os) do convívio com o curso onde realizaram a formação inicial. Há portanto, uma lacuna na formação continuada.

Foram apontados ainda, durante as entrevistas, aspectos referentes à perda dos empregos e esvaziamentos de turmas durante a pandemia do Covid-19, evidenciando a fragilidade desta área. Sem direitos trabalhistas garantidos, esta realidade traz instabilidade para a professora(o) de Dança, muitas tendo que voltar para suas cidades de origem e/ou a morar com os seus familiares.

Os relatos trazidos pelas(os) depoentes e também destacado pelas próprias estudantes que participam das discussões no grupo de pesquisa, evidenciam que o propósito de acompanhar estas pessoas em seus primeiros anos de docência, poderá trazer grande contribuição para a área, sobretudo ao curso objeto da investigação.

Para nós pesquisadoras, o estudo está sendo uma oportunidade de conhecer o trabalho das(os) colegas de profissão e compreender melhor o contexto em que estamos inseridas. Ao depararem-se com a realidade da ação profissional as(os) egressas(os) olham para a formação inicial de outra maneira e assim, destacam as potencialidades e fragilidades da graduação que cursaram.

Sobretudo, a pesquisa tem se configurado como importante instância formativa: para quem está cursando a graduação, permite compreender a realidade da área na qual estão se formando e melhor preparar—se para a inserção profissional; para as egressas (os), oportuniza a reflexão sobre a própria prática e trajetória formativa; e, para a docente formadora, a oportunidade de repensar e ressignificar não só a proposta pedagógica do curso, como também a própria prática, no dia-a-dia da graduação.

REFERÊNCIAS

BARBOZA, Mônica Corrêa de Borba. **A formação nas Licenciaturas em Dança das universidades públicas federais gaúchas pela voz das(os) docentes formadoras(es):** O que é que essas(es) "profes" têm? Orientadora: Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet. 2019. 239 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, 2019.

CORRÊA, Josiane Gisela Franken. **Nós, professoras de Dança:** ensaio documental sobre a docência em Dança no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2018. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. Curso de Dança-Licenciatura. Os primeiros passos das(os) licenciadas em dança: trajetórias de formação e inserção profissional. Projeto de Pesquisa. Santa Maria, 2020.

Agência de fomento: Este projeto conta com bolsista FIPE/CAPES.

FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE, DIREITOS HUMANOS E GÊNERO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Andrea Geraldi Sasso, PPGSeD/UNESPAR, dreasasso@gmail.com Fabiane Freire França, PPGSeD/UNESPAR, fabiane.freire@ies.unespar.edu.br

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

Resumo: O objetivo deste estudo é identificar em dissertações o que se tem investigado sobre formação continuada, Direitos Humanos e Gênero na Educação Básica, considerando a base de dados do Portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, em materiais publicados entre 2015-2020, totalizando cinco pesquisas. Nesse viés, o estudo, apresenta uma revisão sistemática de literatura de caráter quanti-qualitativo e de cunho bibliográfico. Constatou-se: a) formação continuada voltada aos resultados de avaliações externas, b) falta de apoio da equipe pedagógica no trabalho com as temáticas, c) dimensão com que movimentos políticos religiosos têm ganhado espaço, causando entraves nas discussões, entre outros.

Palavras-chave: Formação continuada; Educação Básica; Direitos Humanos.

INTRODUÇÃO

O trabalho no contexto escolar com os temas sobre Gênero e Direitos Humanos (DH), perpassa conteúdos, experiências e inúmeras situações ocorridas cotidianamente na relação entre alunos/alunas, professoras/es e alunas/os. Diante desse cenário, faz-se necessário repensar a formação continuada para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, com intuito de romper as possíveis e presentes barreiras entre os avanços das pesquisas e discussões, frente às práticas de ensino, sobretudo na Educação Básica.

Nesse sentido, propomos identificar, em dissertações, o que se tem investigado sobre a formação continuada docente, Direitos Humanos e Gênero, buscando responder a seguinte problemática: como os temas sobre Direitos Humanos e gênero na formação continuada docente têm sido abordados nas publicações de dissertações dos últimos cinco anos?

Para realização deste estudo[1], consideramos a base de dados do Portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) dissertações com investigações sobre a temática. Utilizamos pares de palavras-chave, envolvendo Gênero, DH e formação continuada e selecionamos um total de cinco dissertações. Diante da análise dos dados obtidos, na sequência do texto é apresentada a metodologia utilizada para levantamento do material de análise. Logo após, os resultados e discussões com a apresentação das dissertações selecionadas e organizadas em quadro e, por fim, as considerações finais.

METODOLOGIA

Este estudo é caracterizado como revisão sistemática de literatura e está pautada na pesquisa bibliográfica, de abordagem quanti-qualitativa e com aporte teórico dos estudos das áreas da Educação, Direitos Humanos e dos Estudos de Gênero. Realizamos o levantamento no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Nessa página, na aba "busca avançada" pesquisamos por pares de palavras-chave, tipo de documento: dissertações, utilizando o recorte temporal dos últimos cinco anos (2015-2020) e obtivemos um total de 633 dissertações.

Com o uso das seguintes palavras-chave e sua respectiva quantidade de resultados, encontramos: "Formação continuada-Direitos Humanos" (21), "Formação continuada-Gênero" (88), "Formação docente-Direitos Humanos" (17), "Formação docente-Gênero" (82), "Formação de professores-Direitos Humanos" (34), "Formação de professores-Gênero" (271), "Secretaria municipal de educação- Formação continuada" (100), "Secretaria municipal de educação- Direitos Humanos" (0) e "Secretaria municipal de educação-Gênero" (20). O levantamento foi realizado em agosto de 2020.

Selecionamos um total de cinco dissertações, por contemplarem diretamente o tema de investigação proposto, as discussões sobre formação docente, DH e gênero. Todos os cinco trabalhos foram baixados, lidos na íntegra e tabulados. Para a apresentação das dissertações selecionadas, elaboramos o Quadro 1 com a relação

1 Este trabalho constitui-se como um recorte da pesquisa em nível de mestrado, em andamento, intitulada "Direitos Humanos na educação pública municipal: contribuições dos estudos de gênero à formação continuada de professoras/es".

das pesquisas, dispostas com o nome da/o autora/autor, tema, juntamente com o ano de publicação e o programa de pós-graduação vinculado. A seguir, apresentamos o tópico com os resultados e as discussões.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Quadro 1 - Formação continuada, Direitos Humanos e Gênero (dissertações)

Autora/Autor	Tema	Ano	Programa de Pós-Graduação (PPG)
Paula Cristina de Lima CESAR	O direito à educação de qualidade nos marcos regulatórios de educação e suas decorrências para a formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental	2015	Programa de Pós−graduação em Educação do Centro Universitário La Salle − Unilasalle.
Kelly Cristina BRANTES	Gênero e sexualidade concepções e práticas pedagógicas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental	2015	Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE−UNINOVE)
Victor de Saulo Dantas TORRES	Educação em Direitos Humanos e o debate de gênero no Sistema Público de Ensino Básico de Cajazeiras − PB: um estudo sobre a (in)efetividade das políticas públicas municipais em educação	2017	Programa de Pós−Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba − UFPB.
Aline Madalena MARTINS	A formação continuada de professores/as sobre gênero e sexualidade: contribuições para uma nova prática pedagógica	2018	Programa de Pós−Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL)
Vanessa Cristina Sossai CAMILO	Infância, Gênero e Educação Infantil: percepções e ações na formação continuada dos educadores	2109	Programa de Pós−Graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista campus Araraquara

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

A dissertação de Cesar (2015) teve como objeto investigativo, os marcos regulatórios da educação, em nível nacional, sobre a educação de qualidade e a formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Considerou que a formação continuada faz parte do caminho para uma educação de qualidade, porém, a pesquisadora encontrou duas iniciativas a nível federal, o Pró- letramento (2005) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2013), em que ambos possuem como direcionamento a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, e o foco na melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ou seja, estão voltados aos resultados quantitativos das avaliações externas e não necessariamente para a educação de qualidade.

A dissertação de Brantes (2015), contou com três objetivos principais envolvendo a identificação de concepções e práticas das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre gênero e sexualidade. A pesquisa contou com a participação de cinco professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Durante os trabalhos nos Círculos de Cultura a pesquisadora constatou que,

> a) As professoras reconhecem que as curiosidades das crianças sobre gênero e sexualidade são reprimidas e não são problematizadas na escola; b) Há ainda a representação da criança como sujeito dócil e obediente, evidenciado na fala de uma professora; c) As professoras disseram que não se sentem seguras para lidar com questões de gênero e sexualidade com as crianças e; d) As professoras valorizam e se sentem valorizadas quando socializam experiências do cotidiano com seus pares e a partir daí (re)significam suas práticas (BRANTES, 2015, p. 97-98).

A dissertação de Torres (2017), teve como objetivo, averiguar a efetividade das políticas públicas de educação na perspectiva da educação em/para DH no campo do gênero e da diversidade, com foco na inclusão da temática no Plano Municipal de Educação (PME) e ações desenvolvidas no sistema escolar municipal. Como considerações, o pesquisador destacou a existência de políticas públicas fragilizadas, o que reflete na atuação das/os docentes dentro das escolas sobre as discussões de gênero e das diversidades. O principal desafio percebido por Torres (2017) foi à falta de envolvimento e conhecimento das/os docentes sobre a temática, medo e resistência,

agravadas pelas concepções religiosas que circundam nas escolas, a falta de apoio pedagógico e de ações para efetivação de políticas públicas.

A dissertação defendida em por Martins (2018) teve como objetivo analisar os processos de mudança entre docentes envolvidos num curso de formação continuada sobre gênero e sexualidade já realizada e as repercussões nas práticas pedagógicas. A pesquisadora concluiu que o curso de formação continuada foi insuficiente para mobilizar mudanças nas práticas pedagógicas, mesmo as/os docentes alegando que trabalhavam a diversidade, porém nenhuma prática de trabalho sobre sexualidade foi apresentada, apenas em situações em que o tema era abordado numa visão biologicista, como forma de diálogo com a família. Para completar, a pesquisadora alertou para a importância da formação em regime contínuo sobre as mais diversas temáticas, o diálogo entre a universidade e as escolas com intuito de fomentar experiências formativas e teorizar práticas, oportunizando possibilidades de reflexão e transformação.

E, a dissertação de Camilo (2019), teve como objetivo geral, investigar e intervir nas percepções de docentes da Educação Infantil sobre a temática da educação sexual e, também verificar os conhecimentos sobre gênero na Educação Infantil, bem como organizar e analisar uma proposta de formação continuada sobre a infância, a sexualidade e gênero. A pesquisadora constatou as lacunas no processo de formação, e propôs um projeto como estratégia de amparar e direcionar as/os docentes sobre as temáticas nas práticas pedagógicas, a confecção de materiais pedagógicos para suporte e uso de vídeos e músicas como possibilidades de trabalho em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Das dissertações descritas foi possível observar lacunas e descompassos entre o que se apresenta entre políticas públicas, projetos, propostas de formações e o que acontece, de fato, no plano da prática em sala de aula. Por outro viés, há a defesa de formações vinculadas às propostas pedagógicas das escolas; a produção de conhecimento coletivo, formações em serviço com trocas de experiências; a formação continuada como acesso ao conhecimento e identidade profissional; entre outras possibilidades.

Vale ressaltar que, para o trabalho com as temáticas deste estudo, na Educação Básica, faz-se necessário que as/os docentes tenham contato, em formações contínuas, atreladas em rede com as Secretarias Municipais, Estaduais, Núcleos Regionais de Educação e Universidades e entre outras instituições, para que o reconhecimento sobre a relevância dos trabalhos com essas temáticas nas salas de aula; o entendimento de que a formação continuada requer um processo coletivo e tempo que precisam ser (re)pensados para construção do conhecimento para que haja mudanças e avanços efetivos na educação e, como propõe Paulo Freire (1967), a promoção de uma educação como prática da liberdade, por meio de uma consciência crítica tendo em vista uma sociedade mais justa e humana.

REFERÊNCIAS

BRANTES, Kelly Cristina. **Gênero e sexualidade concepções e práticas pedagógicas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental.** 2015. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.

CAMILO, Vanessa Cristina Sossai. I**nfância, Gênero e Educação Infantil:** percepções e ações na formação continuada dos educadores. 2019. 112 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Sexual) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2019.

CESAR, Paula Cristina de Lima. **O direito à educação de qualidade nos marcos regulatórios de educação e suas decorrências para a formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental.** 2015. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Centro Universitário La Salle (Unilasalle), Canoas, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

MARTINS, Aline Madalena. **A formação continuada de professores/as sobre gênero e sexualidade:** contribuições para uma nova prática pedagógica. 2018. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2018.

TORRES, Victor de Saulo Dantas. **Educação em Direitos Humanos e o debate de gênero no Sistema Público de Ensino Básico de Cajazeiras – PB:** um estudo sobre a (in)efetividade das políticas públicas municipais em educação. 2017. 394 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

Agência de fomento: À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro que permitiu a dedicação exclusiva aos estudos.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLETINDO SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA SENSIBILIDADE

Marilete Lima Botelho, Unipampa / Jaguarão, mariletebotelho.aluno@unipampa.edu.br

Paula Bianchi, paulinhabianchi@gmail.com

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

Resumo: A institucionalização da Educação Infantil, implicou algumas modificações no currículo das instituições, dentre as mudanças está a integração da Educação Física como componente curricular obrigatório neste contexto. Considerando o previsto nas políticas educacionais, busca-se por meio da pesquisa de mestrado em andamento com professores da Educação Infantil da rede municipal de Arroio Grande-RS, estabelecer ações formativas voltadas à reflexão sobre a presença e a abordagem da Educação Física na educação das crianças. Como recorte da pesquisa de mestrado, o objetivo deste trabalho é refletir sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil no âmbito do movimento humano sob o viés da educação sensível. Busca-se refletir sobre os conceitos de sensibilidade (Fiamoncini, 2005) e experiência (Larrosa, 2002), condutores da pesquisa. Espera-se que tais discussões teóricas possam contribuir para pensar ações formativas e colaborativas no contexto 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).

Estas são algumas questões que conduzem a pesquisa de mestrado em educação em andamento na Universidade Federal do Pampa Campus Jaguarão, que tem como proposta estabelecer com os professores da Educação Infantil da rede municipal de Arroio Grande ações formativas voltadas à reflexão sobre a abordagem da Educação Física na educação das crianças. Neste trabalho, busca-se refletir sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil no âmbito do movimento humano sob o viés da educação sensível.

Metodologicamente, o estudo de cunho qualitativo, caracteriza-se como pesquisa-ação (THIOLLENT, 2009). Neste recorte, de caráter teórico, pretende-se refletir sobre os conceitos de sensibilidade (FIAMONCINI, 2005) e experiência (LARROSA, 2002), que sustentarão as ações formativas na fase de intervenção da pesquisa-ação.

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.

O referido 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.

Considerando a proposta de integração da Educação Física no contexto da Educação Infantil na perspectiva de uma educação sensível, os estudos de Surdi, Melo e 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.

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) e a experiência (LARROSA, 2002).

Com base nos conceitos abordados neste trabalho, como resultado, espera-se que tais discussões teóricas possam contribuir para pensar ações formativas e colaborativas no contexto da pesquisa-ação na fase de intervenção.

Por fim, entende-se que o 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.

REFERÊNCIAS

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.

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.

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.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

A LITERATURA DE CORDEL E O SARAU NO CONTEXTO DA AULA DE MATEMÁTICA

Jonson Ney Dias da Silva, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), jonson.dias@uesb.edu.b
Jabson Costa Santos, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), jabsoncs1999@gmail.com

Eixo: Formação de Professores para a educação básica

Resumo: O presente trabalho propõe relatar uma experiência na formação docente de um licenciando em Matemática da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus Vitória da Conquista, ao desenvolver um sarau como socialização de uma oficina intitulada "ABC do pé da cerca: Lendo cordel e aprendendo Matemática" no contexto do ensino remoto. O sarau buscou culminar com produções artísticas o trabalho feito acerca dos conceitos de grandezas e medidas por meio da leitura e interpretação da literatura de cordel junto a turmas do Colégio Estadual Isaías Alves situado no município de Poções – Bahia.

Palavras-chave: Formação de professores; Literatura de cordel; Sarau; Ensino de Matemática; Educação básica.

1 INTRODUÇÃO

Na formação inicial, a extensão universitária pode contribuir com o aprendizado dos licenciandos, promovendo uma aproximação da universidade com a sociedade. Nessa direção, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) compreende que as ações devem ser desenvolvidas pautadas no diálogo e no trabalho colaborativo, numa perspectiva de transformação social, que integra universidade e comunidade promovendo as competências desenvolvidas na dialética teoria/prática com diversas situações, com ênfase na formação do licenciando.

Como já é sabido, a pandemia causada pelo Coronavírus (SARS-CoV-2), que também é chamada de Covid-19, gerou diversas mudanças no âmbito da Educação. Acompanhando essas mudanças, a UESB adotou o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e em consequência disso, todas as atividades de ensino, pesquisa e extensão passaram a ser desenvolvida de forma remota.

Nessa perspectiva proposta, o Laboratório de Ensino de Matemática (LaboMat), programa de extensão vinculado à UESB, no campus de Vitória da Conquista, promoveu ações virtuais que articulavam o ensino, a pesquisa e a extensão no contexto da Educação Matemática. As ações promovidas pelo LaboMat tiveram como objetivo criar um ambiente que aproximasse a universidade e comunidade, propiciando um espaço de diálogo a respeito de experiências.

Para tanto, as ações estavam centradas na realização de eventos como: seminários, cursos, grupos de leitura e estudos, entre outros, os quais visavam contribuir com discussões sobre o ensino de Matemática. Além disso, o LaboMat realizou atividades de extensão que trabalhavam de forma remota no contexto escolar.

Uma dessas ações de extensão, intitulado Oficinas Matemática nas Escolas foi estruturada visando aproximar o licenciando em Matemática do contexto escolar. Dessa forma, através de parcerias com instituições de ensino básico da rede estadual, os graduandos tiveram a oportunidade de trabalhar conteúdos matemáticos por meio de oficinas que tinha como público-alvo estudantes da educação básica. Um desses parceiros foi o Colégio Estadual Isaías Alves (CEIA) que está localizado na cidade de Poções – BA (65 quilômetros da cidade de Vitória da Conquista – BA). O CEIA oferece o Ensino Médio em três turnos e acolhe cerca de 700 estudantes com faixa etária de 14 a 20 anos, oriundos do meio urbano e do campo.

Nesse contexto, o projeto Oficinas Matemática nas Escolas foi desenvolvido com todas as turmas do colégio no âmbito da disciplina de Matemática. Dessa forma, para a realização da ação foram selecionadas quatro oficinas com temáticas variadas, o que possibilitou que os estudantes pudessem trabalhar com conteúdo, os quais estavam sendo abordados nas aulas de Matemática.

Dessa forma, o presente trabalho tem como foco relatar o segundo encontro de uma das oficinas desenvolvida para as turmas do 1º e 3° ano do Ensino Médio, a qual foi intitulada ABC do pé da cerca: Lendo cordel e aprendendo Matemática, que contou com a participação de cerca de 100 estudantes com faixa etária de 16 a 20 anos.

Dado o contexto da pandemia da Covid-19, a oficina foi desenvolvida utilizando a

plataforma do Google Meet. Para isso, a estrutura desta contou com uma carga horária 6 horas total, sendo distribuídas em dois encontros síncronos de 2 horas cada e um momento assíncrona que contabilizou 2 horas. Vale ressaltar que este último momento foi destinado a construção de um cordel pelos estudantes.

O presente trabalho tem foco em relatar o segundo dia de desenvolvimento da oficina, no qual foi realizado um sarau[1].

2 O SARAU COM AS PRODUÇÕES ESTUDANTIS

Apesar do contexto a ser abordado neste trabalho serem as discussões geradas no segundo dia de oficina, é preciso embasar o leitor para que este esteja ciente do andamento da proposta. Dessa forma, no primeiro dia ocorreu uma contextualização histórica sobre a LC e para isso foram estudados diversos tópicos referentes ao gênero textual, como: a origem, sua estrutura, as temáticas comumente abordadas, principais autores e contextos de apresentações.

Ainda no primeiro dia de oficina, fez-se a leitura e interpretação de um texto de LC intitulado ABC do pé da cerca, este foi desenvolvido especificamente para o contexto da aula sendo pensado e escrito ancorado no ambiente social dos discentes. Por fim foram feitos diversos questionamentos acerca do que foi lido. Vale ressaltar que essas perguntas não estavam centradas somente na mera interpretação do texto, mas também no caráter matemático abordado em todo o seu desenvolvimento.

Como já dito anteriormente, esta oficina dispôs de 2 horas a serem cumpridas no caráter assíncrono. Dessa forma, aproveitando toda a contextualização com a LC gerada pelo primeiro encontro, foi proposto aos estudantes que no decorrer da semana construíssem individualmente ou em grupos de até quatro pessoas um texto de LC. Respeitando a pouca familiaridade dos estudantes com o gênero textual, foi orientado aos mesmos que não havia a necessidade de construir um texto grande, mas que essa

1 Sarau é um ambiente cultural em que as pessoas se reúnem para manifestações artísticas. Geralmente, o evento envolve dança, poesia, leitura de poemas, histórias, música, teatro e artes plásticas. Entretanto, para o contexto da oficina, o sarau envolveu somente declamação de textos em LC produzidos pelos estudantes.

construção deveria abordar o que foi desenvolvido no primeiro encontro.

Nesse contexto, o segundo encontro foi destinado ao desenvolvimento de um sarau com a declamação das obras construídas pelos discentes, isso foi feito para unir o que foi trabalhado no primeiro dia de oficina com a atividade solicitada em caráter assíncrono. Essa proposta contraria o que Freire (2013) pontua como concepção bancária da educação, que resume o estudante a receber, guardar e arquivar depósitos de conhecimento feitos pelo professor.

Dessa forma, com os estudantes socializando o que foi aprendido no primeiro dia de oficina, o ministrante teria a oportunidade de analisar a metodologia utilizada para o desenvolvimento da aula, bem como o entendimento dos discentes, a participação e interesse dos mesmos. Além disso, tal proposta possibilitaria um momento cultural com a turma, contexto que pouco é visto no âmbito das aulas de Matemática.

Nessa perspectiva, o ministrante iniciou a oficina explicando aos estudantes a forma como seriam desenvolvidos os trabalhos naquele encontro, isto é, declamar o texto escrito no decorrer da semana e conversar acerca não somente da sua escrita, como também da produção dos colegas. Dessa forma, para iniciar o sarau, o ministrante declamou um texto de LC escrito por Bráulio Bessa e intitulado A corrida da vida, posteriormente, o mesmo falou um pouco sobre o a temática abordada no texto e a importância da mesma no contexto social.

Dando continuidade ao que foi programado, iniciaram-se as declamações com os estudantes, foram muitas as produções. Entretanto, neste trabalho serão discutidas apenas algumas produções que se destacaram no ponto de vista da discussão entre a LC e Matemática.

Um dos textos construídos e apresentados foi estruturado com duas quartilhas rimadas de acordo com a forma padrão adotada na LC. Na obra, o estudante descreve: A aula foi muito boa, //[2] Serviu pra nos ensinar, // A fazer um cordel // E como o rimar. / A matemática veio junto, // Descobri que pode ajudar // Rimando e somando // Para melhor ficar!.

2 Para apresentação dos textos neste trabalho, a separação de versos será feita utilizando duas barras (//) e a separação de estrofes seguirá mesma lógica, porém com apenas uma barra (/).

O texto apresentado pelo estudante relatou dois tópicos de suma importância para a oficina, sendo eles: o entendimento da LC e a ligação da mesma com a aula de Matemática. Dessa maneira, foi fácil notar que conseguiu- se atingir o objetivo da oficina com esse indivíduo específico, pois o mesmo na escrita do seu texto deixou isso claro.

Outra produção foi construída por um grupo de quatro estudantes e nela foi relatado: É bizarro e divertido // Isso que vou contar // Algo bem engraçado // De se admirar / Matemática no cordel é algo novo // Algo que sempre vou lembrar // Posso viajar o mundo todo // Mas números em qualquer lugar vou encontrar / Quilômetro, centímetro seja o que for // Algum tipo de medida vou usar // Desde a braçada no calor // À fita métrica no luar.

Com o texto estruturado com o mesmo padrão de rimas adotado pela primeira obra, os estudantes abordaram na segunda estrofe o fato de nunca terem associado a LC com a Matemática. Posteriormente, foi abordado o contexto matemático da oficina, para isso os discentes relaram a necessidade cotidiana de utilizar alguma unidade de medida de comprimento.

Um terceiro texto de LC apresentado, relatou o fato da estudante superar suas dificuldades e utilizar do gênero textual para “resolver” a Matemática. No texto a estudante diz: Cordel não sei fazer, // Na questão, é bem difícil de aprender, // Mas quem diria que eu fosse aprender // Com o cordel a matemática resolver. A obra em sua construção trouxe a estrutura mais simples dentre todas da LC, entretanto em sua essência mostrou o quanto o cordel possibilitou um novo olhar para essa estudante.

Diversas outras produções foram apresentadas e na maioria delas foi possível notar as contribuições da LC na aprendizagem dos estudantes. Em breves diálogos com os mesmos percebeu-se que inicialmente havia uma resistência ao fato de interligar um gênero textual com a Matemática. Todavia, com o desenvolver do primeiro encontro e analisando as apresentações no sarau, percebeu-se que os estudantes mudaram essa concepção. Com diversas discussões e inquietações geradas pelo sarau, alguns resultados foram constatados e serão apresentados a seguir.

3 RESULTADOS

A LC, por ser caracterizada pela contação de história, além de ser uma expressão cultural que está presente no cotidiano de parte desses estudantes, despertou o interesse dos mesmos pela oficina e pela proposta do sarau. Nessa perspectiva, diversos estudantes acolheram a proposta de socialização e construíram textos de LC, nos quais relatavam o que havia acontecido no primeiro encontro. É válido ressaltar que pela dificuldade e pouca familiaridade dos discentes com o gênero textual, os mesmos desenvolveram produções pequenas, em sua maioria com duas ou três estrofes.

No contexto das produções estudantis, foi possível notar diversos temas trabalhados no primeiro encontro, como: importância da Matemática, unidades de medida de comprimento, LC, dentre outros. Além disso, algumas obras apresentaram temas que estavam fora da proposta do sarau, porém dentro do contexto da sala de aula, como o espectro altista tratado por uma estudante em seu texto.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho apresentou a experiência de um licenciando ao desenvolver um sarau como socialização de uma oficina para uma turma da educação básica no contexto do ensino remoto. Essa vivência possibilitou ao licenciando a oportunidade de presenciar diversos debates e situação que até então só haviam sido discutidos no contexto da universidade.

O sarau proporcionou ao ministrante e aos discentes a promoção de um novo ambiente na aula de Matemática. A dinâmica das apresentações, bem como os comentários traçados acerca de cada uma delas, possibilitou ao ministrante avaliar o aprendizado do conteúdo matemático trabalhado na oficina. Isso foi possível pelo fato das obras remeterem ao contexto do primeiro encontro, dia que as discussões sobre o conteúdo e a LC aconteceram.

Nesse contexto, a oficina e o sarau oportunizaram ao graduando agregar vivencias ao seu currículo e experiências em sua formação inicial, pois as teorias abordadas por Paulo Freire relatando a participação ativa dos estudantes, que pôde ser notada e apreciada em todo contexto do sarau.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

A SUPERVISÃO ESCOLAR E A BASE NACIONAL COMUM DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AVANÇOS E RETROCESSOS

Jaira dos Santos Coelho – UFRGS/ASSERS, jairacoelho14@hotmail.com
Fábia Ferreira Bernardes – ASSERS, fabiabernardes@gmail.com
Margareth Fadanelli Simionato – ASSERS/UFSC/CMEPOA, margarethfadanelli@gmail.com

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

RESUMO: O artigo discute a supervisão escolar e a formação de professores no Brasil proposta na Base Nacional Comum para formação de professores tendo por eixo orientador a formação do professor prático, em detrimento ao professor crítico reflexivo. A proposição desta pesquisa partiu do departamento de formação da Associação dos Supervisores de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, utilizando uma metodologia de cunho exploratório, com abordagem qualitativa e estratégia bibliográfico-documental. O estudo aponta o retorno do caráter pragmático, técnico- instrumental e fragmentado na formação, sendo necessária a ressignificação da identidade profissional no compromisso da manutenção da gestão democrática, como direito constitucional nas escolas de ensino básico.

Palavras chave: Base Nacional Comum Curricular; Formação de Professores; Supervisão Escolar. Gestão Democrática.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo discutir a supervisão escolar e a formação de professores no Brasil, proposta na Base Nacional Comum para formação de professores - BNC formação - alinhada às competências gerais da BNCC e aos processos de avaliação externa, tendo por eixo orientador a formação do professor prático, em detrimento ao professor crítico reflexivo. A proposição desta investigação partiu do departamento de formação da Associação dos Supervisores de Educação do Estado do Rio Grande do Sul – ASSERS. Para tanto, utilizou-se uma metodologia de caráter exploratório, com abordagem qualitativa e estratégia bibliográfico- documental - textos, vídeos e áudios (BAUER e GASTKELL, 2008).

Várias entidades nacionais, representativas de educadores e pesquisadores na área da educação vêm se articulando para a construção de uma pauta comum pela

retomada e manutenção da Resolução do CNE/CP nº 02/2015 e pela revogação da Resolução CNE/CP nº 02/2019. A ASSERS vem apontando que o caráter pragmático, técnico-instrumental e fragmentado da formação profissional retorna na proposição da Resolução do Conselho Nacional de Educação e do Conselho Pleno - CNE/CP 02/2019, trazendo consigo muitas implicações tanto para a supervisão escolar quanto para a formação de professores e a educação como um todo.

Este estudo se divide em quatro momentos, partindo desta introdução em que se coloca a temática sobre a formação dos professores no contexto atual da Resolução do CNE/CP 02/2019 e seus desdobramentos. Apresenta-se a ASSERS e as ações que ela vem desenvolvendo. Discute-se as reformas na formação docente, a partir do estudo e crítica da Resolução do CNE/CP 02/2019 colocando-se em discussão os efeitos dessas reformas no processo de formação docente e no desenvolvimento da gestão democrática nas escolas de ensino básico. Por fim, retomam-se as ações em que a ASSERS, através do projeto "Ação Formativa" vem desenvolvendo junto a professores, gestores e entidades voltadas para a educação no intuito da construção de uma rede em defesa da cidadania e da gestão democrática.

2 A SUPERVISÃO ESCOLAR E A ASSERS

O papel da supervisão escolar no Brasil vem sofrendo transformações ao longo de sua história buscando se ressignificar frente às mudanças sociais, culturais, econômicas e políticas. Nesse processo histórico os supervisores escolares vêm se fazendo e se refazendo nos diferentes tempos-espaços, na luta pelo reconhecimento profissional em meio às propostas de uma formação, ora voltada para procedimentos técnicos, ora para que seja um articulador e sustentador do trabalho docente.

Para uma breve retomada histórica da trajetória da supervisão escolar no Brasil, destacamos alguns períodos: Na década de 1960, período em foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4024/61, foram criados cargos e setores especializados para coordenar as atividades pedagógicas na escola. Dez anos depois, sob a vigência do regime militar (1964-1985), foi promulgada a Lei nº 5.692/71, reconhecendo o supervisor como um profissional que se voltava para uma

prática controladora do trabalho docente e da organização escolar. No Rio Grande do Sul, na vigência desta Lei, aliado às questões voltadas às gratificações especiais, e não contemplando os supervisores, gerou-se um grande descontentamento entre a classe. Isso os levou a se organizarem, culminando com a criação da primeira associação de supervisores no Brasil, a Associação dos Supervisores de Educação do Estado do Rio Grande do Sul - ASSERS, que vem até os dias de hoje lutando pela regulamentação e o reconhecimento da profissão. Desde então, a ASSERS vem desenvolvendo ações junto a outras associações, entidades e sindicatos materializando um projeto que visa constituir uma rede comprometida com a defesa da educação democrática e com a formação dos profissionais da educação, que contemple a multiplicidade de relações dos sujeitos e a autonomia do conhecimento.

3 A BASE NACIONAL COMUM DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Há décadas a profissão docente tem sido objeto de muitos debates e disputas, tanto a nível nacional quanto internacional. Os temas propostos pelos coletivos, institutos, associações e organismos internacionais se concentravam nas condições de trabalho, nos conhecimentos e saberes docentes, na didática, na inserção da discussão sobre profissionalidade docente dentre outros. Nos últimos anos, aproximadamente na segunda década do século XXI, as discussões mudaram o foco para a questão da qualidade e suas implicações no contexto educativo, colocando-a como categoria acima da natureza das questões epistemológicas e práticas docentes.

Organismos internacionais (OI), tais como a Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico – OCDE estabelecem que os professores devem ter um papel central no desenvolvimento do que denominam como “capital humano” para o fomento e desenvolvimento da economia mundial. (SORESEN & ROBERTSON, 2020). Enfatiza-se que é preciso reorganizar a oferta dos conteúdos na educação nacional, inserindo a noção de competência, atendendo aos modelos de avaliações externas e comparativos entre países.

É nesse contexto que a Base Nacional Comum Curricular que reorganiza o

currículo da Educação Básica foi elaborada. As duas primeiras versões, amplamente debatidas e coletivamente construídas, contemplavam anseios e proposições de educadores, entidades representativas, coletivos de pesquisadores em educação e sociedade em geral, voltando-se prioritariamente para o direito à educação, instituído em nossa Constituição Federal (CF/1988). Já em sua terceira versão, aprovada em 2017 para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e em 2018 para o Ensino Médio, houve um redirecionamento dos direitos da educação para direitos de aprendizagem e a introdução do conceito de competências como eixo articulador dos conteúdos a serem desenvolvidos em todo o país. Esse novo modelo pautado no desenvolvimento de competências para garantir o sucesso das aprendizagens dos estudantes almejado pelos Organismos Internacionais (OI), requer outro modelo de formação de professores que esteja associado a uma cultura de performatividade que, de acordo com Saraiva e Souza (2020. p. 130), está "direcionado a corresponder a uma gestão para resultados, devendo reorientar suas práticas de modo a garantir a melhoria da performance dos estudantes nas avaliações de desempenho em larga escala."

Diante desse contexto, os debates enfocam a circulação de políticas educacionais no plano internacional e os desdobramentos nos contextos nacionais no campo das políticas docentes, com destaque que se refere à formação, à carreira, às condições de trabalho docente. (BIRGIN, OLIVEIRA, 2020) e à substituição da proposta de Gestão Democrática, pela gestão de resultados, nas escolas de ensino básico.

4 A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA DE ENSINO BÁSICO

Tratar do tema Gestão Democrática neste artigo não ocorre por acaso. Parte-se da ideia de que este conceito vem sofrendo mudanças de concepção, no atual contexto de formulação das políticas educacionais. A questão levantada poderia se dizer é considerada no sentido de que não é possível se pensar em democracia se não tivermos uma formação voltada para sujeitos críticos e conscientes do exercício de suas práticas. Também, torna-se imprescindível pensar que ela está intrinsecamente relacionada às finalidades sociais e políticas da educação, tendo, portanto, uma relação direta na concepção de formação do sujeito. A reconfiguração do conceito de gestão da

educação é percebida já há algum tempo e manifestada pela presença de outro conceito que entra em cena, o de "governança". Na tese de Taís Schmitz (2013) esta perspectiva se revela quando a autora aponta que "estamos vivenciando uma adequação dos mecanismos da Gestão Democrática para implantação da Governança Democrática, voltada para o produto ou para o mercado" (p.9). Nesta forma de gestão, revestida por outra denominação, consolida-se "estratégias que incentivam a competição entre escolas, fazendo com que cada vez mais as diferenças sejam ampliadas" (SCHIMITZ, 2013, p.9).

A análise das bases epistemológicas da gestão exige, portanto, uma análise dos paradigmas conceituais das reformas educacionais, em particular, a da formação de professores para o ensino básico, pois com estas medidas se altera não somente a forma, mas o conteúdo da organização social e política do espaço escolar. Assim, a discussão aqui empreendida apoia-se no pressuposto de que a gestão democrática, que ainda engatinhava nas escolas do nosso país, corre grande risco de sofrer os impactos das atuais reformas. É preciso questionar o teor dos prejuízos na educação, por exemplo, quando se quer fragmentar o conhecimento ou oferecer algo pronto, sem discussão dos fundamentos, por quem realmente conhece a realidade da escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Resolução do Conselho Nacional de Educação e do Conselho Pleno - CNE/CP 02/2019 traz consigo muitas implicações tanto para a supervisão escolar quanto para a formação de professores e a educação como um todo. O caráter pragmático, técnico-instrumental e fragmentado da formação profissional nesta proposição também vem interferindo no processo da gestão democrática nas escolas de ensino básico. Esse novo modelo pautado no desenvolvimento de competências para garantir o sucesso das aprendizagens dos estudantes apresenta outro modelo de formação de professores direcionado a uma gestão para resultados, reorientando práticas de modo a garantir o desempenho em larga escala.

Neste sentido, a "Ação Formativa" - ASSERS, articulada a outras entidades, associações e sindicatos - no compromisso ético e estético de discutir a formação

dos professores no atual contexto e os impactos das atuais reformas no campo da educação de modo geral, trata de reunir esforços na construção de uma rede em defesa da educação pública democrática e humana e na luta contra o esvaziamento intelectual docente.

Referências

BAUER, Martin W. e GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático. 7 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

BIRGIN, Alejandra; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Questões atuais da profissão docente: formação, carreira e condições de trabalho. (Dossiê). Formação em movimento, V.2, i1, n.3, p.14-19, jan/jun. 2020. Disponível em: http://costalima.ufrrj.br/index.php/FORMOV/issue/view/114. Acesso em 10 out 2021.

CURY, Roberto Jamil, REIS, Magali e ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, 1996.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: no 5692/71. Brasília: 1971

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 4024/61. Brasília: 1961.

SARAIVA, Ana Maria A,; SOUZA, Juliana de Fátima. A formação docente e as organizações internacionais: uma agenda focada na performatividade dos professores e na eficácia escolar. Currículo sem Fronteiras. V. 20, n. 1, p. 129-147, jan/abr 2020. Disponível em:http ://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss1articles/saraiva- souza.html. Acesso em 18 out 2021.

SORESEN, Tore; ROBERTSON, Susan L. O programa da OCDE Talis: enquadrando, medindo e vendendo professores de qualidade. Currículo sem Fronteiras. V. 20, n 1, p. 43-61, jan/abr. 2020. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss1articles/sorensen-robertson.html. Acesso em 18 out 2021.

SCHMITZ, Taís. Reconfiguração da gestão da educação: um estudo de caso na Segunda Coordenadoria Regional de Educação de São Leopoldo/RS. 2013. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

PIBID-EF: TRABALHO PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Leni Hack – Universidade do Estado de Mato Grosso,
lenihack@unemat.br
Dinairan Dantas Souza – Universidade do Estado de Mato Grosso,
dinairan.souza@unemat.br
Elaine Catarina Geraldes Nunes – E.E. Ana Maria das Graças de Souza Noronha,
elaineyunes@hotmail.com

Eixo: 1. Formação de Professores para a educação básica

Resumo: Temos como propósito apresentar o trabalho pedagógico em desenvolvimento pelo subprojeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, a partir da organização da equipe de bolsistas da Educação Física, para produção de "cadernos pedagógicos" contemplando os elementos da Cultura Corporal, produzindo uma síntese sobre Jogos, Esportes, Lutas, Ginásticas, Danças e Atividades Rítmicas e Circenses, trazendo conceitos e reflexões, bem como uma coletânea de atividades e possibilidades de produção de materiais pedagógicos, para o desenvolvimento das mesmas. Este trabalho busca qualificar o processo de formação de professores/as de Educação Física, através da atuação do PIBID em diálogo constante com a realidade escolar, primando pela organização coletiva na práxis pedagógica, apresentando uma produção teórica que poderá contribuir com o trabalho de professores/as da educação básica.

Palavras-chave: PIBID-EDUCAÇÃO FÍSICA; Cadernos Pedagógicos; Formação de Professores;

1 APRESENTAÇÃO

O PIBID-EF da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT – Campus "Jane Vanini" de Cáceres/MT tem como princípio basilar, qualificar a formação de professores/as, situando essa formação no contexto sócio-histórico- econômico e político, ou seja, com base na realidade concreta. Pontuamos aqui a importância para o desenvolvimento e ampliação das possibilidades de permanência dos/as estudantes dos cursos de licenciaturas, a criação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em 2007, instituído pelo Ministério da Educação (MEC), com financiamento pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

(CAPES), no intuito de valorizar o magistério e apoiar os estudantes dos cursos de licenciaturas das universidades públicas, aproximando-os/as da realidade escolar, ampliando o debate sobre metodologias e práticas docentes (BRASIL, 2010).

Enquanto política pública, tem sido atacada pelo governo Bolsonaro (sem partido) que prima pelo desmonte da Educação e da Ciência e Tecnologia, através do corte significativo do número de bolsas, atrasos no pagamento das mesmas, interrupção de repasses para custeio das ações desenvolvidas pelo PIBID, enfim, mas mesmo assim, temos sido resistência! O compromisso com a formação e qualificação das intervenções pedagógicas é fundamental para a transformação da realidade atual.

Tendo esse panorama de esfacelamento das condições objetivas para o trabalho e do cenário mundial pandêmico, que modificou as relações pedagógicas para a aprendizagens sobre a vida, o coletivo pibidiano do curso de Educação Física do Campus de Cáceres, MT, estruturou seu trabalho a partir da produção de "cadernos pedagógicos" contemplando os elementos da Cultura Corporal, segundo a concepção do Coletivo de Autores (2012), no intuito de qualificar o processo de formação de professores/as de Educação Física, através da atuação do PIBID em diálogo constante com a realidade escolar, primando pela organização coletiva na práxis pedagógica, apresentando uma produção teórica que poderá contribuir com o trabalho de professores/as da educação básica.

A proposta consiste em produzir materiais didático-pedagógicos relacionados aos conteúdos da Educação Física: Jogos, Esportes, Lutas, Ginásticas, Danças e Atividades Rítmicas e Circenses. As etapas contemplam revisão de literatura, organização dos conceitos, reflexões e atividades pedagógicos sobre cada conteúdo e por fim, produção de uma coletânea de e-books. Para isso, o coletivo foi dividido em duplas, e cada dupla ficou responsável por um dos elementos da Cultura Corporal, que resultará na produção de um e-book.

Durante esse processo, os estudos e reflexões sobre a situação da formação de professores no Brasil nos levou a debater sobre os projetos de formação, no modo de produção capitalista e no enfrentamento a esse modelo, aqui chamaremos o segundo de produção de resistências na educação.

O trabalho pedagógico, aqui entendido como práxis, busca a produção do conhecimento no campo específico da Educação Física e, na compreensão de Frizzo (2008, p. 1), se refere a uma "noção ampliadado trabalho desenvolvido pelo professor na escola e de suas possibilidades de articulação entre a macroestrutura sócio-política e o cotidiano da docência nos espaços escolares".

2. CONSIDERAÇÕES

Com essa perspectiva, está em andamento a produção de "cadernos pedagógicos", a partir da organização do coletivo pibidiano, em duplas e cada uma, responsável por um dos elementos da Cultura Corporal e, tão logo tenhamos a sistematização dos elementos essenciais para a elaboração dos cadernos, em forma de e-book, pretendemos disponibilizar aos nossos colegas, professores/as da educação básica.

O trabalho em desenvolvimento perpassa um processo de apropriação do conhecimento, a partir do estudo e que extrapole os limites de métodos tradicionais e acríticos, conforme Saviani (2009, 2013), pois nessa perspectiva, a organização do trabalho pedagógico caminha juntamente com a construção do conhecimento e desenvolvimento dos/as estudantes envolvidos no processo.

Nesse sentido, apoiamo-nos em Taffarel (2010, p. 26):

> Enquanto objetivação da atividade humana, o conhecimento é uma produção coletiva, inserida criativamente na história dos povos que, em diferentes épocas e em diferentes configurações sócio-econômicas, políticas e culturais, responderam de maneira específica aos desafios colocados para a formação humana.

A atividade humana ao produzir conhecimento coletivamente, necessita compreender as configurações das estruturas sociais para responder aos desafios que ora se apresentam à vida, e nesse caso mais específico, à formação de professores. É preciso entender o significado das reformas educacionais implementadas pelo atual governo, em que ocorre o rebaixamento do valor das forças e de vagas de trabalho e que acirram os confrontos entre capital e trabalho, que resulta no amesquinhamento da formação humana.

Para Morschbacher e Taffarel (2015, p. 62) “a formação de professores ainda é uma demanda objetiva a ser atendida pelo governo brasileiro”. Isso em 2015, quando as políticas se voltavam de forma mais efetiva a atender as necessidades educacionais, mas que ainda não eram suficientes. O cenário se agravou a partir do golpe de 2016 e sofre sucessivos ataques que privilegiam o projeto hegemônico de teoria relativista, de experiências individuais e virtuais, a partir das plataformas e da desqualificação dos conhecimentos científicos. O que resulta na fragilização ainda maior do processo de formação de professores.

Para produção de resistências na educação optamos pelo trabalho com a cultura corporal, pois ela nos permite fazer uma reflexão crítica dessa complexa realidade social. Assim, o cuidado com a superação da fragmentação do conhecimento no trabalho pedagógico é produzido a partir da discussão da realidade material e subjetiva quando se vivencia, discute e reflete os conteúdos da EF, dentro do contexto nacional a partir das demandas sociais, políticas, econômicas, culturais e artísticas.

Este enfoque possibilitou aos acadêmicos/as bolsistas e professora supervisora, participação e intervenção no cotidiano da escola e na construção dos materiais didático-pedagógicos, além de produção escrita que promove a indissociabilidade das dimensões ensino, pesquisa e extensão, enquanto finalidade da formação de professores, através das ações do PIBID.

Mesmo ainda não tendo os resultados finais, anunciamos como resultado parcial as buscas sobre os conteúdos da EF e o início da organização dos seis cadernos pedagógicos, cada um sobre um tema da cultura corporal, sendo eles: Jogos; Esportes; Ginásticas; Lutas; Danças; Atividades Rítmicas e Circenses. As buscas sobre conceitos, classificação/tipos, sugestões de atividades pedagógicas e reflexões sobre questões que atravessam cada tema foi realizada pelas duplas e, socializadas com o coletivo. A próxima fase envolverá a sistematização e apresentação final do que foi organizado e produzido para a finalização do trabalho e envio a editora, para a produção do e-book.

Destacamos alguns desafios para o desenvolvimento desse projeto em virtude da pandemia da Covid-19, que impactou a forma de nos reunirmos e de executarmos

as etapas desse trabalho, especialmente porque alguns dos pibidianos precisaram trabalhar, interferindo no tempo disponível para o estudo, a forma de organização coletiva e o envolvimento no projeto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto 7.219/2010, de 25 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. In: BRASIL, **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, n. 120, p. 4 – 5, seção I, jun. 2010. ISSN 1677-7042.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física.** 2ª ed. revista. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIZZO, Giovanni. O trabalho pedagógico como referência para a pesquisa em educação física. **Pensar a prática,** Goiás, v. 11, n. 2, p. 159-167, mai./ago. 2008.

MORSCHBACHER, Marcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. A formação dos formadores da classe trabalhadora no Brasil: luta de classes e disputa de projetos. In: **Trabalho Necessário.** Ano 13, nº 21/2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/9585/6707>. Acesso em 18 de outubro de 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 41. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. Do trabalho em geral ao trabalho pedagógico: contribuição ao debate sobre o trabalho pedagógico na Educação Física. **Revista Motrivivência.** Ano XXII, nº 35, p.18-40 Dez. 2010

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. Formação de Professores de Educação Física: Diretrizes para a Formação Unificada. **Revista Kinesis.** v. 30. n. 1. p. 95-133, 2012

Agência de fomento: PIBID/CAPES.

CICLO DE VIDA PROFISSIONAL: REVISÃO INTEGRATIVA SOBRE OS DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Kleison Libarino de Amorim, Univ. São Judas Tadeu (USJT), klamorim@hotmail.com Bruno Freitas Meireles, Univ. São Judas Tadeu (USJT), prof.bruno.meireles@gmail.com Isabel Porto Filgueiras, Univ. São Judas Tadeu (USJT), belfilgueiras@uol.com.br

Eixo: Formação de Professores para a Educação Básica

Resumo: O estudo analisou os estudos nacionais na área de Educação Física escolar sobre ciclos de vida profissional de professores de Educação Física. Trata-se de revisão integrativa da literatura a partir de levantamento no banco de dados do Portal Google Acadêmico. A busca se concentrou em artigos publicados em periódicos nacionais, teses e dissertações produzidas em programas de pós-graduação, sem recorte temporal, utilizamos as seguintes expressões: "Ciclo de vida profissional", "Ciclo de carreira dos professores", "Ciclo de carreira docente", "Ciclo de carreira", "Ciclo de vida dos professores" e "Ciclo profissional", na busca filtrada elencando todas as publicações tratadas sobre a temática.

Palavras-chave: Ciclo de vida profissional; Docentes; Educação física escolar.

1. INTRODUÇÃO

Estudos realizados sobre o ciclo de vida profissional do professor Huberman (2000), Gonçalves (2000), Farias e Nascimento (2012), afirmam em suas pesquisas que a carreira docente seus saberes adquiridos são entendidos como fases ou ciclos que com o passar dos anos estes professores adquire experiência e através desta rompe uma fase com a outra existindo uma transição entre os ciclos.

De acordo com Huberman (2000) o docente em sua trajetória profissional percorre por cinco fases/ciclos até sua aposentadoria que são: entrada na carreira/ Tateamento (1 a 3 anos); Estabilização (4 a 6 anos); Diversificação/

Questionamento (7 a 25 anos); Serenidade/ Distanciamento afetivo (25 a 35 anos); e por fim o Desinvestimento/amargo ou sereno (35 a 40 anos). Na literatura encontramos outros pesquisadores que evidenciam as fases do ciclo de profissionalização da carreira docente como Gonçalves (2000), Farias et. Al (2018), Stroot (1996), Barone et al. (1996), apontam que o ciclo da carreira docente é marcado por fases temporais.

Desta forma, o objetivo desta pesquisa foi realizar um levantamento das teses, dissertações e artigos que tratam sobre o ciclo de profissionalização dos professores de Educação Física, não utilizando recorte temporal.

Rossi e Hunger (2012) contribuem que o ciclo de carreira ou etapas de desenvolvimento profissional relaciona ao percurso que o professor de Educação Física durante sua vida profissional e as especificidades apresentadas de cada momento de sua carreira, deste modo o desenvolvimento profissional está atrelado às necessidades formativas para cada período profissional.

Huberman (2000) conceitua carreira e que este termo apresenta diversas relações, a mais está relacionada ao exercício da profissão, considerado também o estudo de um percurso e organização de uma pessoa, para um professor é considerado uma carreira pedagógica, caracterizado por experimentações em sala de aula como professor, Gonçalves (2000) corrobora que a carreira é um percurso vivenciado por desenvolvimento e formação centrado na vivência profissional, desta forma a carreira ou ciclo de carreira é compreendido em três etapas: desenvolvimento profissional onde resulta em um processo de crescimento do sujeito, profissionalização onde resulta em um processo de aquisição de competências e socialização também caracterizado socialização profissional ou do professor, onde resulta na adaptação do sujeito ao meio profissional.

2 METODOLOGIA

De acordo Whittemore e Knafl (2005) a revisão integrativa é um método que permite a inclusão de diversas metodologias consiste em coletar uma gama de dados diversificados, contribuindo para uma análise específica protegendo a revisão contra os vieses, contribui com a melhoria na precisão das conclusões e levantamentos de dados da pesquisa. A revisão integrativa permite incluir uma gama de propósitos na coleta de informações, como: definir conceitos, revisar evidências, teorias e análise de metodologias. Em sua elegibilidade consiste em cinco etapas/fases de revisão: identificação do problema, procura literária, avaliação de dados, análise de dados e apresentação das informações coletadas (WHITTEMORE E KNAFL, 2005).

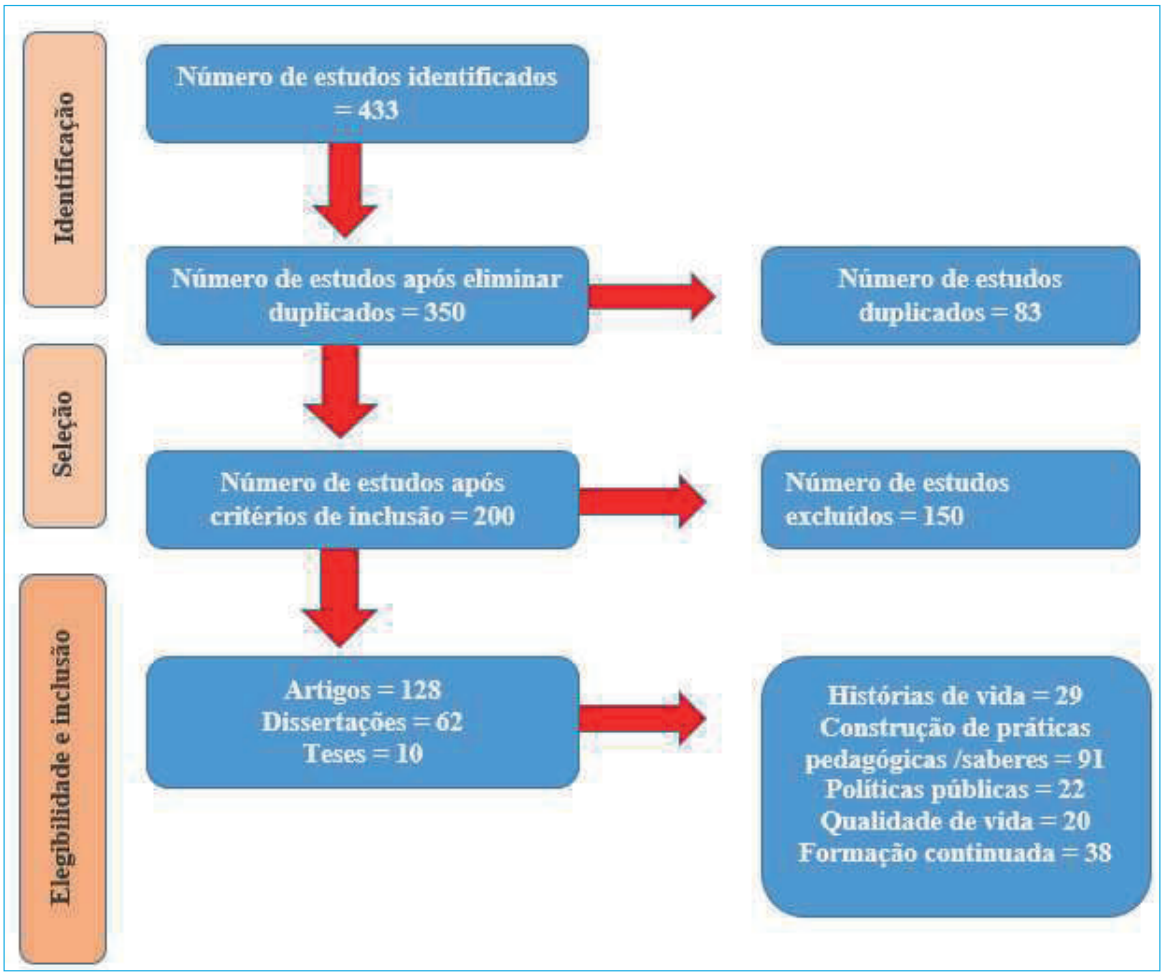
O estudo se desenvolveu em 5 etapas: 1. Definição do problema da pesquisa e objetivos. 2.definição de critérios de inclusão e exclusão; 3. Busca e seleção dos materiais de estudo nos bancos de dados; 4. Análise sistemática dos materiais coletados; e 5. Discussão e interpretação dos resultados de forma clara e objetiva.

Para coleta de dados foi realizada busca no Portal Google Acadêmico. Segundo Paiva (2018) o Portal Google Acadêmico lançado em 2004, em língua inglesa e a partir de 2006 em língua portuguesa revolucionou a busca acadêmica, o autor aponta que na atualidade apesar da natureza comercial, a plataforma apresenta um importante mapeamento criterioso nos estudos de revisão de literatura, como vantagens permite ao usuário acessar múltiplas fontes gratuitamente, integração com bibliotecas universitárias, acompanhamento de citações, referências padronizadas formatadas pela extensão do Google e construção de bibliotecas de conhecimento centralizando as referências utilizadas na construção do artigo, entretanto, em suas desvantagens acesso limitado nos bancos de dados sendo indicado apenas as fontes em algumas pesquisas, omissão de fontes relevantes, e hierarquização dos resultados sendo os primeiros resultados de trabalhos mais citados (SANTOS, 2019). O filtro estendido no Portal Google Acadêmico selecionamos a função para pesquisas de páginas em português, exclusão de patentes e citações, o período para busca dos documentos não utilizado recorte temporal, a busca foi realizada a partir dos termos: "*Ciclo de vida profissional*", "*Ciclo de carreira dos professores*", "*Ciclo de carreira docente*", "*Ciclo de carreira*", "*Ciclo de vida dos professores*" e "*Ciclo profissional*" associados ao operador booleano "AND" e ao termo "*Educação Física Escolar*". Deste modo, utilizamos as seguintes frases determinantes para a pesquisa: *("Ciclo de vida profissional" AND "Educação Física Escolar"), ("Ciclo de carreira dos professores" AND "Educação Física Escolar"), ("Ciclo de carreira docente" AND "Educação Física Escolar"), ("Ciclo de carreira" AND "Educação Física Escolar"), ("Ciclo de vida dos professores" AND "Educação Física Escolar")* e *("Ciclo profissional" AND "Educação Física Escolar")*

A pesquisa foi realizada por três pesquisadores no dia 30/04/2021 visando sua confiabilidade das informações foi realizada de forma isolada. Destaca-se que para a realização desta produção foram considerados teses, dissertações e artigos

publicados em revistas científicas, excluindo os trabalhos que tratam de outras áreas do conhecimento, trabalhos de conclusão de curso, resumos de congresso.

Figura 1 - PRISMA



Fonte: Elaborado pelos autores e autoras

Após a identificação dos trabalhos foram retirados os trabalhos duplicados na busca. Iniciamos uma análise dos documentos filtrando manualmente como critério de inclusão relacionando apenas documentos publicados em revistas nacionais, dissertações e teses que citam Huberman em relação ao seu ciclo de vida profissional ou que relacionam o estudo ao ciclo de profissionalização voltado ao professor de Educação Física. Deste modo, foram excluídos estudos que não abordavam o ciclo de profissionalização de Huberman, trabalhos que tratavam de outras áreas do conhecimento fora da Educação Física, trabalhos de conclusão de curso e resumos de congresso.

A partir da busca no Portal Google Acadêmico foram identificados 433 trabalhos, entre resumos de congresso, artigos, dissertações e teses. No primeiro momento da pesquisa foram definidos os objetivos da pesquisa e os critérios de inclusão e exclusão dos documentos extraídos. No segundo momento após a busca foram identificados 83 trabalhos duplicados e no terceiro momento uma análise através da leitura flutuante do título, resumo e palavras chaves identificando 150 estudos que não atendiam os critérios de inclusão. No quarto momento como etapa de identificação foram divididos em cinco categorias: Construção de saberes/práticas pedagógicas, Histórias de vida, Políticas públicas, Formação Continuada e Qualidade de vida/saúde, identificando e selecionando os documentos foram apontados 200 trabalhos divididos em 128 artigos, 62 dissertações e 10 teses. E no quinto momento a discussão e análise dos achados.

3 ANÁLISE E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após um estudo minucioso dos documentos relacionados ao ciclo de vida profissional analisamos que os dados quando tratado sobre o ciclo de vida profissional está relacionado a eixos/temáticas utilizam a abordagem de Huberman (2000) para apontar problemáticas na formação ou vida do professor exemplo apontados neste resumo são: histórias de vida, políticas públicas, qualidade de vida, construção de práticas pedagógicas e saberes, e Formação continuada.

Quando relacionados o recorte temporal obtivemos trabalhos datados de 1997 a 2021 com um crescimento dos últimos anos, considerados as instituições de ensino ao total foram 32, sendo (07) instituições de ensino superior privadas/comunitárias e (25) instituições de ensino superior público, totalizando 72 publicações entre dissertações e teses, sendo 62 dissertações e 10 teses. Entre os achados da pesquisa estão 43 revistas científicas com uma publicação de artigos. Obtivemos também revistas com mais de uma publicação sobre a temática, apresentando 85 publicações, entretanto, Pensar a prática apresentou 13 publicações, Revista Brasileira de Ciências do Esporte 6, Revista Brasileira Educação Física e Esporte 6, revistas que mais potencializaram publicações tratando a temática do ciclo de vida profissional ou utilizaram a nomenclatura para tratar da carreira docentes.

Relacionados ao qualis das revistas, entre os achados obtivemos publicações em revistas A1, A2, A3, A4, B1, B2, B3, B4, C e revistas sem qualis disponível dentre estes qualis as que mais obtiveram publicações foram nas revistas B1 (18), B2 (23) e B3 (23). Deste modo, o presente estudo analisou publicações que utilizam o ciclo de profissionalização de Huberman (2000) relacionando a diversas temáticas, identificamos a necessidade de estudar o ciclo de vida dos professores EFE nas suas atribuições profissionais e a preocupação dos pesquisadores ao relacionar este ciclo de vida em problemáticas do profissional relacionam às suas histórias de vida, politicas, qualidade, práticas e saberes, e formação continuada.

REFERÊNCIAS

BARONE, T. et al. **A future for teacher education: developing a strong sense of professionalism.** New York, 1996.

FARIAS, G. O. et al. Ciclos da trajetória profissional na carreira docente em educação física. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, 2018, 24.2: 441-454.

GONÇALVES, J. A. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto, 1992.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto, 2000.

PAIVA, L. P. G. Jornalismo Literário em Séries de Reportagens: Relevância do Google Acadêmico para pesquisas científicas. **Revista Pauta Geral – Estudos em Jornalismo,** v. 5, n. 1, p. 115-134, 2018.

ROSSI, F.; HUNGER, D. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 26, n. 2, p. 323-338, 2012.

SANTOS, P. **Google acadêmico: como usar essa rica ferramenta de pesquisas do Google.** Rockcontent blog. São Paulo. 2019. Disponível em: https://rockcontent.com/br/blog/google-academico/ Acesso em: 23 de mai. de 2021.

STROOT, S. Organizational socialization: factors impacting beginning teachers. In: SILVERMAN, S.; ENNIS, C. (Orgs.). **Student learning in Physical Education.** Champaign: Human Kinetics, 1996.

WHITTEMORE, R.; KNAFL, K. (2005). The integrative review: updated methodology. **Journal of Advanced Nursing,** 52(5), 546–553. doi:10.1111/j.1365- 2648.2005.03621.x https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x

OBJETOS DE APRENDIZAGEM NO SCRATCH: CARACTERÍSTICASA 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: 1. 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.

1 INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais já fazem parte do cotidiano das pessoas em quase todas 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*, 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 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 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

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

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?”

2 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.

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 entendemos que um OA deve apresentar de forma a despertar o interesse do professor pelo seu uso está: 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.

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 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.

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.

3 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.

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

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 1: 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 a metodologia adotada 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. 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: Qual(is) metodologias são adotadas pelo professor da Educação Infantil para o ensino das diferentes noções matemáticas?

Para realização da pesquisa foi utilizado um questionário on-line por meio da plataforma do *Google Forms*.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa é do tipo exploratória, em que 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.

Tivemos a participação de 70 (setenta) professores, 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).

Como destacamos, neste artigo iremos discutir as metodologias utilizadas pelos professores, no entanto os dados completos podem ser consultados em (WARKEN, 2021).

3 RESULTADOS

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), fazendo 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.

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%).

Foi questionado aos professores se eles utilizam materiais didáticos durantes as suas aulas para trabalhar as noções matemáticas e, se sim, quais são eles. A grande maioria dos professores (94,3%) respondeu afirmativamente à pergunta, já aqueles 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.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Matemática é trabalhada na Educação Infantil por meio do estudo de 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 a metodologia adotada 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 parecem ser evitadas, acreditamos que pelo fato de que, provavelmente, possam tornar a aprendizagem maçante para a criança.

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.

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.

DOCÊNCIA-PENSAMENTO: VARIAÇÕES DO INTELECTO EM ZONAS DE EXPERIMENTAÇÃO DOCENTE

Tiago Martins de Morais Programa de Pós-Graduação em Educação
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.

1 INTRODUÇÃO: TEMÁTICA E JUSTIFICATIVA

De maneira ampla, a pesquisa se insere na temática das relações entre educação e pensamento. Atravessados pelas Filosofias da Diferença e aliados a Nietzsche, Deleuze, David Lapoujade, Paul Valéry, Barthes, Máximo Adó e Sandra Corazza nos interessam as múltiplas possibilidades de criarmos caminhos de trabalho no seio de tão amplo campo. David Lapoujade, na leitura que fez de Étienne Souriau, dá a ver legado possível para a Educação: pensar o Ser a partir da "variedade infinita das suas maneiras de ser" (LAPOUJADE, 2017, p. 13) e assim fazer da Filosofia uma exploração dos modos de existência. Essa ontologia modal ou maneirista erige uma espécie de lente, instrumento telescópico ou microscópico, a partir do qual pesquisar e escrever em Educação.

De maneira específica, é sobre possíveis relações entre docência e pensamento que nos debruçamos. Buscamos meio de produzir certos afetos nas práticas de formação

docente de maneira a nos experimentarmos, no jogo de permanente dissonância do pensamento, enquanto criadores intelectuais

As maneiras pelas quais navegamos por esses territórios se dão por alianças teóricas que encorpam nosso fazer. A Educação com que operamos nesta pesquisa - vinculada ao Ateliê de Educação Potencial (AtEdPo), sob coordenação do professor Máximo Adó – pode ser configurada em questões 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?" (2016, p. 1-2). Estamos na via de "uma Educação sem qualidade particular além de seus atos autofabricativos" (ADÓ, 2013, p. 27). É dos territórios dessa Educação Potencial (Idem, ibid, p. 27) – erigida "com aversão a automatismos" – que trilhamos caminhos de ensino, de docência e de formação docente, supondo, porque afirmando, que a docência é uma posição autoral. Enquanto autores de nossas aulas, somos criadores intelectuais.

As trilhas que nos levam a problematizar o pensamento não poderiam ser distintas, portanto, de captar o pensamento em sua variação. O que entendemos por pensamento? O pensamento tem forma? Pensamos somente para fins determinados? Podemos pensar o pensamento em termos de algo que vai se fazendo interminavelmente ou o pensamos como bloco imóvel? Nosso solo teórico é Paul Valéry em seus ensaios *Introdução ao método Leonardo da Vinci*, publicado em 1895 e Monsieur Teste, também do final do século XIX. Em um exercício de especulação poético-filosófica, Valéry pensa o pensamento em sua dimensão movediça. O interesse do autor é num pensamento que se experimenta, que vai fabricando novos sentidos. 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 consciência. 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 e especulativa do espírito, que nunca está apartado do pulsar do corpo.

Adó, Campos, Corazza (2015), 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" (2015, p. 83). Nossa pesquisa se faz capturada pela ideia do pensamento "como um modo privilegiado de dar especial atenção às invenções do intelecto" (2015, p. 83) e pela possibilidade de afirmar uma docência estreitamente vinculada com o exercício intelectual.

2 OBJETIVOS

Investigamos 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. Investigamos um objeto que é quase incapturável, porque sempre móvel, mas do qual podemos nos aproximar por suas vibrações.

Buscamos, assim, 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, a partir de uma concepção de docência entendida como tarefa intimamente vinculada aos movimentos de ler, escrever, infectar-se e entregar-se às oscilações produzidas.

Para além disso, inevitavelmente inseridos em um tempo muito particular de crise civilizatória, sob o manto trágico de políticas violentas de deterioração da vida e diante da eminência de uma crise climática, a pesquisa não se furta de se debruçar sobre um problema que se erige apenas no entendimento de sua insolubilidade: como educar num momento que nos convoca – se assim entendermos – a estar no planeta de outra forma? Para dar conta de nossos objetivos, nos utilizamos de uma série de caminhos metodológicos, válidos em sua heterogeneidade.

3 METODOLOGIA

Os primeiros movimentos da pesquisa foram realizados a partir do *Método do Espírito Ruminante.* Inventado no curso da investigação, o método pressupõe entrega intensa à leitura. Inicialmente leitura errante, sem metas específicas, sem passo

a passo que enclausure surpresas. Não se trata de quantidade de leituras, mas de intensidade. Ler, reler, tomar notas, copiar trechos, escrever sobre o que lemos. 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 criação, é uma "anexação fagocitária" (2007, p. 21) que advoga pela importância da leitura e da escrita na Educação Básica. O método de leitura ruminante é inspirado em Nietzsche quando afirma uma "leitura como *arte*", como atividade que demanda que sejamos como uma vaca. É preciso ruminar, algo que estaria distante das práticas e das possibilidades do homem moderno.

O caráter processual dessa investigação precisa ser frisado. Isso porque os movimentos de leitura da pesquisa e a escrita mesma da tese, seu fazer, são 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 como pesquisador e professor, seu próprio espírito é um campo de trabalho.

A segunda e a terceira etapa de nosso empreendimento metodológico estão bastante conectadas. A segunda consiste na criação de um instrumento: a docência-pensamento. Instrumento gestado com fins de nos ajudar a imaginar, a vivificar, uma docência amalgamada aos movimentos do espírito, mas também criada como forma de abrir mão da necessidade de construção de um dever-ser docente no campo da formação. 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.

A docência-pensamento é um ser de ficção. Nesse sentido, estamos, mais uma vez, com Lapoujade e Souriau que instauram um paradigma que não hierarquiza as existências. 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 [...] 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). A docência-pensamento, como instrumento para produção de ações, quer operar apenas em termos de produção de vibração, não há um efeito pretendido. Para criar esse instrumento fazemos um movimento do intelecto no qual deslocamos a Literatura para produzir pensamento em Educação. Nos utilizaremos de cenas e de personagens de Borges, Piglia, Poe, Dostoiévski e Roberto Bolaño para criar novos arranjos em uma escrita ensaística que almeja vivificar 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 é levada ao texto da tese, entendida enquanto produção de pensamento em Educação, mas também 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. A partir de um deslocamento do cinema para a Educação, instauramos o conceito de *zona*. Tomamos o filme *Stalker*, do diretor russo Andrei Tarkóvski, e a partir da *zona*, região misteriosa que convida os personagens a uma entrega à experimentação e a um abandono das metas, dos ideais, do desejo de controle e da estagnação em uma forma, buscamos construir maneiras de experimentar a formação de professores e professoras deslocada da produção de um ideal de docente a ser atingido. As zonas de experimentação funcionam como um espaço de imprevisto, de errância, onde não nos apaziguamos em uma forma estável de viver a docência. Na prática de extensão, não só o docente-pesquisador se experimenta como docente, mas também, enquanto pesquisador cria um campo para captar as vibrações do pensamento, as variações do intelecto entre os integrantes do curso. O objetivo é criar aulas-texto nas quais o próprio docente se coloca enquanto inventor intelectual e – a partir de leituras e escritas propostas – produza possíveis afetos sobre os participantes que habitarão aquele espaço a se colocaram e se experimentarem também na posição de criadores. É nos textos produzidos pelos participantes, nas suas falas, mas também pela sensibilidade do pesquisador para captar a sua própria variação, que buscamos entender, através de

vários eixos possíveis, o processo de criação de ações que tenham por protagonistas essa possibilidade de vivermos, no campo da docência, a experiência da diversidade de si mesmo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: RESULTADOS EM ABERTO

Neste momento da pesquisa, ainda em andamento, o projeto de extensão está em construção. A temática deste curso – bem como uma série de textos que serão produzidos para a tese – abordarão, com a Literatura e o Cinema, formas de elaboração estética e psíquica da experiência de viver em mundo em acelerada deterioração. Para isso tomaremos o romance Os Irmãos Karamázov, do escritor russo Fiódor Dostoiévski, assim como alguns filmes do diretor russo Andrei Tarkóvski, tais quais Andrei Rublev, Nostalgia e O Sacrifício. Entendemos que as zonas de experimentação criadas podem sempre apresentar diferentes temáticas.

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.

CORAZZA, Sandra Mara. **Os cantos de Fouror. Escrileitura em filosofia- educação.** Porto Alegre, Sulina, 2008.

LAPOUJADE, David. As existências mínimas. São Paulo, n-1 edições, 2017. MUNHOS, Angélica Vier. Imagens de um pensamento-dança. **Caderno Pedagógico**, Lajeado, v. 8, n. 1, p. 23-30, 2011.

VALÉRY, Paul. **Introdução ao método Leonardo da Vinci.** São Paulo, 34, 2008.

Agência de fomento: Esta pesquisa é fomentada pela CAPES.

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.

1 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.

2 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.

3 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.

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.

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.

O Quadro 2 apresenta o conjunto de categorias construídas durante a análise.

Quadro 2: Relação de coleções de livros didáticos selecionados para análise

Cartegorias	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.

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.

4 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.

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.

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.

TRIVELLATO, José; LICO, Cida. Anapiã. Ciências 1º ano. São Paulo: Escala Educacional, 2017.

COMPREENSÕES E AVALIAÇÕES DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE SÃO BORJA –RS SOBRE A BNCC

Tania Maria Pinheiro, UNIPAMPA – Campus Jaguarão,
taniapinheiro.aluno@unipampa.edu.br

Patrícia dos Santos Moura, UNIPAMPA – Campus Jaguarão
patriciapinho@unipampa.edu.br

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

Resumo: O referido trabalho pretende analisar as compreensões e avaliações das professoras da Pré-escola da rede municipal de São Borja – RS em relação à Base Nacional Comum Curricular –BNCC. A BNCC norteia os currículos e as propostas pedagógicas dos sistemas e redes de ensino de todo o país, da Educação Infantil até ao Ensino Médio. Dessa forma, serão analisadas as respostas de um questionário elaborado e realizado com docentes participantes, observando suas opiniões sobre o cumprimento do que está proposto na BNCC. Os resultados da pesquisa mostram caminhos possíveis para a elaboração de um curso de formação continuada sobre a BNCC.

Palavras-chave: BNCC; Educação Infantil; Formação de Professores.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende descrever uma pesquisa voltada à temática da Educação Infantil e à formação docente. A escolha do tema parte dos anseios das próprias autoras, relacionados às novas abordagens curriculares apontadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Reflexões docentes acerca desse assunto são importantes no momento atual para buscar a melhor forma de trabalho em sala de aula.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) ou Lei nº 9.394/1996, no seu artigo 26 defende que a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio de todos os sistemas de ensino deverão ter uma base nacional curricular comum, considerando as “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996). Sendo assim, em 22 de dezembro de 2017, através da publicação da Resolução CNE/CP

nº 2, a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passou a ser de forma obrigatória em todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

Neste trabalho, será dado um enfoque para a BNCC da Educação Infantil, objetivando futuramente um trabalho que apresente as opiniões das professoras atuantes nessa etapa da Educação Básica nas escolas municipais da cidade de São Borja – RS. É importante salientar que a Base na Educação Infantil traz a orientação de trabalhar nas práticas escolares com um enfoque em eixos estruturais, campos de experiência e direitos de aprendizagem da criança.

Para buscar resultados, no entanto, fez-se necessária a busca das informações, construindo um diagnóstico junto aos sujeitos da pesquisa, através de um questionário com cinco questões elaboradas baseadas na BNCC, no qual as professoras participantes tiveram a oportunidade de expor suas expectativas, compreensões e avaliar esse documento, conforme seu conhecimento e suas práticas durante as atividades remotas.

Esta pesquisa tem como objetivo geral: Investigar, descrever e analisar as compreensões e avaliações das professoras atuantes na rede municipal de Educação Infantil de São Borja – RS em relação à Base Nacional Comum Curricular, a partir de discussões surgidas em uma formação docente. Os objetivos específicos são: compartilhar experiências pedagógicas que enfatizem os Campos de Experiências da BNCC-Educação Infantil; discutir sobre os objetivos de aprendizagem relacionados aos Campos de Experiências da BNCC; elaborar, nas rodas de formação, coletivamente com as professoras estratégias de implementação da BNCC-Educação Infantil nos currículos das escolas infantis da rede municipal de São Borja-RS.

O trabalho encontra-se estruturado na seguinte forma: primeiramente, uma introdução com justificativa e objetiva da pesquisa. Após, serão discutidos os procedimentos metodológicos utilizados no trabalho e análise diagnóstica dos questionários. E por fim, estão as considerações finais.

2 METODOLOGIA

No que tange aos objetivos, o referido trabalho incide em uma pesquisa exploratória e descritiva. As “pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL, 2010, p. 27). Já a pesquisa descritiva visa “levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população” (GIL, 2010, p. 28)

Quanto ao procedimento, esta pesquisa utiliza o delineamento e técnicas de coleta de dados através de um questionário. Compreende-se o questionário como um “instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito” (MARCONI & LAKATOS, 1999, p.100). O questionário tem como foco central a BNCC da Educação Infantil, almejando posteriormente a organização de um texto que apresente e analise as opiniões dos professores atuantes nesta etapa da Educação Básica da cidade de São Borja – RS e a organização de rodas de formação. Para este fim, um Formulário Online através do Google Forms foi criado.

Para realizar a análise dos dados, será aplicada a Análise Textual Discursiva (ATD). Segundo Moraes e Galiazzi (2007), os princípios desta metodologia possuem como finalidade a produção de novas compreensões sobre os fenômenos e discursos. A ATD é composta por três etapas: processo de unitarização, organização de categorias e produção de metatextos.

3 RESULTADOS

Primeiramente é importante destacar que a pesquisa ainda está em desenvolvimento, logo os resultados são parciais. Analisou-se a partir dos questionários aplicados que as principais dúvidas das professoras participantes da pesquisa é como se trabalhar de forma prática em sala de aula, considerando os campos de experiência propostos na BNCC. Considerando o retorno do questionário aplicado com as professoras, foram planejadas rodas de formação. As Rodas de Formação são alternativas para espaços formativos que consideram o docente como profissional e sujeito transformador, partindo da sua formação e implicando suas práticas educativas dentro da sala de aula. Warschauer (2001) defende que a Roda

> é o símbolo para viabilizar o diálogo, a troca de experiências, a construção de conhecimentos com sentido para seus sujeitos, constituindo-se do trabalho coletivo, da troca de saberes e da busca por estratégias que possam fazer com que os docentes avancem na compreensão das mudanças necessárias aos fazeres pedagógicos nas instituições onde atuam, produzidas no contexto social e histórico em que se vive. (WARSCHAUER, 2001, p. 189)

Foram elaboradas seis rodas de formação, com duração de 1h30, de forma online. Os temas das rodas serão: Roda de Formação 1- Entendendo a BNCC da Educação Infantil: apresentação do documento e sua estruturação; Roda de Formação 2 - Trabalhando com o Campo de Experiência: O Eu, o Outro e o Nós; Roda de Formação 3 - Trabalhando com o Campo de Experiência: Corpo, Gestos e Movimentos; Roda de Formação 4 - Trabalhando com o Campo de Experiência: Traços, Sons, Cores e Formas; Roda de Formação 5 - Trabalhando com o Campo de Experiência: Oralidade e Escrita; e Roda de Formação 6 - Trabalhando com o Campo de Experiência: Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações.

Espera-se com os encontros colaborar com as professoras, mostrando alternativas viáveis para se trabalhar em sala de aula com as crianças. Em todos os encontros, serão também oportunizados espaços para as professoras falarem sobre suas experiências, formando assim um compartilhamento de saberes entre as pessoas envolvidas no projeto.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa, como documento final, apresentará relatos das professoras de instituições municipais e estaduais de Educação Infantil sobre a Base Nacional Comum Curricular. Dessa forma, o trabalho mostrará a realidade encontrada no município de São Borja em relação aos pressupostos com a nova base na referida etapa da Educação Básica.

Espera-se que, a partir dos resultados, seja percebível outros possíveis caminhos para a formação continuada dos profissionais que já estão atuando nesses espaços. É notável, pelas falas das professoras participantes da pesquisa, o impacto da implantação da BNCC em todos os níveis da educação, sendo assim é importante um trabalho que dê voz aos docentes.

A pesquisa será resultado de investigações no campo educacional, mais especificamente, em relação à implementação da nova BNCC, a qual poderá atingir uma grande dimensão na sua execução nas escolas, pois mobilizará as professoras para mudanças de concepção e para o repensar do trabalho pedagógico, agregado à necessidade da investidura no estudo e na formação continuada.

Por fim, o trabalho é considerado relevante, além dos motivos citados anteriormente, também pelo fato da existência de muitas dúvidas dos docentes relacionadas à BNCC com a Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília: Planalto Central, 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 22 de set. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 1. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

WARSCHAER, Cecília. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001

Agência de fomento: agradecimentos a UNIPAMPA por oportunizar o desenvolvimento da pesquisa através do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEdu.

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. Ao adentrar na formação inicial, os futuros professores trazem interiorizadas crenças, atitudes e comportamentos de suas experiências anteriores. Neste momento, o contato teórico deve servir de sustentação para a articulação recriada da teoria-prática-teoria, impulsionando a reflexão sobre essa construção, dando condições para refletir na continuidade formativa (PACHECO; FLORES, 1999; MIZUKAMI, 2006; GARCIA; VAILLANT, 2010).

Na condição de professor em exercício, a trajetória profissional transita por fases evolutivas (iniciante e experiente), as quais requisitam a continuidade de sua formação, delimitado pelo equacionamento reflexivo entre individualidade e a

coletividade. 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 formativos atrelados a reciclagem sem levar em consideração que diferentes condições levam a diferentes necessidades formativas (PACHECO; FLORES, 1999).

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.

Procedimentos Metodológicos

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa de natureza qualitativa seguindo os pressupostos teóricos de Bogdan e Biklen (1994). A modalidade de investigação se configura como um estudo de caso aportados em Yin (2001). O participante da pesquisa consistiu em 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 sustentada em Flick (2013).

Após transcrição da entrevista, baseou-se fragmentos referentes ao processo formativo como constituição do *corpus*. 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 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. 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. Por fim, a *reflexão para teoria e prática* revelou que, no estágio curricular obrigatório, houve pouca oportunidade de articulação entre a teoria-prática (MIZUKAMI, 2006).

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, 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 conforme apontam Pacheco e Flores (1999) e Azevedo *et al*. (2012).

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. No caso do PROFMAT, o professor revelou maior segurança em seu trabalho docente.

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.

Algumas Considerações

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. 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. Nota-se uma ausência de práticas reflexivas do contexto escolar local, haja visto que a formação se pautava em materiais previamente indicados. 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.

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.

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.

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

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.

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

O BRINCAR NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FaE/UEMG/CBH: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO FORMATIVO

Regina Rosa dos Santos Leal, UEMG, reginaleal.uemg@gmail.com
Nilzilene Imaculada Lucindo, UEMG, nilzilenelucindo@yahoo.com.br
Daniel Cardoso Alves, UEMG, daniel.alves@uemg.br

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

Resumo: A presente pesquisa investigou o lugar que o brincar ocupa no processo formativo dos pedagogos da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, Campus Belo Horizonte (FaE/UEMG/CBH). O estudo de abordagem qualitativa tomou como procedimentos a pesquisa bibliográfica, documental e campo. Na coleta de dados utilizou-se um questionário que foi respondido pelos pedagogos em formação que cursavam o 8º período do curso. Os resultados apontaram que o processo formativo de um profissional que terá a Educação Infantil como um dos seus principais campos de atuação, configura-se fragilizado. A instituição não dispõe de espaços apropriados para a prática do brincar e essa temática possui uma abordagem superficial em muitas disciplinas, se configurando sua maior oferta no conteúdo de Educação Física.

Palavras-chave: Formação de Pedagogos; Educação Infantil; Brincar.

1.INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 (BRASIL, 1996) define a Educação Infantil (EI) como a primeira etapa da Educação Básica (EB). Essa etapa inclui a creche que atende as crianças de 0 a 3 anos e a pré-escola que atende as crianças de 4 e 5 anos. Segundo essa legislação, a EI tem como finalidade propiciar o desenvolvimento integral da criança até os seus 5 anos de idade.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 01/2006 (BRASIL, 2006) define as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia (Licenciatura), sendo o pedagogo o profissional qualificado para atuar, dentre outros segmentos, na educação das crianças na EI.

As atividades pedagógicas inerentes à EI materializam-se na tríade - educar-cuidar-brincar. Neste sentido, constata-se que o pedagogo que atuará nesse nível de ensino não se deterá apenas à ações voltadas para o ensino do conteúdo escolar, mas também àquelas relacionadas ao cuidar e ao brincar.

No que concerne ao brincar, compreende-se que ele se constitui como um ato

inerente ao ser criança. Estudiosos como Piaget (1971), Vygotsky (1984) e Kishimoto (2008), bem como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2017),destacam a importância das interações e brincadeiras para o desenvolvimento infantil e para o processo de ensino e de aprendizagem das crianças.

Em relação ao processo formativo dos pedagogos no Brasil, diversas pesquisas (GATTI; NUNES, 2009; PIMENTA *et al*, 2017) têm apontado para os desafios envoltos nessa formação. De uma forma geral, essas investigações apontam que o curso não tem dado conta de aprofundar em muitos aspectos que são essenciais para a formação do pedagogo. Dentre essas lacunas, preocupa as fragilidades relacionadas à EI que requer um profissional que seja capaz de educar e cuidar sem desconsiderar a magia e a importância do brincar na fase da infância.

Os dados apresentados representam um recorte de uma pesquisa[1] que teve por finalidade investigar as concepções e as funções do brincar na educação escolar, na percepção dos pedagogos em formação. Este trabalho tem por objetivo evidenciar o lugar que o brincar ocupa no processo formativo dos pedagogos da FaE/UEMG/CBH. Para tanto, busca analisar as seguintes questões: Quais espaços foram disponibilizados para possibilitar a vivência prática do brincar? Você participou de outra(s) atividade(s) em que houve a abordagem da temática do brincar? Durante o curso de Pedagogia, quais as disciplinas abordaram a temática do brincar? Nas disciplinas, houve alguma vivência prática do brincar?

2. METODOLOGIA

A metodologia utilizada na investigação foi a de abordagem qualitativa e, para tanto, foram adotados como procedimentos técnicos a pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Na coleta de dados realizada no ano de 2019, foi utilizado um questionário elaborado do *Google Forms,* composto por 33 questões e organizado em 5 eixos: perfil, formação acadêmica, atuação profissional, o brincar e sua infância, o brincar e a formação em Pedagogia. Participaram da investigação 21 pedagogos em formação, matriculados no 8º e último período do curso. Os dados coletados foram analisados segundo a técnica de Análise de Conteúdo.

[1] Pesquisa desenvolvida por um grupo de professores do Núcleo de Estudos e Pesquisas de Psicologia da Educação e Psicopedagogia (NEPEPp /CNPq)

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na percepção dos pedagogos em formação, a instituição não dispõe de espaços apropriados para a prática do brincar. Segundo eles, quando não lhes resta o próprio enquadramento da sala de aula, um espaço disputado com mesas e cadeiras, resta-lhes: o pavimento verticalizado do 3º andar, espaço que é destinado a vivências variadas; a sala do Laboratório de Informática para o desenvolvimento de atividades digitais. E como última opção, cabem-lhes a fuga para espaços abertos da cidade, como o Parque Municipal Américo Renné Giannetti situado às imediações da Faculdade, ou até mesmo espaços como o Museu dos Brinquedos.

Para Santos *et al* (2015), a instituições de ensino cumprem a lógica que impossibilita o brincar, uma das poucas oportunidades de recreação da vida que ainda restava à criança do século XXI. Assim, se pronuncia o autor

> A escola e a universidade, antro asséptico, geometrizado e caixote (Gusdorf, 1987), sempre vão encaixotar os espíritos entre paredes (visíveis e invisíveis) e em gavetas disciplinares, numa "grade" curricular, com a escusa justificativa de "socialização" das crianças. Como se elas fossem selvagens meninos e meninas-lobo, e não fossem, desde o ventre, seres sociais por excelência: na família, na comunidade, no bairro, nos esportes, nas tradições religiosas, nos folguedos. Essa mesma escola que, "generosamente", deixa um intervalo de até trinta minutos para as crianças "brincarem", abandonou há séculos a responsabilidade humana da iniciação inscrita em qualquer comunidade de fato, para se entregar à lógica da reprodução e do jogo de poder na manutenção das instituições e suas sintomáticas "rotinas". É bem verdadeiro o provérbio malinense que diz que é necessária uma aldeia inteira para educar uma criança (SANTOS *et al*, 2015, p. 96).

Esse encaixotamento curricular atrelado a uma presença mitigada do brincar foi constatado no currículo do curso investigado, em que essa dimensão vital para o desenvolvimento e aprendizado da criança representa um percentual de menos 10% das 4.432 horas aula totais que compõem o currículo do referido curso.

Ao responderem se participaram de outra(s) atividade(s) em que houve a abordagem da temática do brincar, verificou-se que atividades de pesquisa, palestras, cursos, sábados temáticos e atividades de integração pedagógica estão entre os componentes de natureza de prática pedagógica formativa (PPF) que têm

possibilitado a inserção de temáticas não aprofundadas pelas disciplinas, como o brincar.

Mediante as respostas, salienta-se que a formação brincante do pedagogo não pode ter uma visibilidade optativa no currículo, pelo contrário, trata-se do profissional que atuará na escolarização de crianças na EI, em que o brincar é eixo fundante, pelo que, também deve o ser no currículo que forma esse profissional.

Em relação às disciplinas que abordaram a temática do brincar durante o curso de Pedagogia, essas podem ser visualizadas na Tabela 1, conforme a frequência em que foram citadas pelos respondentes.

Tabela 1 – Disciplinas do currículo que abordaram a temática do brincar

Disciplinas	Frequência
Artes	15%
Didática	5%
Educação Física	95%
Geografia/História	5%
História da Educação	5%
Língua Portuguesa	10%
Matemática	15%
Psicologia da Educação	10%
Tecnologia	5%

Fonte: Leal, Lucindo e Cardoso (2019)

Verifica-se que a disciplina de Educação Física lidera o *ranking* de oferta da temática do brincar. Esse dado evidencia que o brincar na formação do pedagogo e na Educação Infantil perpassa por uma questão curricular. Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), um dos cinco campos de experiência no qual se organiza o currículo da Educação Infantil compreende o “corpo, gestos e movimentos”, o qual tem relação direta com a Educação Física.

No que concerne à última questão, relativa à vivência prática do brincar, a totalidade dos participantes afirmou que essas disciplinas contemplaram a temática do brincar, tanto na teoria quanto na prática, ou seja, usufruíram de vivências que os possibilitaram exercitar uma formação brincante, ainda que num percentual curricular de oferta mitigada. Neste sentido, são evidenciados alguns relatos:

> P5 - Tivemos algumas aulas com o ensinamento de diversas brincadeiras para realizar com os alunos.
> P6 - Valorização de brincadeira antigas, brincadeiras africanas, visitação ao museu do brinquedo.
> P11 - Houve momentos de criação de jogos, vivências em sala e ambientes externos... Era bem legal e divertido. Mas nunca usamos a brinquedoteca da FaE.
> P19 - Brincamos no Parque Municipal sobre as brincadeiras antigas (queimada, rouba bandeira).

Os relatos evidenciam a prática do brincar em espaços escolares, institucionalizados e não escolares, a ressignificação de brincadeiras tradicionais, a exploração do lúdico, o brincar no mundo digital, a intencionalidade tanto da vivência quanto do ensino de brincadeiras. Possibilitar ao pedagogo uma formação acadêmica com essa perspectiva permitirá ao profissional ser capaz de aproveitar as potencialidades pedagógicas do brincar no sentido de caracterizar

> [...] O cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2017, p. 37).

Todavia, essa visibilidade do brincar na formação do pedagogo perpassa por uma questão curricular, ou seja, demanda uma abertura dos currículos às indagações no campo do conhecimento, o que incide em disputas entre seus sujeitos em torno do controle nos territórios do currículo.

4. CONSIDERAÇÕES

Analisar o lugar que o brincar ocupa no processo formativo dos pedagogos da FaE/UEMG/CBH permitiu identificar outras questões que envolvem os cursos de Pedagogia e estão relacionadas com as subjetividades e as novas demandas contemporâneas que se apresentam aos currículos de formação de professores no Brasil.

Refletir sobre o currículo do curso de pedagogia da FaE/UEMG/CBH requer revolucionar um “território de poder”. Todavia, é relevante salientar que o brincar é essencial para o desenvolvimento infantil, como é também para o profissional que atua na primeira etapa da Educação Básica. Deste modo, o brincar no curso de

pedagogia da FaE/UEMG/CBH não pode ser visto como mera ludicidade, mas sim, uma necessidade formativa e humana. Assim indagamos: como formar as competências e habilidades lúdicas do pedagogo para educar as crianças se o brincar está fragilizado nessa formação?

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 16. Out. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1/2006 de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 maio 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 21 dez. 2019.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 06 jun. 2020.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (orgs.). **Formação de professores para o Ensino Fundamental: estudo de currículos das icenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, DPE, 2009.

KISHIMOTO, T. M. (org.), **O Brincar e Suas Teorias**. São Paulo-SP: Editora Cengage Learning, 2008.

PIAGET, J. A **formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIMENTA, S. G. *et. al.* Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p.15-30, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n1/1517-9702-ep-43-1-0015.pdf >. Acesso em: 24 set. 2018.

SANTOS, M. F.; FRIEDMANN, A.; PIORSKI, G.; CRAEMER, Ute; SAURA, S. C.; LAMEIRAO, L.; ECKSCHMIDT, S.; LEITE, A. C. A. Diálogos e Experiências: pontes que conectam pessoas e territórios. *In*: Renata Meirelles. (Org.). **Território do Brincar - diálogos com escolas**. 1ed.São Paulo: Instituto Alana, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO PARA OS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Elizabeth Melnyk de Castilho, Secretaria Municipal de Educação de União da Vitória, bethi_mel@yahoo.com.br

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

Resumo: O presente estudo versa acerca da temática da formação continuada em serviço de professores do Ensino Fundamental I. A problemática que norteia este estudo é: Quais os cursos de formação continuada em serviço foram oferecidos aos professores do Ensino Fundamental I da rede pública municipal de União da Vitória nos anos de 2019, 2020 e 2021? Objetiva-se demonstrar os cursos de formação continuada em serviço oferecida aos professores do Ensino Fundamental I da rede pública municipal. A metodologia utilizada é teórico-bibliográfico enriquecida com estudo de caso abrangendo a realização de entrevistas com duas coordenadoras pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação.

Palavras-chave: Professores; Formação Continuada; Ensino Fundamental.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta reflexões acerca da formação continuada em serviço de professores do Ensino Fundamental I, enquanto tempo e espaço de interações, troca de experiências entre os pares, reflexões sobre a prática docente e construção de novos conhecimentos.

A problemática que norteou este estudo é: Quais os cursos de formação continuada em serviço foram oferecidos aos professores do Ensino Fundamental I da rede pública municipal de União da Vitória nos anos de 2019, 2020 e 2021? Nesta direção, objetiva-se demonstrar os cursos de formação continuada em serviço oferecida aos professores do Ensino Fundamental I da rede pública municipal.

Esta pesquisa se justifica pelo fato de revelar dados de uma realidade singular, demonstrando quais foram as formações continuadas oferecidas em serviço para os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma rede

municipal nos últimos três anos, elencando a carga horária de cada curso, como também as temáticas atreladas a estas.

Nesta direção, a metodologia utilizada é teórico-bibliográfico enriquecida com estudo de caso abrangendo também a realização de entrevistas com duas coordenadoras pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação. Para Gil (2008, p. 44) “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, e ainda conforme o autor, a pesquisa de campo abrange entrevistas e questionários apresentados, visando coletar informações, explicações no campo da pesquisa.

Por este viés, este trabalho se divide em duas partes, a primeira apresenta brevemente a formação continuada de professores e na segunda são apresentados os cursos de formação continuada em serviço oferecidos para os professores atuantes no Ensino Fundamental I da rede municipal nos anos de 2019, 2020 e 2021.

2 A FORMAÇÃO CONTINUADA

A principal função profissional do professor é o ato de ensinar, entretanto, esta tarefa é complexa, requer preparo e responsabilidade, além disso, é essencial que este tenha formação para o exercício de tal atividade, a qual começa em uma formação inicial e precisa ter sua continuidade nas formações continuadas ao longo de sua atuação como docente.

No que se refere a oferta da formação continuada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº9.394/96, aponta no seu artigo 62 que “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais do magistério”.

Sendo assim, a formação continuada segundo Brasil (2001), faz referência a uma formação posterior à formação inicial, as quais são promovidas por ações e programas dentro e fora das escolas, sendo os mesmos realizados de maneira presencial ou à distância. Conforme Silva (2011, p. 2) as formações continuadas

podem ser realizadas em serviço pelos docentes, “sendo aquela que se realiza no próprio local de trabalho do professor, podendo ser organizadas e desenvolvidas pelas instâncias superiores de ensino, tendo como referência as realidades escolares”.

Por este viés, reafirma-se que a formação continuada vem após a formação inicial com vistas a um aprimoramento profissional, entrelaçando o professor ao seu âmbito de atuação, o que consequentemente, contribui para o exercício qualificado de sua função.

Para tanto, faz-se necessário que os professores participem frequentemente de formações continuadas, devido a necessidade de ampliação de conhecimentos acerca de diversas temáticas e o surgimento de outras demandas no contexto educacional.

Libâneo (2004, p. 227) considera que a formação continuada “é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.”

Com base nos pressupostos apresentados pelo autor acima mencionado, reforça-se a ideia de que são fundamentais espaços e tempos dedicados para a formação continuada dos professores. Tal ação, contribui para o aperfeiçoamento profissional do professor, pode auxiliar na reflexão da prática pedagógica, ampliar saberes teóricos e práticos favorecendo assim os processos de ensino e aprendizagem.

Por este viés, a formação continuada se aproxima da formação permanente que para Freire, (1996, p. 43), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Com relação a formação permanente, Imbernón (2009) destaca que esta deve contribuir para que os profissionais possam realizar reflexão sobre a prática, trocar experiências, articular os saberes construídos com o projeto de trabalho, articular as práticas profissionais com as práticas sociais e favorecer a inserção coletiva na instituição educativa. Além disso, segundo o autor, a formação

permanente deve envolver as capacidades, habilidades e atitudes possibilitando espaços para que o aprender ocorra de forma colaborativa, dialógica e participativa.

Sob esta perspectiva, é importante que a formação permanente seja permeada por uma relação dialógica, haja vista que, “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1980, p.69).

Sendo assim, através da formação continuada os professores têm a oportunidade de ampliar seus conhecimentos, seus saberes teóricos e práticos, refletir sobre sua prática pedagógica cotidiana, buscando assim, a melhoria das ações educativas, das metodologias e dos processos de ensino e aprendizagem.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com base nos dados provenientes da entrevista realizada com duas coordenadoras pedagógicas atuantes na Secretaria Municipal de Educação de União da Vitória, revela-se que a formação continuada dos professores é concebida como um dos pilares para o desenvolvimento de uma educação de qualidade no município em questão.

Os dados apresentados neste estudo se referem as formações continuadas desenvolvidas na rede municipal nos anos de 2019, 2020 e 2021, este último ano até o mês de setembro, quando foi realizada a pesquisa.

Quadro 01: Organização das formações continuadas em serviço ofertadas para os professores do Ensino Fundamental I da rede municipal de União da Vitória no período de 2019, 2020 e 2021.

Ano	Nome da formação continuada	Nº de encontros	Carga horária	Temática
2019	Alfabetização Idade Certa	12	100h	Alfabetização e letramento
2019	O Contexto educacional em foco	10	40h	Proposta Pedagógica Curricular do Município
2019	Semana Pedagógica	10	40h	Planejamento e oficinas pedagógicas
2019	Professor Conexão em Ação	5	30h	Referencial Curricular do Estado do Paraná
2019	Memórias de União da Vitória	5	40h	Poemas e a história de União da Vitória

2019	Sala de Recurso Multifuncional e Educação Especial	2	8h	Especificidades da Educação Especial e das salas de recursos multifuncional
2020	Dedica Municipal	6	30h	Desenvolvimento infantil; Acolhimento dos alunos e profissionais da educação; Impactos da pandemia na educação;
2020	Desafios da educação em tempos de pandemia	10	40h	Proposta pedagógica curricular municipal; Atividades remotas; Utilização de recursos tecnológicos nas aulas; Adaptação curricular; Avaliação da aprendizagem.
2020	Memórias de União da Vitória em tempos de pandemia	5	40h	Gênero textual: Relatos de experiência; A história do município de União da Vitória
2021	A educação no período de pandemia e pós pandemia: ações e estratégias	10	40h	Plano de Contingência; O uso do WhatsApp como recurso pedagógico; Protocolos de Biossegurança; Ensino Híbrido; Acolhimento dos alunos; Avaliação da aprendizagem;

Fonte: Castilho (2021)

A pesquisa revelou que a Secretaria Municipal de Educação organizou parcerias com instituições educativas e universidades locais as quais ofereceram conjuntamente cursos de formação continuada aos professores do Ensino Fundamental I da rede municipal, abordando diferentes assuntos e temáticas.

As formações continuadas aconteceram de maneira presencial no ano de dois mil e dezenove e devido a pandemia causada pelo COVID-19 em dois mil e vinte os cursos foram realizados de maneira *on-line*, via diferentes plataformas digitais. Já no ano de dois mil e vinte e um as formações até o mês de agosto aconteceram de maneira *on-line* e de setembro em diante começaram a ser realizadas de modo presencial com os professores divididos em grupos em suas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo demonstrou os cursos de formação continuada em serviço oferecidos aos professores do Ensino Fundamental I na rede pública municipal de União da Vitória/PR entre 2019 a 2021. No ano de dois e dezenove foram oferecidas um total de seis formações continuadas diferentes aos professores do Ensino Fundamental I com respectiva certificação; no ano de dois mil e vinte foram três cursos de formação ofertados; no ano de 2021 foi proposto um curso de formação continuada que aconteceu ao longo do ano letivo.

Por fim, é oportuno mencionar que a formação continuada em serviço é uma ação necessária a qual pode contribuir com a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e com a qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** ciências naturais. Brasília: MEC/SEF, 2001.

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

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

SILVA, J. C.M. Formação continuada dos professores: visando a própria experiência para uma nova perspectiva. **Revista Ibero-americana de Educação** (ISSN: 1681-5653) p.1-11. 2011. Disponível em: https://rieoei.org/historico/expe/3882Martins.pdf. Acesso: 22 jul.2021

UMA PROPOSTA DIDÁTICA DE MODELAGEM MATEMÁTICA: O ESTUDO DE MOVIMENTOS COM SUPORTE DO PROGRAMA TRACKER

Leandro Cardoso Monteiro, discente de graduação, Universidade Federal do Pampa, leandromonteiro.aluno@unipampa.edu.br
Radael de Souza Parolin, docente, Universidade Federal do Pampa, radaelparolin@unipampa.edu.br
Alex Sandro Gomes Leão, docente, 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.

O interesse por realizar uma pesquisa com programas computacionais e aplicativos se justifica quando se torna possível desenvolver em sala de aula discussões e construções com suporte de tais ferramentas. 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, podendo 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.

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.

Foi realizada a análise de um lançamento de uma bola de tênis de mesa, 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, a partir de cinco planos de aula.

A proposta didática elaborada apresenta inicialmente instruções sobre a utilização do programa Tracker, seguindo com as 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.

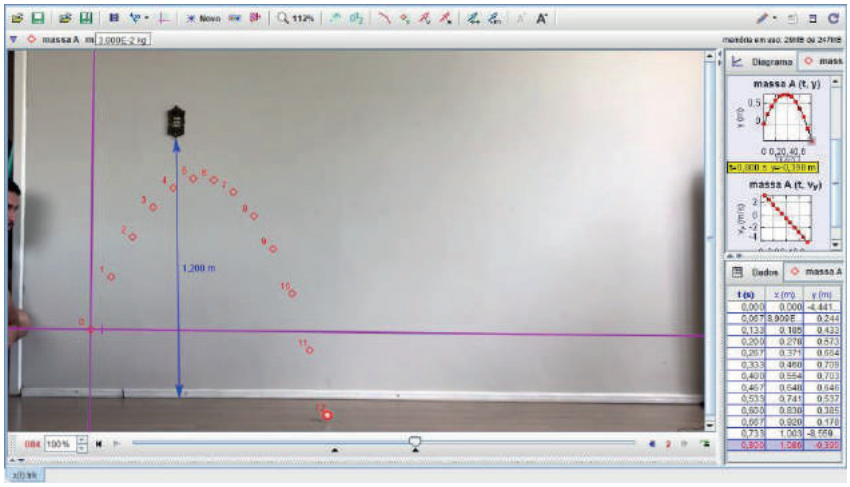
No programa foi escolhido o intervalo de tempo do vídeo correspondente (setas no centro inferior da Figura 1) centralizado os eixos coordenados do plano cartesiano (em rosa na Figura 1), com origem no ponto inicial do lançamento; marcada uma distância referência real do ambiente, onde utilizou-se a ferramenta 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*)

$$E = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^{n}(\delta_i - \varphi_i)^2}{n}}$$

em que δ_i representa os valores calculados, φ_i os valores experimentais e n o número de dados.

Figura 1 – Obtenção dos dados do movimento de lançamento inicial da bola.



Fonte: Do autor.

Através da análise com o programa, é possível a obtenção de diversas funções, tais quais podem ser observadas na Tabela 1.

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).	$y(x) = y_0 + v_{0y}\left(\frac{x - x_0}{v_{0x}}\right) - \frac{1}{2}g\left(\frac{x - x_0}{v_{0x}}\right)^2$	$y(x) = -0{,}008507 + 2{,}98\,x - 3{,}046x^2$ $E = 0{,}01318$
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 $\theta_r(t)$	$\theta_r(t) = arctg\left(\frac{y(t)}{x(t)}\right)$	$\theta_r(t) = arctg(-0{,}01868t^2 - 4{,}045t + 2{,}892)$ $E = 0{,}00523$

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.

Dividida em etapas, sugere-se que a proposta seja executada em um tempo médio de 10 horas/aula, variando com o número de participantes, equipamentos disponíveis, entre outros. Cabe destacar que para sua aplicação é necessária a utilização de computadores com a instalação prévia do programa Tracker, materiais para a realização e filmagem do movimento físico.

No primeiro plano, será realizada a apresentação de um movimento físico, e com este será instruído os comandos básicos do programa Tracker.

No segundo plano, em grupos, os alunos realizarão um experimento de lançamento oblíquo, farão a extração dos dados necessários para construção do modelo, e construirão uma situação-problema envolvendo o movimento estudado.

No terceiro plano, será feita a seleção das variáveis que contribuam à análise do movimento estudado, a análise dos problemas encontrados por cada grupo, e a formulação e simplificação de hipóteses de representação do modelo.

No quarto plano, os estudantes irão analisar e resolver os problemas a partir do Tracker, validar o modelo confrontando com as hipóteses iniciais, e reformular o modelo caso necessário.

E no quinto plano, será executada uma plenária apresentando o desenvolvimento do processo de modelagem dos grupos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização de programas computacionais 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.

HALLIDAY, D.; RESNICK, R.; WALKER, J. **Fundamentos de Física**: Mecânica, v. 1, 10 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

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.

COMUNIDADES COLABORATIVAS COM POSTURA INVESTIGATIVA EM CONTEXTOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA BUSCA PELO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Clênya Ruth Alves Vasconcelos, UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ-UFOPA
ruthclenya@gmail.com

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

Resumo:
Reflete-se sobre a necessidade de pensarmos a relação universidade - escola como espaço de produção de conhecimento. Estudo de natureza bibliográfica, objetiva compreender as implicações de comunidades colaborativas de aprendizagem na formação de professores na dimensão inicial. Entendemos que a participação em grupos colaborativos com postura investigativa possibilita à futuros professores a vivência da dimensão do constructo dos saberes da prática pedagógica. Aponta-se que a materialização de comunidades colaborativas em espaços de formação (Universidades/Escolas), transforma a relação teoria e prática, e ao possibilitar a colaboração interinstitucional, qualifica-se também a formação continuada de professores, promovendo desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Comunidades colaborativas de Aprendizagem; Formação de Professores; Desenvolvimento Profissional.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores na sua dimensão inicial e continuada constituiu-se área complexa. Pensar e fazer a formação de professores demanda uma constante reflexão sobre os efeitos das intensas mudanças vivenciadas na sociedade atual na definição do que é ser professor, e como tudo isso se prospecta na dimensão profissional do ofício. Uma comunidade colaborativa com postura investigativa enriquece a maneira de pensar, agir e resolver problemas, e cria assim, possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica.

A postura investigativa em questão, implica em reconhecer a capacidade intelectual coletiva dos professores que, inseridos em comunidades, assumem a postura investigativa em relação ao conhecimento e à sua prática.

Partindo dessa perspectiva que o objetivo deste artigo é indicar como comunidades colaborativas de aprendizagem com postura investigativa podem

qualificar os processos de desenvolvimento profissional de professores na formação inicial no movimento de colaboração Universidade – Escola.

No tocante a abordagem metodológica, este trabalho responde como pesquisa bibliográfica em fontes como: livros, periódicos qualificados e teses e dissertações. O propósito do artigo é ampliar uma discussão e ressignificar o debate teórico sobre comunidades colaborativas enquanto forma/espaços de formação para consolidar um espaço científico, dada a incipiência de estudos sobre as implicações de comunidades com postura investigativa provenientes da interlocução universidade – escola, em especial na região norte do país, e há de se pesar também, o aviltante cenário político que se forja, onde se coloca em xeque os conhecimentos que perfazem a carreira docente.

O estudo apontou que a implantação e reprodução de comunidades colaborativas de aprendizagem com posturas investigativas instam melhorias para a educação básica, porque possibilita de modo positivo a transformação da cultura organizacional dos espaços (universidade e escola) e dos sujeitos em formação (valorização profissional, identidade profissional, engajamento profissional).

2. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O processo de formação inicial e continuada são constantes auto implicadas, inscritas em um movimento dialético de transformação dos locais e das pessoas. As universidades através dos seus cursos de formação de professores carregam o desafio de preparar os futuros professores para o enfrentamento responsável e competente dos desafios da profissão. Ocorre que o processo de formação docente é complexo, e deve cambiar nas dimensões teóricas e práticas resultando na práxis pedagógica.

No entanto, o cenário que se apresenta é que parece haver um desencontro de teorias que embasam a formação docente, entre os que estão em processo de formação inicial, e os que já estão atuando profissionalmente, de sorte que as novas teorias se confrontam com as anteriores nesse espaço fronteiriço que se configura o limite lacunar entre a universidade e a escola; entre formação inicial e continuada.

Isto acarreta perdas, afetando de forma negativa o desenvolvimento dos saberes docentes em formação, pois essa dissociação fragiliza a atuação docente,

fragmentando a capacidade de o sujeito agir de forma consciente, separando-o da realidade que irá enfrentar. Além disso, pode ocasionar falta de identificação com a área, ausência de identidade profissional e até mesmo abandono da carreira. Compartilhamos da defesa de Gatti (2010) sobre a configuração da formação de professores:

> A formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes. (GATTI, 2010, p. 1375)

Deste modo, o conhecimento-base da docência, enriquecido pelas vivências e análise de práticas concretas não são possibilitadas de forma significativa nos cursos de formação; os estágios supervisionados não dão conta desta complexa conjuntura. A criação de espaços colaborativos possibilitaria a dialética entre a prática profissional e a formação teórica e, ainda, entre a experiência concreta nas salas de aula e a pesquisa, entre os professores e os formadores universitários.

Pesquisadores como Shulman (1987), e Tardif (2004), consideram a complexidade de um conjunto de saberes necessários para a docência, estes necessitam ser apreendidos e ressignificados nos processos de formação, esse docente em formação contínua, seria alguém que reflete sobre a sua própria prática profissional, produzindo conhecimentos sobre ela. Para eles existe uma epistemologia da prática profissional para os cursos de formação de professores, e, isso alude ao conjunto de saberes diversos mobilizados na prática pedagógica.

Pontua-se que o movimento de construção da profissionalidade docente passa necessariamente pela correlação teoria e prática, e isso deve ser exercitado ao longo de toda trajetória de formação, em especial na sua dimensão inicial, *a* "relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente nunca é uma relação entre uma teoria e uma prática, mas uma relação entre atores, entre sujeitos cuja prática são portadoras de saberes" (TARDIF, 2002, p.237)

Isto posto, Tardif (2002, *apud* ALMEIDA; BIAJONE, 2007, p. 292) explica que a "atividade profissional dos professores de profissão deve ser considerada como espaço prático de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, consequentemente, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos".

Almeida; Biajone (2007) ao analisar os estudos de Shulman (1987), percebem que o mesmo estabelece importantes paralelos entre as diversas profissões. Shulman (1987) evidenciou o fundante papel do que chamou de learning from experience (*aprendizado a partir da experiência*) como componente fundamental do constructo de saberes constituintes de uma profissão. Assim, ressalte-se que no processo de ensinar e aprender, não poderia ser diferente.

> Para o autor, o aprendizado a partir da prática é a melhor descrição do que se poderia denominar de **aprendizado para ensinar**, pois é por meio dele que se tem a oportunidade de aprender a lidar com a surpresa, a incerteza e a complexidade intrínsecas ao microcosmo do cotidiano da sala de aula. (ALMEIDA; BIAJONE, 2007, p. 292, grifo nosso)

Tardif (2002) propõe um repensar das relações entre teoria e prática, pois entende que tanto a universidade como os professores de profissão são portadores e produtores de saberes, de teorias e de ações. Hoje não há como pensar a formação de professores inicial e continuada sem levar em conta um cenário de qualificação para a educação nas escolas, refletindo e tendo no horizonte os propósitos para a educação básica. Isso demanda um movimento interinstitucional de colaboração. Da universidade, primeiramente se demanda o rompimento da endogenia do conhecimento que produz; e das escolas, engajamento dos seus atores no processo de formação. Esse movimento, revolucionará as estruturas institucionais formativas e os currículos da formação.

CONSIDERAÇÕES

Professores são produtores de conhecimento, e mobilizadores de saberes, a prática profissional também é um lugar de formação e de produção de saberes. Almeida; Biajone (2007. p.23) consideram que para a formação ser significativa, professores devem ser percebidos como sujeitos de conhecimento e produtores de saberes*, "* na intenção de legitimar um repertório de conhecimentos sobre o ensino a partir do que os professores são, fazem e sabem constitui as bases para a elaboração de programas de formação".

Importa considerar que precisamos superar a concepção da docência ligada a um fazer vocacionado, "é nessa perspectiva que as produções a respeito da temática **saberes docentes** têm ocupado papel de destaque na formação de

professores" (ALMEIDA; BIAJONE, 2007. p.23), no sentido mais amplo de estruturar o processo de profissionalização docente. Precisamos compreender que ser professor não se adequa a natureza de um trabalho individualizado, nos fazemos professores e produzimos conhecimentos junto com nossos pares, poderíamos juntos aprender a enfrentar o desafio da escola atual, negociando e construindo outras práticas de ensinar e aprender.

Para finalizar, chamamos atenção para necessidade da Universidade possibilitar reflexões junto as escolas sobre a necessidade de transformar esse espaço em lugar de colaboração, para isso, precisamos dar sustentabilidade aos projetos desenvolvidos na interlocução Universidade – Escola. Favore-se nesse processo que os participantes estejam engajados nos projetos para o seu desenvolvimento profissional.

Ao considerar esse contexto, queremos mostrar que, trabalhando e refletindo colaborativamente na fronteira universidade e escola todos ganham: de um lado, os futuros professores tendo possibilidade de conhecer os desafios que seus pares vivenciam; e por outro lado, professores estarão se aprofundando, se desenvolvendo profissionalmente e legitimando os saberes que produzem.

Para tanto, é necessário dispor de parceria e colaboração entre professores universitários, professores da escola básica e alunos universitários voltados a reflexão e desenvolvimento profissional sobre as práticas de ensinar e aprender na educação básica. Ainda não superamos problemas velhos que se fazem novos em cursos de formação de professores como a dicotômica relação teoria e prática.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a07v33n2.pdf

GATTI. B. A. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. Harvard Educational Review, Cambridge, v. 57, p. 1-22, 1987.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

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 à luz dos 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 à luz dos marcos legais e de dados mais recentes sobre os cursos de licenciatura no contexto da conjuntura atual da educação brasileira.

2 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 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).

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.

Avançando 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 texto, 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, destacou que do total de 2,2 milhões de docentes no Brasil que 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) e 10,0% têm ensino médio normal/magistério. Foram identificados ainda 4,7% com nível médio ou inferior. Os dados mostram um aumento no percentual de professores com ensino superior em curso de licenciatura de 2016 a 2020. Entretanto, 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.

3 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).

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 são estabelecidas competências. Cada uma, dessas dimensões, estão estruturadas a partir de competências específicas e para 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 e tem como foco principal, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, o desenvolvimento das competências e das habilidades definidas na BNCC. Os autores afirmam que as novas DCNs constitui-se em um documento que possui inconsistências e rompem 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.

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).

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.

4 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.

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, 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.

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

Claudení Marques Santos, doutoranda em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, clau.marquess@gmail.com
Carolina Demetrio Ferreira, docente do departamento de Biologia, Universidade Federal do Espírito Santo (CCENS/UFES), campus Alegre, fdcarol@gmail.com

Eixo: 1 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, possibilitando 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).

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. A pesquisa teve como público-alvo professores que lecionam no Ensino Fundamental dos anos finais (6º, 7º, 8º e 9º ano). A pesquisa de campo de caráter qualitativo (LUDKE; ANDRÉ, 1986) utilizou questionário semiestruturado como instrumento de coleta de dados contendo treze questões para traçar o perfil dos docentes.

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. As escolas foram identificadas através de letras do alfabeto de "A" a "I" e os professores participantes foram identificados através de números para preservar a identidade de cada um.

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).

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.

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). 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 que geralmente ocorre quase todo ano no Estado do Espírito Santo.

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 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. 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. 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.

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.

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, p. 143-152, 2015.

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.

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

OS POSSÍVEIS IMPEDIMENTOS QUE CERCAM A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE PANDEMIA.

Bruna. Pires dos Santos
brunasantos.profe@gmail.com
Denise Bastos das Neves
denisedasneves20@gmail.com
Kátia Silene de Ávila Leivas
ktleivas@gmail.com

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

Resumo: Este artigo, tem por centralidade problematizar o contexto do momento atual no que diz respeito ao processo de formação continuada dos professores, atravessado por profundas crises, em três instituições Municipais. Amparadas na perspectiva do Materialismo Histórico e Dialético, pretendemos encontrar a compreensão do que temos vivido. Articulamos as contribuições de Pistrak e a atualidade de Freire, frente aos impedimentos da educação no fazer docente. Buscamos na metodologia de Bardin desenvolver, analisar e sistematizar a objetivação das práticas e compreender o processo de constituição histórica, baseadas nos pressupostos teóricos da Educação Ambiental, a qual deve balizar os currículos.

Palavras-chave: Formação de professores; Práticas educativas na pandemia; Coordenação Pedagógica; Educação Ambiental.

Introdução:

A formação dos professores, em tempos de tantas atrocidades provocadas pelo modo de produção vigente, agravados pela pandemia do covid-19 passou a ser um dos temas mais discutidos na atualidade. As novas configurações impostas, mudaram a relação com o trabalho docente, mediados pelas tecnologias digitais, que invadiram o cotidiano dos professores. Tempos, permeados por condições de trabalho inadequadas, bem como a incompletude de habilidades para produção do conhecimento e organização do ensino aprendizagem. Procuramos na concretude do trabalho da escola, compreender, o todo de um movimento reacionário de educação em curso. A partir da referência de algumas estratégias/propostas e também da atuação dos professores, vivenciando o segundo ano de pandemia, foi o caminho para

compreender as mediações e contradições que compõe a totalidade em três escolas públicas do município do Rio Grande/RS.

Para contextualizar nosso estudo, é necessário evidenciar que somos três professoras desempenhando a função de coordenadoras pedagógicas, em três localidades distintas, onde nossas escolas se encontram: uma *Escola Urbana*, uma *Escola do Campo* localizada próxima ao perímetro urbano e uma *Escola de Ilha*.

O presente artigo tem como objetivo principal, evidenciar os impedimentos ocasionados pelo isolamento social, no que diz respeito a definir uma formação de professores, a qual precisa ter como fundamentação teórica a educação crítica emancipatória, ou seja, numa perspectiva que se entende a realidade, como a realidade concreta, dialética e contraditória.

Neste contexto, um dos grandes desafios foi a demora de orientações vindas da Secretaria do Município de Educação, pois a pandemia se estabeleceu em março de 2020 alongando-se por quatro meses sem orientações concretas por parte da mantenedora, o que tornava o trabalho das escolas confuso. Cada escola procurava manter vínculos com seus estudantes, o que ao nosso ver resgata Paulo freire onde: “Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade”. Desta forma, estabelecemos ações tais como contações de histórias, sugestões de atividades e desafios para ser realizados com as famílias via faceboock nas páginas das escolas, também foram criados grupos de WhatsApp com as famílias e estudantes. No contexto da *Escola de Ilha* foram realizadas visitas nas porteiras das famílias para levar esclarecimentos sobre o momento pandêmico, pois na ilha ainda existem algumas localidades sem sinal de internet. Já no contexto da escola urbana e da escola do campo os professores se dedicaram a orientar as famílias sobre a pandemia através de vídeos explicativos.

Nesse viés foi preciso propor um projeto de formação com os professores com o intuito de promover a dimensão teoria e prática como unidade, assim a centralidade deste estudo é compreender os direcionamentos organizados por nós juntamente com os professores das três escolas e um primeiro momento em virtude da urgência que

o período de distanciamento nos impunha, onde não era possível sonegar a presença da escola junto aos nossos estudantes e suas famílias, visto que a segurança física e emocional não espera.

Após quatro meses de estudos das assessorias, a mantenedora criou um site para oportunizar “jornadas formativas” bem como os caminhos que deveriam ser percorridos pelos professores.

Consequentemente as aulas em formato à distância se estabeleceram somente em agosto de 2020, para os estudantes de nonos anos e quintos anos, sendo ampliadas para os demais durante o mês de setembro.

Os desafios das três escolas no período pandêmico estiveram inicialmente imbricados com a falta de acesso às tecnologias, já que o ensino neste período aconteceu através da internet, muitas famílias não têm condições financeiras para o custeio das mídias. Neste interim, a secretaria de educação determinou que fosse confeccionado material impresso para o ensino fundamental e kits para etapa da educação infantil, e que dentro das possibilidades do contexto sanitário fossem entregues aos estudantes. Cada escola organizou sua metodologia para atender a determinação da mantenedora. Infelizmente, no contexto da Escola Urbana tivemos vários casos de contaminação que interferiram no andamento da entrega dos materiais na escola. No contexto da Escola de Ilha, estes materiais eram entregues nas porteiras quando existia disponibilidade de viatura para realizar as entregas. Na Escola do Campo, não foi diferente, as famílias na grande maioria, também possuíam dificuldade com o acesso à internet.

Compreende-se que num ano de excepcionalidade onde o distanciamento foi uma das principais estratégias para que as vidas fossem preservadas, surgi a necessidade de se estabelecer vínculos com propostas direcionadas à garantia dos direitos.

A fim de promover o protagonismo e o aprendizado de professores e estudantes, aprendizados estes pautados pelo cotidiano e suas contradições. Foi necessário que as coordenações pedagógicas proporcionassem formações para além

do pedagógico, pois os professores e as famílias não possuíam condições materiais e técnicas para dominar o uso das tecnologias de informação e comunicação que o momento exigia.

O início do ano letivo de 2020 foi marcado por reformas educacionais, reformas estas no que diz respeito ao território Riograndino, dita a implementação do DOCTRG.

Tais determinações, que partem da BNCC e se concretizam no DOCTRG, o que prescreve para o Plano de Ação da Mantenedora e das 77 escolas, que compõe a rede municipal, as quais para o ano de 2020, tinham como ação e planejamento a reorganização dos PPPs e Regimentos com a implementação do Documento Orientador do Território Riograndino, documento que orientaria a construção dos currículos.

Porém o ano letivo foi interrompido, as aulas suspensas, imaginávamos que seria breve, porém esse tempo permanece e vivemos um período permeado por incertezas, inseguranças, nesse voltar que ainda é tão incerto e inseguro por falta de condições estruturais, por questões de saúde, onde o que realmente exige ser necessário é preservar a “vida”.

Fez-se necessário refletir sobre os dilemas, que acarretarão muitos prejuízos, embora seja um impacto, que diz respeito ao campo da saúde, porém afeta toda a sociedade nos mais variados aspectos, no que se refere à educação que é o foco de nossa discussão é inteiramente complexo, porém é preciso adentrar na raiz do problema para desvelá-lo.

É determinante discutir nesse início de conversa questões que emergem nessa totalidade, os professores da rede estão vivenciando esta experiência da pandemia do novo corona-vírus mobilizados nas propostas/atividades à distância, que em alguma medida tem que desenvolver.

A decisão de se estabelecer propostas de vínculos, se deu desde março, visto que as escolas mantiveram contato com suas comunidades escolares, porém de forma sistematizada e obrigatória, para validar o calendário letivo, somente a partir de

agosto e se ampliando em setembro, onde esses profissionais foram (re)organizando tempos, espaços, procedimentos e relações.

Não é um processo homogêneo, por isso se faz necessário mapear como o saber e o fazer da formação se delinearam e assim evidenciar o movimento de elaboração das formas teóricas e práticas, que se efetivaram nas considerações e compreensões que estão constituindo todos os envolvidos. Assim sendo, se busca além de evidenciar esse caminho percorrido, também elucidar os pressupostos teórico-metodológicos, como fios condutores da formação de professores, a qual deva ter como centralidade uma educação emancipatória. Cabe neste momento referenciarmos o professor Boaventura Souza Santos, em seu texto - "**A cruel pedagogia do vírus**"(SANTOS, 2020) - onde nos provoca e apresenta um conjunto de elementos elucidando o que precisamos ensinar e aprender com todo cenário do covid-19, bem como a dimensão pedagógica que atravessa nossa relação com o vírus e a pandemia na atualidade

O Ato Político Pedagógico, em tempos de trabalho híbrido: evidências da atualidade.

A fim de encontrarmos na essência do fenômeno, as respostas para o contexto que atravessamos, nos amparamos em autores que buscavam compreender a raiz do problema, lutaram pela transformação da escola, como possibilidade de uma formação para a vida, organizados, coletivamente para desenvolver uma educação crítica. Temos como referência Moisey Mikhaylovich Pistrak, na sua obra "Fundamentos da Escola do Trabalho"[1], empenhados em construir uma "nova" forma de educação, um "novo jeito" de fazer a escola, de modo que atendesse aos interesses dos filhos dos trabalhadores e preocupados com a formação cidadã.

[1] Moisey Mikhaylovich Pistrak, na sua obra "Fundamentos da Escola do Trabalho", na condução da Escola Lepechinsky e no contato de outras escolas primárias de sua época, busca traduzir para o plano da pedagogia escolar os ideais, as concepções, os princípios e os valores do processo revolucionário inicial na União Soviética, entre 1918 e 1929.

Um grande desafio da escola durante a pandemia foi a alfabetização e o desenvolvimento de novos conteúdos disciplinares, muito complexo conseguir estabelecer com as crianças e adolescentes, via WhatsApp ou Faceboock, um mecanismo para ensinar e conseguir acompanhar como estão organizando os conhecimentos.

Nós, coordenadoras pedagógicas, tivemos vários momentos de diálogo e reflexões sobre o trabalho docente desenvolvido pela coordenação pedagógica nas escolas no momento de aulas à distância.

Nesses momentos de reflexões nos provocamos a pensar o que precisa se modificar na escola? O que a escola precisa ensinar de fato? Qual a finalidade da escola no contexto pandêmico?

São indagações que *sulearam*[2] nossas reflexões sobre a ontologia do trabalho pedagógico e que nos levaram a nos questionarmos sobre o que é ser coordenadora pedagógica durante a pandemia. Pensamos que ao desempenhar a função de coordenadora pedagógica na escola precisamos ser o suporte emocional dos professores onde precisamos lidar com o isolamento, somos motivadoras de esperança em meio ao contexto que parece não ter fim, somos a base para mantermos os grupos de professores em equilíbrio emocional em várias situações, pois os professores estavam esgotados das grandes demandas do trabalho remoto, sentindo-se impotentes sem saber realizar o seu fazer devido às limitações sobre a tecnologia e sem ter ideia de como as crianças e adolescentes estavam assimilando os conhecimentos que as escolas estavam propondo de maneira virtual.

Um aspecto que vivenciamos com mais intensidade na pandemia foi a solitude da profissão docente, isso foi uma condição que nos uniu enquanto coordenadoras pedagógicas, neste período, pois em muitas situações apoiamo-nos, refletimos sobre a realidade, discutimos sobre as posições da SMEd e principalmente construímos

[2] O termo sulear cunhado por FREIRE que faz referência as questões geográficas e ideológicas dos países de primeiro mundo. Norte está em cima e autoriza quais conhecimentos chegam ao hemisfério sul.

conhecimentos através de leituras e discussões que nos auxiliaram nos momentos formativos com nossos grupos de professores.

Um grande desafio do trabalho docente que foi tensionado pela SMEd que nós coordenadoras desenvolvêssemos nas escolas foi o trabalho interdisciplinar, como duas de nós somos coordenadoras pedagógicas de anos finais tivemos uma grande dificuldade em alinhar um trabalho pedagógico que atendesse de fato a esta proposta. Compreendemos que organizar uma proposta interdisciplinar na educação infantil e nos anos iniciais é menos complexo que nos anos finais, pois quando o trabalho é desempenhado de maneira unidocente a interdisciplinaridade pode acontecer, mas já nos anos finais onde os professores têm formações especializadas nas disciplinas que lecionam este trabalho se torna mais complexo para acontecer.

O ensino à distância não conseguiu alcançar a todas as crianças e adolescentes pelos motivos já citados anteriormente.

Acúmulo de funções

Hoje vivenciamos uma retomada de maneira híbrida, onde parte da carga horária é presencial, para as famílias que desejam que as crianças e estudantes estejam na escola e outra parte da carga horária é realizada ainda à distância. Neste sentido, estamos nos readaptando a esta nova realidade no espaço escolar onde o trabalho pedagógico ainda acontece sem o toque, sem o compartilhamento de objetos escolares e brinquedos, sem a proximidade entre nós humanos, assim ainda nos questionamos que trabalho docente é este que estamos desenvolvendo na escola? Que tipo de educação estamos propondo nesse modelo? Seguimos a procura de caminhos para compreendermos a realidade e através de tentativas retomarmos a educação que compreendemos necessária.

Que memórias as crianças e adolescentes terão deste período?

Que profissionais da educação nos tornamos?

Estas são perguntas as quais este artigo pretende minimamente responder com o auxílio da análise de conteúdo para trabalhar o material coletado, com intenção de

aprofundar nossas discussões, pois compreendemos a Análise de Conteúdo como a metodologia melhor adequada para esse estudo.

De acordo com Triviños e Bardin, a Análise de Conteúdo presta-se ao estudo das motivações, atitudes e valores que auxiliam no desvendamento das ideologias que possam existir, e que, à simples vista não se apresentam com clareza.

REFERÊNCIAS:

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus** (pandemia capital). São Paulo: Boitempo, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PISTRAK, Moisy M. **Fundamentos da Escola do trabalho**. Tradução Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

PREFEITURA MUNICIPAL DO RIO GRANDE, Secretaria de Município de Educação. **Documento Orientador Curricular do Território Riograndino: Educação Infantil** (recurso eletrônico) / Felipe Alonso dos Santos (Org) et. Al. Il. Capa por Michele Coelho Salort – Rio Grande: SMEd, 2019.

TRIVIÑOS, A. N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM OS PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS REFERENCIADAS PELA BNCC.

Kátia Silene de Ávila Leivas
ktleivas@gmail.com
Prof. Dr. Luís Fernando Minasi
lfminasi@terra.com.br

Eixo: Formação de Professores para a Educação Básica

RESUMO: O estudo teve como fenômeno a Educação Infantil Pública Municipal no Documento Orientador Curricular do Território Riograndino da BNCC, no que tange à transversalidade da Educação Ambiental nos documentos legais. Amparados pelos pressupostos articulados entre epistemologias da Educação Ambiental e da Educação Infantil, considerando os saberes ambientais como balizadores dos currículos. Apoiados pelo Materialismo Histórico e Dialético, na Análise de Conteúdo, de Bardin, para desenvolver, organizar e sistematizar os conhecimentos que o estudo oportunizou. A amplitude do nosso estudo particularizou-se no singular do Projeto Político Pedagógico de três escolas do Sistema Municipal de Ensino, compreendendo Educação Infantil e Educação Ambiental indissociadas.

Palavra-chave: Educação Ambiental; Educação Infantil; Políticas Públicas Educacionais

INTRODUÇÃO:

Palavras Iniciais

O presente escrito é efeito do estudo realizado sobre a implicância da Base Nacional Comum Curricular na organização e implementação do Documento Orientador da Educação Infantil no Território Riograndino. As discussões aqui apresentadas são fruto de uma pesquisa em nível de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da universidade federal do Rio Grande

No caminho deste estudo nos propusemos a perseguir o movimento dialético que culminou no Documento Orientador Curricular do Território Riograndino, buscando localizar **"A Educação Infantil Pública Municipal no Documento Orientador Curricular do Território Riograndino da BNCC",** apoiados na *Análise de Conteúdo*, pensado por Bardin, considerando que sua compreensão deste método reforça o referencial teórico, desta pesquisa.

Consideramos que o movimento do fenômeno material social concreto dessa pesquisa não se desenvolveu isoladamente, constituindo-se uma totalidade social e objetiva, pela natureza da dialeticidade dos fatos e buscamos, na concepção teórica do Materialismo Dialético e Dialético, o caminho para desvelá-lo.

Minasi (2005), em sua tese doutoral trabalhou nesta perspectiva e fala de sua opção ao escolher o caminho de sua pesquisa:

> [...] a opção pela natureza dialética da pesquisa recai no fato de compreendermos que o método dialético admite que os fenômenos materiais são processos e não coisas perfeitas, acabadas podendo contribuir para superação da visão imediata e aparente percebida no fenômeno em prol de uma visão imediata da realidade que forma esse tipo de sujeito. Buscamos também, no uso do materialismo dialético um dos seus traços mais característicos que é seu "espírito" crítico e revolucionário. (MINASI, 2005, p. 65).

Assim nosso estudo percorreu a trajetória na busca pela compreensão do processo de constituição histórica da objetivação na particularidade do Documento Orientador Curricular do Território Riograndino – DOCTRG - presente na singularidade dos documentos que fundamentam e compõem o todo da escola.

Esse estudo trouxe como premissa uma análise, tão rigorosa quanto possível, do DOCTRG da BNCC, no que se refere à Etapa da Educação Infantil, o que implicou em analisar, interpretar, compreender e avaliar a Educação Infantil na *"Totalidade"* do seu limite.

Para tal se fez necessário a compreensão que a *Totalidade,* como categoria dialética nos aproxima do real da Educação Infantil em consonância com o DOCTRG, pois a Totalidade de todos os aspectos de nosso fenômeno de pesquisa **– A Educação Ambiental na proposta do Documento Orientador Curricular da Educação Infantil Pública Municipal do Território Riograndino da BNCC –** analisados, interpretados e descritos, nos permitiram o conhecimento do presente.

Todavia, nosso estudo contingenciado de todas as formas pela terrível Pandemia que ainda vivenciamos, impediu a implantação das práticas que tornariam, para a pesquisa em si, o critério de verdade de sua eficácia.

O sentido que estamos dando à concepção de totalidade, por meio do Materialismo Dialético, para este estudo, baseia-se na relação dialética do todo da Educação Infantil, com suas partes, desde a legislação que a defere, as etapas que a constituem, as práticas que a materializam, os professores e as crianças que a desenvolvem, assim como os campos de experiências, os eixos estruturantes, as aprendizagens, mostrando que esse fenômeno só abstratamente pode ser isolado e explicado por si mesmo, alheio às circunstâncias que o produziram ou nas quais está inserido.

Problema, Hipóteses e Objetivos da pesquisa frente a Pandemia

No estudo de qualquer fenômeno na natureza ou nas relações sociais descobrem-se contradições, isto é, choques de aspectos ou tendências opostas que condicionam o desenvolvimento do analisado. O conceito de contradição dialética adquire uma importância decisiva, exatamente ali onde se caracteriza o processo de desenvolvimento.

Na natureza, na vida social, no pensamento dos seres humanos, o desenvolvimento se processa na superação ou resolução de contradições. Engels escreveu certa vez que: "A contradição consiste em que a coisa permanece a mesma e, ao mesmo tempo, modifica-se incessantemente, em que ela contém em si a oposição entre a 'estabilidade' e 'modificação'. (ENGELS, 1975).

Perseguimos assim, o movimento dialético do nosso fenômeno material social concreto sensível, desenvolvido pelas superações dos estabelecidos pelas *contradições* que o compõem na sua totalidade da "**Educação Infantil Pública Municipal no Documento Orientador Curricular do Território Riograndino da BNCC"**, perseguimos tal movimento como possibilidade de compreender se os pressupostos de Educação Ambiental transversalizam os documentos que referenciam a formação cidadã dos estudantes nas escolas.

Havíamos estruturado como questão de pesquisa antes da Pandemia a curiosidade sobre: **Que contradições existem, a partir do Documento Orientador Curricular do Território Municipal Riograndino da BNCC, e como aparecem nas práticas cotidianas das Escolas de Educação Infantil da Rede Pública de ensino, frente**

ao eixo transversal da Educação Ambiental? A forma como tínhamos pensado ir em busca destas respostas, fomos, de todas as maneiras, dificultados de modo a impossibilitar a resposta que contemplasse ou que atendesse o pretendido com ela.

Cabe neste momento, então, esclarecer que pelo vivido na concentricidade do ano de 2020 e até o momento do ano de 2021 ainda sofrendo as consequências, além da existência do Novo Coronavírus em sua Pandemia, agravado ainda pelos problemas de ordem estrutural, originados pelo modo de produção capitalista, os quais afetam todos os modos de vida, no tempo desta pesquisa, no específico deste ano, pelo cuidado acertado da vida, ficamos impossibilitados, de estar nas escolas, como era proposto inicialmente como parte do processo de pesquisa.

Assim, foi preciso limitar a centralidade do nosso objeto e reelaboramos, adequando as condições materiais ainda existentes, a nova questão de pesquisa: **Que contradições existem nos documentos que representam e identificam as Escolas de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de ensino nas suas propostas pedagógicas, comparando com o evidenciado no Documento Orientador Curricular do Território Riograndino da BNCC, frente ao eixo transversal da Educação Ambiental?**

A partir da relação direta no processo de desenvolvimento do nosso fenômeno, acompanhamos a organização, a sistematização e análises do todo que reuniu as necessidades de que as escolas precisaram implantar uma Base Nacional com a colaboração local, sem as condições de fazer, foi dessa relação direta que levantamos as hipóteses para nossa pesquisa.

Minasi (2005) alerta que a formulação de hipóteses, em qualquer pesquisa qualitativa, não vai significar um caminho obrigatório a seguir, embora afirme que as hipóteses se apresentam para o pesquisador de forma bastante precisa. Portanto, no movimento dialético do objeto, as hipóteses que inicialmente eram suspeitas, referiam-se à implantação da BNCC e seu desenvolvimentos no ano letivo de 2020/2021, por meio do DOCTRG.

No contingente necessário pela expansão do Novo Coronavírus, limitamo-nos a conhecer, analisar e interpretar as contradições apresentadas nos documentos, não mais incluindo as práticas pedagógicas efetivadas nas escolas estudadas, limitamo-nos à investigação somente dos documentos oficiais da escola como importantes, por serem únicos para um desvelamento das concepções contidas nestes documentos, que mostram e escondem o intencional das escolas de Educação Infantil, da Rede Pública Municipal.

Isto significa de um modo mais geral, que o conjunto de parâmetros que escolhemos para nos permitir determinar se o proposto nos documentos se constituía em verdadeiro ou falso. Nesse viés, consideramos que o DOCTRG da BNCC, por ainda não ter conseguido ser efetivado na singularidade dos PPPs e REs, bem como nas práticas escolares, carece de “tempo normal” de vida escolar.

Nesse sentido, como já anunciamos no decorrer de nossa escrita, que esclarecem nossos impedimentos, estes causados não somente por um tempo de isolamento como minimização da contaminação do Novo Coronavírus, mas identificando, na rotina da escola e do próprio Sistema Municipal de Educação, não terem em todo o seu tempo de existência, propor e organizar jeitos diferentes de identificar e se estruturar para enfrentamento de tudo aquilo que demanda da raiz da sociedade capitalista.

As *hipóteses* nos serviram de guia da pesquisa, por estarmos envolvidos com o todo do processo. Encontramos apoio para nossa *primeira hipótese*, em Marx, quando formula as Teses de Feubarch. Na Tese I, Marx colocou a prática como fundamento do conhecimento e ao mesmo tempo o limite. Verificamos que haviam situações-limites na objetivação do DOCTRG da BNCC, que dificultam a efetivação da Educação Ambiental, com saberes ambientais que precisam transversalizar o todo senão a totalidade do currículo, seguido pelos pressupostos que as diretrizes insistem em apontar como fundamentais para o desenvolvimento integral.

O ponto forte certamente se encontra nos princípios estabelecidos no Documento que exigem uma fundamentação rigorosa e consistente, possibilitando assim se efetivar nas práticas os objetivos para o desenvolvimento de uma educação integral, propostas por todas as escolas investigadas.

A *segunda hipótese* indicada pelo nosso problema de pesquisa, está relacionada à qualificação/formação dos professores que atuam na Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino, que podem estar aquém das exigências contidas no DOCTRG.

Em nossa *terceira hipótese*, foi necessário encontrar as situações-limites inerentes às condições em que se desenvolvem as práticas docentes que impossibilitam práticas educativas audaciosas frente às necessidades das curiosidades cognitivas das crianças.

Identificamos que existem contradições na objetivação das práticas, que impedem os professores de vivenciarem propostas pautadas nos princípios da Educação Ambiental, como forma de ampliar saberes, que possibilitem a omnilaterialidade desde o início da formação de todas as crianças que frequentam a Etapa da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino, muito particularmente no que mostram os documentos pedagógicos administrativos das escolas estudadas.

No caminho das suspeitas levantadas pelas *hipóteses*, elegemos os *objetivos* para que pudéssemos sair em busca das comprovações ou contrapor nossas suspeitas. Por ser uma pesquisa qualitativa, desenvolvemos nossos objetivos específicos, pois compreendemos, dentro do Materialismo Histórico e Dialético, que não podemos concluir com generalizações.

Assim, propusemo-nos para comprovar nossas suspeitas, interpretar e compreender as contradições existentes na sistematização do DOCTRG da BNCC, que poderiam estar dificultando a efetivação de práticas educativas, como proposta transversal de Educação Ambiental na totalidade do currículo.

Nesse alinhamento, buscamos desvelar, interpretar e compreender que *situações-limites* existentes da qualificação/formação, dos docentes da Etapa da Educação Infantil, como impedimento de efetivarem os princípios estabelecidos pelo DOCTRG da BNCC, com vistas ao desenvolvimento dos sentidos compreendido como uma formação humana integral.

Também perseguimos a identificação, compreensão e descrição das contradições existentes na singularidade dos *documentos* que regimentam todo o trabalho pedagógico das Escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino, os quais precisam estar em conformidade, com o *todo* do DOCTRG da BNCC de modo que conseguíssemos compreender o que tem impedido ou mesmo dificultado os professores e crianças, no específico da Educação Infantil, de vivenciar práticas educativas socioambientais revolucionárias.

São várias as dificuldades trazidas pelo Novo Coronavírus, no que tangem à realização deste estudo, mas pensamos que quem já viveu situação semelhante pode considerá-las normais. Diante dos dois aspectos, o pandêmico e a pesquisa científica, ficamos assustados, primeiro pelo medo de contaminação e segundo temíamos a qualidade da dissertação a ser apresentada.

Foi importante recorrer a Paulo Freire e nos identificarmos como “seres inconclusos”. Buscamos entender que o cenário de nossa pesquisa não era novo somente para nós, está sendo para todos. Foi importante encontrar nas orientações recebidas que o importante nessa excepcionalidade é saber com humildade, identificar o que não conseguimos realizar ao longo do estudo, bem como identificar as falhas e a dedicação dos esforços para corrigi-las, mesmo impotentes para solucioná-las.

É difícil calcular de forma precisa os danos que o Novo Coronavírus tem causado em esfera global, mas podemos afirmar que na esfera do pós-graduação e no específico da pesquisa em educação foi muito desastroso. A fragilidade de toda nossa formação diante da Pandemia nos dá a certeza que a humanidade está carregando o desafio de aceitar incertezas e acolher as transformações possíveis com humildade.

Nesse sentimento, o caminho que percorremos em nossa pesquisa nos apontou para algumas respostas, respostas estas que não representam um final de discussão, pelos próprios limites encontrados pelo caminho, pela própria situação de exceção que a Pandemia nos criou. Compreendendo que o movimento dialético é essencial no caminho, para entender as contradições, as contingências, também como possibilidade de impulsionar a novas descobertas do estudo, que possam contribuir na elaboração de outras propostas pedagógicas, fundamentadas pela perspectiva da Educação Ambiental, como possibilidade de uma formação humana na sua totalidade.

Concebendo Algumas Considerações:

Nosso caminho investigativo na dissertação teve como lente orientadora de todo o processo o Método Materialista Histórico e Dialético, por compreendermos ser o que melhor nos conduziria ao desvelamento de nosso fenômeno material social concreto sensível. Assim, entendemos que o fenômeno estudado não tem se desenvolvido isoladamente, mas em movimento dialético de interação com tantos outros fenômenos materiais que compõem a realidade objetiva e que o determina como tal, compreendido por nós, sempre como uma totalidade.

Consideramos, todo esse tempo de estudo, nosso fenômeno de pesquisa estando em constante movimento, assim, nossa busca foi pela compreensão do processo considerando a constituição histórica da objetivação do DOCTRG da BNCC e das contradições inerentes em sua trajetória.

Deste movimento evidenciamos que a BNCC e seus desdobramentos seguiram uma perspectiva de padronização e alinhamento das práticas, exigindo o mesmo no que se refere à formação de professores como forma de controle do trabalho, abrindo espaço para possíveis proposições de avaliações em larga escala para medir as capacidades infantis, fugindo da proposição de uma escola com princípios a desenvolver uma formação humana integral.

Não temos o propósito de encerrar a discussão sobre o tema da proposta do DOCTRG e da Educação Ambiental como eixo transversal, mas anunciar sua presença, a fim de possibilitar pensar um currículo que não esteja descolado do

debate da totalidade das relações sociais, por entendermos que precisamos de propostas pedagógicas que almejam a transformação social e a emancipação humana que orienta a Educação Ambiental

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, J.C. **Educação e Neoliberalismo**. Porto Alegre: SMED, 1995.

BARBOSA, I. G. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./mai. 2019. Disponível em: http//www.esforce.org.br. Acesso em: 21 de julho de 2020.

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

BRANCO, E. P.; ROYER, M. R.; BRANCO, A. B. G. Abordagem da Educação Ambiental nos PCNs, nas DCNs e na BNCC. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente/SP, v. 29, n. 1, p.185-203, Jan./Abr., 2018. ISSN: 2236-0441.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. 3ª versão revista. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: meio ambiente/saúde. Brasília: MEC/SEF, 1997b. 128 p.

CHEPTULIN, A. **A Dialética Materialista**: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Ômega, 1982.

ENGELS. **Obras escolhidas**. Moscou: Editora Progresso,1982.

KRUPSKAYA, N. K. **A Construção da Pedagogia Socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LEFF, E. **Saber Ambiental**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MINASI, L. F. **Texto organizado para Encontros Pedagógicos – Base Nacional Comum Curricular**: Organização e sistematização do projeto político pedagógico da escola e Regimento Escolar. CME/SMEd. Junho-Setembro, 2019.

MINASI, L. F. **Sociologia e a dialética do meio ambiente**. **PPGEA – FURG,** Material impresso, 2016.

MINASI, L. F. **Formação de Professores em Serviço**: Controvérsias, dificuldades e impasses na prática pedagógica. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

PISTRAK, M. **A Escola Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SANTOS, Milton. **Território, Globalização e Fragmentação**. São Paulo: Hucitec, 1994.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

XXIX Seminário Internacional de Formação de Professores para a América Latina
Democracia e Diversidade
24, 25 e 26 de novembro de 2021

O Envelhecimento Humano como estudo sociológico para alunos do ensino médio

Jackson Adair Gonçalves, Universidade Federal de Santa Maria, jacksonadair2009@gmail.com

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

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo destacar a importância do estudo do envelhecimento humano dentro do campo da sociologia, como método de investigação sobre as políticas públicas e ações que promovam a igualdade de direitos na sociedade para os idosos. A pesquisa baseou-se em referências bibliográficas que elencavam estudos sobre as temáticas, do ano de 2007 até 2017. Neste contexto analisa-se a educação como principal fator para tais práticas no ambiente social através da sociologia. Denota-se que a longevidade tem tido um aumento significativo nos últimos tempos, sendo necessário assim, repensar sobre programas e projetos que auxiliem os idosos a terem uma vida saudável e prospera nos dias atuais.

Palavras-chave: Envelhecimento; Longevidade; Sociologia; Educação; Alunos

1 INTRODUÇÃO

O trabalho procurou de forma objetiva fazer um levantamento através da revisão de literatura da importância da sociologia abordar o envelhecimento humano nas aulas com alunos do ensino médio. Salienta-se observar a forma como o ser humano está envelhecendo devido a mudanças em seu hábito de vida, bem como a projeção de políticas públicas na sociedade. A sociologia como ciência social, busca sempre promover o debate e reflexão em sala de aula enquanto disciplina no nível médio, e com essa importância de criar momentos pensantes, a inclusão do envelhecimento humano no contexto educacional, auxiliará a toda a sociedade pensar em ações cada vez melhores para nossos idosos, até porque a expectativa de vida tem aumentado.

O estudo aborda a importância de compreender o envelhecimento humano em turmas do ensino médio, visto que toda família possui um idoso em casa ou que, futuramente, a tendência natural é que a sociedade envelheça. Nesse sentido, destaca-se que esta pesquisa tem cunho bibliográfica utilizando o método documental, ou seja, serão consultados livros, sites da internet, revistas e vídeos.

A temática envelhecimento humano auxilia os estudantes de nível médio a contribuírem com a população idosa em seu município, comunidade ou região, até porque a longevidade e a expectativa de vida tem aumentado nos últimos tempos, e espera-se até 2020 que tenhamos muitas pessoas idosas no Brasil. Schneider e Irigaray (2008, p. 592) destacam que " o Brasil não é mais um país de jovens e sim de idosos, pois está envelhecendo [...]". Ainda os autores destacam que temos em torno de 15 milhões de pessoas com mais de 60 anos, e que a valorização do idoso está num futuro próximo.

Com essa análise parte- se para a problemática: "Qual a importância do ensino de sociologia sobre a temática do envelhecimento humano com alunos do ensino médio?

O trabalho objetiva compreender o processo de formação de jovens e adultos a respeito do envelhecimento humano no município de Mormaço, RS; bem como, analisar o contexto social principalmente no que tange a saúde e bem-estar dos idosos no município de Mormaço-RS; despertar na comunidade estudantil um novo olhar frente a expectativa de vida dos idosos e estudar a socialização dos idosos na sociedade e as políticas públicas frente ao envelhecimento humano no Brasil.

Discussões:

São nessas atitudes enquanto estudadas e repensadas no ensino de sociologia, que transformará realmente o caráter do educando em um ser mais compreensivo, crítico e com valores, que compreenderá o verdadeiro sentido de ser ético, disciplinado, humanitário e responsável. Isso fará o diferencial na carreira de cada aluno, que saberá no futuro que para mudar qualquer situação, seja na educação ou nas políticas sociais, é necessário pensar no coletivo e não no individualismo, sempre com a premissa que a igualdade deve ser mantida e levada em foco.

As contribuições desta temática são visíveis tanto para o ensino sociológico, como para a formação permanente do educando, que terá subsídios para atuar como agente social na sua comunidade realizando promoções que visem a qualidade social

e humana de cada indivíduo, buscando conscientizar que as próximas gerações dependerão das atitudes realizadas no presente.

Além disso, o ensino de sociologia pautado no envelhecimento humano despertará no aluno a curiosidade e o instinto investigativo, atualmente em destaque nas ciências sociais. Argumenta-se nas palavras de Albuquerque e Cachioni (2013) que o envelhecimento humano, como conteúdo de sociologia, trará aos alunos mais responsabilidades no que tange a qualidade de vida, nos cuidados com os idosos e aos próprios cuidados com a sua saúde cotidiana.

Resultados:

Através da revisão da literatura afim de o presente estudo, buscando verificar pesquisas que trouxessem a temática do envelhecimento humano na educação, como fonte de estudo de alunos do ensino médio e também das próprias políticas públicas presentes na sociedade para esse público, denota-se pouco envolvimento da comunidade acadêmica nessa perspectiva de trazer ao público os benefícios dos alunos do ensino médio se envolverem na busca do saber por essa temática do envelhecer.

Já nas políticas públicas conforme elencado por autores, como Miranda et al (2016) fica destacado que o Estado terá que analisar suas políticas afim de garantir o bem-estar social, bem como a sociedade, buscando dar suportes e promoções a população da terceira idade. A pesquisa trás dados afirmativos a respeito que o envelhecimento ocorre no mundo cada vez mais e consequentemente essa população aumentando, devido, segundo dados da própria autora Willig et al (2015) que sinaliza que um dos motivos dessa longevidade seja a “ qualidade de vida”, ou seja, as pessoas estão se cuidando melhor.

Na educação, a sociologia terá um avanço ao inserir o envelhecer como temática nas aulas desta disciplina, porque promoverá um real sentido dos próprios educandos debater, dialogar e avaliar os impactos de se manter uma melhor qualidade de vida, seja na alimentação ou em atividades físicas, garantindo assim um bem-estar em sua vida presente em seus próximos anos.

Para Albuquerque e Cachioni (2013) é fundamental essa aproximação de estudo, para que os jovens vejam a importância de envelhecer de forma saudável e também como forma de preparar os estudantes para atuarem em ações que visem o bem-estar da população idosa. O ensino é visto atualmente como alternativa para conseguir mudar a situação e condição de uma sociedade, é através do estudo e da educação que se pode construir um meio social mais digno, com infraestrutura, igualdade e disciplina, onde as pessoas saibam respeitar o seu próximo. O meio educacional conforme pesquisas, é o responsável por agregar sabedoria e conhecimentos aos jovens estudantes, transformando o sujeito em alguém de caráter e responsabilidade.

Neste sentido, no município de Mormaço verificou uma porcentagem crescente de idosos (17 % da população) nos últimos anos conforme dados do IBGE, e será necessário capacitar através de projetos estudantis nossos alunos, socializando-os e inserindo-os nesta realidade, contribuindo assim nas atividades diárias em suas residências ou comunidades no que tange ao auxilio com pessoas idosas. Boa parte da população idosa, em torno de 70% dos mormacenses com mais de 60 anos, participam dos bailes da terceira idade, responsáveis pela autoestima e entretenimento desta faixa etária, que sofrem com a solidão e a falta de utilidades para compor seu cotidiano.

Essa forma de lazer presente na atualidade no ciclo dos idosos visto e frisado nas pesquisas, os bailes da terceira idade presente em Mormaço e nos municípios vizinhos da região, tem motivado e sendo uma forma de atividade física e social da população idosa. Entretanto fica destacado que pessoas a partir dos 40 anos também tem participado destes bailes, conforme o autor Nunes (2017) argumentou, sendo uma forma de diversão e de socialização.

Na questão do estudo sociológico, o envelhecimento humano tem contribuído muito para o ensino de sociologia pois tem demonstrado aos alunos do ensino médio que a qualidade de vida e os costumes desenvolvidos nas fases anteriores ao envelhecer, tem sido essencial para a longevidade do ser humano, que ao ficar idoso terá mais força e resistência frente aos obstáculos desta idade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. S. de. CACHIONI, M. Pensando a Gerontologia no Ensino Fundamental. Ano, 2013. *Revista Kairós Gerontologia*. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/download/19001/14152>. Acesso em: 29 mar. 2018.

BRASIL. IBGE. Censo Demográfico, 2010. Disponível em< https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/mormaco/panorama> Acesso em: 08 de jun de 2018.

MIRANDA, G. M. D.; et al. O envelhecimento populacional brasileiro: desafios e consequências sociais atuais e futuras. Ano, 2016. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/rbgg/v19n3/pt_1809-9823-rbgg-19-0300507.pdf> Acesso em: 04 de jun de 2018.

NUNES, J. L. Bailes da Terceira Idade oferecem diversão e podem ajudar a manter a saúde. Ano, 2017. Disponível em: < https://www.ufrgs.br/humanista/2017/12/11/bailes-da-terceira-idade-oferecem-diversao-epodem-ajudar-a-manter-a-saude/> . Acesso em: 02 de jun de 2018.

SCHNEIDER, R. H.; IRIGARAY, T. Q. O envelhecimento na atualidade: aspectos cronológicos, biológicos, psicológicos e sociais. Estud. psicol. (Campinas) [online]. 2008, v.25, n.4, p.585-593,out./dez. 2008. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v25n4/a13v25n4.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2018.

WILLIG, M. H. Et al. A longevidade segundo histórias de vida de idosos longevos. Rev Bras Enferm. 2015 julago;68(4):697-704. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/reben/v68n4/0034-7167-reben-68-04-0697.pdf>. Acesso em: 26 abr 2018.

A FORMAÇAO 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 - SEDUC/GO anairfs@yahoo.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 esse 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. As análises desenvolvidas ao longo do processo investigativo evidenciaram que os/as docentes assumem o desejo de participarem de ações formativas e demonstraram, em suas respostas e 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.

1 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 do Ensino Fundamental II de escolas estaduais em GO” (SILVA, 2019), com o intuito de contribuir com as ações formativas no contexto escolar 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 analisar e entender quais são as suas necessidades formativas e sua inter-relação com as ações formativas realizadas no contexto escolar. E na intelecção com o objeto nos amparamos, ao longo do processo de construção e análise da pesquisa, nos referenciais teóricos de: Rodrigues e Esteves (1993); Di Giorgi *et al.* (2011); Marcelo García (1999); Imbernón (2011); Bardin (2016), dentre outros que discutem sobre a temática.

Neste texto apresentaremos um recorte dessa pesquisa, abordando o que os professores 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.

2 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 atuantes em 15 escolas públicas da Rede Estadual de Educação de Goiás.

O questionário foi estruturado com questões abertas e fechadas sobre as necessidades formativas, e, ao seu final, o/a participante expôs sua vontade em dialogar com a escrita das cartas, expondo alguns pontos da sua trajetória profissional, os desafios encontrados e reflexões sobre a profissão docente.

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 docentes e sustentadas nos referenciais teóricos utilizados ao longo do percurso investigativo.

3 DISCUSSÃO

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". As necessidades formativas de docentes, enquanto processo dinâmico e complexo, exige a reflexão permanente sobre as demandas que surgem no âmbito do desenvolvimento pessoal e profissional. 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

A formação contínua, permanente, é um processo de prática crítico-reflexiva, 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, 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. 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 pessoa como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente (Trecho extraído da carta do/a Docente A10).

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 da carta do/a Docente G5).

Os dados da pesquisa revelaram 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 prática do cotidiano.

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, 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.

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.

Entretanto, precisa ser uma formação 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.

4 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 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.

Ela 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. Ressaltamos ainda 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 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 docentes, 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.

5 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.

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.

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.

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

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.

PROJETO: AMBIENTE URBANO – NOSSO BAIRRO, NOSSO LUGAR/ IMPACTOS DA URBANIZAÇÃO E PERCEPÇÃO DA CORRESPONSABILIDADE EM RELAÇÃO ÀS PRÁTICAS URBANAS SUSTENTÁVEIS

Maria Jania Dias Leite, Universidade Regional do Cariri, 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.

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.

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 como citado em 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:

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.

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.

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.

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SÃO PAULO: FORMAÇÃO E PROFISSÃO

Janaina Cacia Cavalcante Araujo, Colégio Pedro II (RJ) / FEUSP (SP),
janainacacia@hotmail.com

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

Resumo: Nesta pesquisa educacional, tem-se como objetivo principal contribuir para a compreensão de questões concernentes à formação e à profissão de profissionais atuantes no cargo de coordenação pedagógica na educação infantil da rede pública municipal direta da cidade de São Paulo. Mediante a análise de conteúdo, identificaram-se duas grandes categorias de análise: a natureza dos saberes da profissão e formação profissional e as vivências na profissão. As discussões possibilitaram compreender como os coordenadores pedagógicos percebem a sua formação, atuação, saberes e atribuições no cotidiano das instituições de educação infantil. Com a triangulação de fonte de dados, estabeleceu-se um panorama argumentativo na intersecção dos referenciais teóricos e legais com os dados produzidos. Esta pesquisa expôs a necessidade de políticas públicas em todas as instâncias de formação específica inicial e contínua em serviço do coordenador pedagógico de educação infantil promovida ou favorecida pelos órgãos centrais.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica; Formação; Desenvolvimento profissional; Liderança; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Este artigo é parte integrante de uma pesquisa de Doutorado que partiu da suposição básica de que a coordenação pedagógica tem uma responsabilidade crucial dentro da instituição educacional, em parceria com o diretor, com o coletivo dos professores e com todas as implicações decorrentes da implementação do Projeto Político Pedagógico e seus desdobramentos no plano das realizações cotidianas como integrante da equipe gestora. Diante disso, surgiram os seguintes questionamentos referentes aos coordenadores pedagógicos (CP)[1]: “Que saberes mobilizam o CP no exercício da profissão?”; “Quais as percepções dos

[1]Neste estudo, será utilizado o masculino genérico para referir-se ao profissional atuante na coordenação pedagógica, o coordenador pedagógico (CP), bem como aos professores e diretores, para acompanhar os textos legais, mas reitera-se que a maior parte de servidores da rede municipal, por tradição histórica, é do sexo feminino.

coordenadores sobre seu trabalho e suas atribuições no cotidiano das instituições de educação infantil?"; "Como os coordenadores pedagógicos vivenciam a relação com a direção e, para além da unidade, com os órgãos centrais?".

Na busca de possíveis respostas a esses questionamentos, nesta investigação, propõe-se compreender, em particular, o cargo do coordenador pedagógico na educação infantil, profissional que ocupa a coordenação pedagógica, efetivo ou designado, aquele que, teoricamente, promove e articula as ações pedagógicas com bebês e crianças pequenas e os processos formativos visando ao desenvolvimento profissional da equipe e o desenvolvimento institucional em CEIs e EMEIs da rede direta de São Paulo.

METODOLOGIA

Assim, estabeleceu-se como objetivo principal, neste estudo, que se inscreve na área da Educação, contribuir para a investigação e a análise do profissional que compõe a gestão educacional e que atua no cargo da coordenação pedagógica na educação infantil da rede pública municipal direta da cidade de São Paulo. Desse objetivo geral, derivam os seguintes objetivos específicos: explicitar os processos de formação inicial e contínua na constituição profissional dos coordenadores pedagógicos; identificar a natureza de saberes dos profissionais da coordenação pedagógica e quais são mobilizados em sua prática cotidiana; compreender a correspondência entre as atribuições legais e as possibilidades de ação efetivas da coordenação pedagógica; e assim, desvelar as vivências profissionais desses gestores como liderança formal diante da equipe de professores e da direção das instituições de educação infantil.

O referencial teórico-argumentativo e o quadro metodológico que subsidiaram a atual investigação e a produção de dados utiliza-se dos referenciais teóricos relacionados à formação de professores (NÓVOA 1995, 1999, 2002; DAY, 2001; TARDIF, 2002), e as discussões e investigações sobre a formação dos professores de educação infantil no Brasil (BARRETO, 1994, 1995; CAMPOS, 1994, 2005; KRAMER, 1994, 2005, 2008; ROSEMBERG, 1994, 2005, 2006, 2010; OLIVEIRA,

1994, 2001, 2005; FARIA, 2007; KISHIMOTO, 2005; ROCHA, 1997, 1998, 2002, 2010; PINAZZA, 2014), a fim de problematizar as especificidades da formação dos profissionais da educação infantil.

Na perspectiva da supervisão de práticas para o desenvolvimento profissional e organizacional (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002a, 2002b, 2005, 2009, 2016; PINAZZA, 2013, 2014), pela via dos coordenadores pedagógicos (PLACCO, ALMEIDA, 2011, 2012, 2012a, 2012b, 2012c, 2015; ALMEIDA, PLACCO, 2001, 2012), em contextos coletivos na educação infantil (OLIVEIRA-FORMOSINHO, KISHIMOTO, 2002; OLIVEIRA-FORMOSINHO, KISHIMOTO, PINAZZA, 2007), refletimos sobre a especificidade deste lócus de atuação.

Tendo como perspectiva a liderança pedagógica em uma cultura formativa centrada na escola para a mudança e voltada à educação sustentável (HARGREAVES, 1994; FULLAN, HARGREAVES, 2000; FULLAN, 2003; HARGREAVES, FINK, 2007), discutimos pontos de tensão que se referem à coordenação pedagógica na educação infantil em uma comunidade aprendente, em parceria com a equipe gestora e os professores, de forma dialógica e participada, pela ótica da formação ecológica em contexto.

As análises se consolidaram através da triangulação de dados (GÓMEZ; FLORES; JIMÉNEZ, 1996) referentes à literatura, as bases legais e a produção de dados empreendida pela análise de conteúdo (BARDIN, 1977) a partir da técnica dos grupos focais (BARBOUR, 2009; COSTA, 2005; GATTI, 2005; GONDIM, 2003; GUIMARÃES, 2006) realizada com os coordenadores pedagógicos atuantes na educação infantil do município de São Paulo, subdivididos em dois grupos de amostras, Grupo A e Grupo B. O Grupo A composto por CPs pertencentes a um grupo de estudos na universidade derivado de um grupo de pesquisa o Contextos Integrados de Educação Infantil (CIEI), o grupo de estudos Formação Profissional e Práticas de Supervisão em Contextos, e o Grupo B constituído por CPs que não estão vinculados a nenhum grupo de estudos ou pesquisa. São apresentados os procedimentos da pesquisa nas sessões dos grupos focais, como também indicados os dados de um questionário respondido pelos CPs, com o intuito de caracterizar os sujeitos-colaboradores da pesquisa. Alicerçada em Bardin (1977) e com uma

produção volumosa de material de quase dez horas de gravação das sessões do grupo focal, foi realizada a análise de conteúdo selecionado dos dados produzidos. A partir da análise de conteúdo, identificaram-se duas grandes categorias de

meios para formar uma equipe se o CP não possui os saberes necessários. análise, são elas: (1) **natureza dos saberes da profissão e formação profissional** e (2) **vivências na profissão**.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa revelou uma fragilidade tanto na formação do CP como na formação oferecida em serviço pelo próprio CP, como ressaltam os entrevistados não é possível encontrar

Com esses dados, considerou-se relevante pontuar as conclusões dos autores Formosinho e Machado (2009) sobre o processo de intervenção nas organizações escolares quando relatam a necessidade por romper a lógica reprodutora e uniformizadora da formação, as dissociações entre a formação e o trabalho, a divisão entre os que pensam ação e os que a executam, entre a necessidade e os carentes de algo, é necessário "[...] incentivar o formando a torna-se ele mesmo autor da sua própria formação, concebida numa lógica de formação ao longo da vida e perspectivada como educação de adultos [...]", e conclui, "[...] é assinalar dissociações entre os *discursos sobre* formação e as *práticas de* formação[...]" (FORMOSINHO; MACHADO, 2009, p. 149, itálicos dos autores).

Desta perspectiva, o processo formativo e pedagógico a ser desenvolvido requer coparticipação, corresponsabilidade e compartilhamento de princípios, valores e metas por parte da comunidade educativa, para que sejam valorizadas as pessoas e os seus saberes, que se queira efetivamente desenvolvê-las, pois somente assim poderá ocorrer um verdadeiro crescimento coletivo.

Essa articulação com a equipe gestora, na perspectiva da liderança democrática com autenticidade, demanda uma visão social e cultural do contexto por parte dos CPs, que devem estar dispostos a direcionar, a formar os professores, para o bem-estar da equipe. Ela exige que os CPs transformem os problemas e

obstáculos em possibilidades e novas perspectivas sejam mobilizadas; que tenham perspicácia para influenciar, agregar, instruir, estimular, aprender e empreender para a mudança; que, assim como os professores, os CPs invistam na sua formação ao longo da vida, como profissional de carreira, com uma posição ativa diante do desenvolvimento de suas próprias competências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim esta pesquisa expôs a necessidade de políticas públicas em todas as instâncias de formação específica inicial e contínua do coordenador pedagógico de educação infantil e em serviço promovida pelos órgãos centrais, assim como de repensar as atribuições do cargo neste contexto, para que se possa viabilizar uma parceria real entre os membros da equipe gestora, incluindo o supervisor escolar, na perspectiva de uma instituição democrática, dialógica, plural e crítica.

Deste estudo, além da contribuição científica à educação, especificamente voltado às instituições de educação infantil públicas, evidenciou-se a possibilidade de aprofundamento dos achados, considerando que aqui foi feito um recorte das vozes dos dois grupos A e B de maneira distinta, a fim de responder as perguntas nesta tese, porém o volume significativo de dados provenientes dos grupos focais permite a extensão do assunto abordado. Além disso, novas investigações podem ser realizadas com a inclusão de professores, supervisores e diretores, das equipes dos órgãos centrais, bem como a extensão da pesquisa a outros municípios, aos gestores dos CEIs conveniados e indiretos, de maneira que possam potencializar a gestão e a liderança em educação infantil, elucidar as atribuições dos gestores em contextos infantis, melhorar a qualidade da formação inicial e da contínua em serviço dos gestores na educação infantil e o trabalho de planejamento, articulação e ações, como os seus desdobramentos entre os membros da equipe gestora em parceria com toda comunidade educativa voltados à mudança e a melhoria de práticas das unidades educacionais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2012b.

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

BARBOUR, R. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009. Tradução Marcelo Figueiredo Duarte.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, A. M. R. F. Introdução: Por que e para que uma política de formação profissional de educação infantil? In: **Por uma política de formação profissional de educação infantil**. MEC/SEF/COEDI – Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

BARRETO, A. M. R. Educação Infantil no Brasil: desafios colocados. In: **Grandes políticas para os pequenos**. Cadernos CEDES, nº 37, Campinas/SP, 1995.

CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: MEC/SEF/COEDI. **Por uma política de formação profissional de educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

CAMPOS, M. M. A legislação e as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores:** os desafios da aprendizagem permanente. Porto/PT: Porto Editora, 2001.

FARIA, A. L. G. de. (Org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas**: falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007.

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. Professores na escola de massas. Novos papéis, nova profissionalidade. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores –** aprendizagem profissional e acção docente. Porto/PT: Porto Editora, 2009.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FULLAN, M. **Liderar numa cultura de mudança**. Porto/PT. Edições ASA, 2003.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Líber Livro, 2005.

GÓMEZ, G. R.; FLORES, J. G.; JIMÉNEZ, E. G. **Metodología de la investigación cualitativa.** Granada: Ediciones Aljibe, 1996.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia** (Ribeirão Preto), v. 12, n. 24, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2002000300004>. Acesso: jan. 2016.

GUIMARÃES, V. S. O grupo focal e o conhecimento sobre identidade profissional dos professores**.** In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (Org.). **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudanças** – o trabalho e a cultura dos professores na Idade pós-moderna. Lisboa: Mc Graw Hill, 1994.
HARGREAVES, A.; FINK, D. **Liderança sustentável**: desenvolvendo gestores da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.
KISHIMOTO, T. M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005.
KRAMER, S. Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-escola: Questões Teóricas e Polêmicas. In: **Por uma política de formação profissional de educação infantil**. MEC/SEF/COEDI – Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.
KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005.
KRAMER, S. **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. (Org.) São Paulo: Ática, 2008.
NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa/PT: Dom Quixote, 1995.
NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p.11-20, jan./jun., 1999.
NÓVOA, A. **A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola**. Lisboa: Educa, 2002.
OLIVEIRA, Z. M. R. de. A Universidade na formação dos profissionais de educação infantil. In: **Por uma política de formação profissional de educação infantil**. MEC/SEF/COEDI – Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.
OLIVEIRA, Z. M. R. de (Org.). **Educação infantil**: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 2001.
OLIVEIRA, Z. M. R. de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação).
OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **A supervisão na formação de professores I**: da sala à escola. Porto/PT: Porto Editora, 2002a.
OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **A supervisão na formação de professores II**: da organização à pessoa. Porto/PT: Porto Editora, 2002b.
OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005.
OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores** – aprendizagem profissional e acção docente. Porto/PT: Porto Editora, 2009.
OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. In: CANCIAN, V. A; GALLINA, S. F. da S.; WESCHENFELDER, N. (Org.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil.** UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; Brasília, DF: Ministério da Educação, SEB, 2016.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A.(Org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.
PINAZZA, M. A. Formação profissional e práticas de supervisão em contextos. In: CARVALHO, A. M. P. (Org.). **Formação de professores**: múltiplos enfoques. São Paulo: Editora Sarandi, 2013.
PINAZZA, M. A. **Formação de profissionais de educação infantil em contextos integrados**: informes de uma investigação-ação. 2014. 408 p. Tese (Livre-docência em Educação)–Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo: Loyola, 2012.
PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. Apresentação. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico**: provocações e possibilidades de atuação. São Paulo: Loyola, 2012a.
PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico**: provocações e possibilidades de atuação. São Paulo: Loyola, 2012b.
PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2012c.
PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar**: articulador, formador e transformador. São Paulo: Loyola, 2015.
PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. O coordenador pedagógico e a formação dos professores: intenções, tensões e contradições. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Estudos & pesquisas educacionais**, v. 2. São Paulo: FCC, 2011. (estudos realizados em 2010). Disponível em: <https://abrilfundacaovictorcivita.files.wordpress.com/2018/04/estudos_e_pesquisas_educacionais_vol_2.pdf>. Acesso em: jan. 2016.
ROCHA, E. A. C. Infância e pedagogia: dimensões de uma intrincada relação. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 15, nº 28, p. 21-33, jul.- dez. 1997. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10628/10162>. Acesso em: 10 fev. 2013.
ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia. 1998. 582 p. Tese (Doutorado)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1998.
ROCHA, E. A. C. Infância e educação: delimitações de um campo de pesquisa. **Educação, Sociedade e Culturas**, nº 17, 2002, p. 67-88. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-3.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2013.
ROCHA, E. A. C. 30 anos da educação infantil na Anped. In: SOUZA, G. de (Org.). **Educar na infância**: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010.
ROSEMBERG, F. Formação do profissional de educação infantil através de cursos supletivos. In: **Por uma política de formação profissional de educação infantil**. MEC/SEF/COEDI – Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

ROSEMBERG, F. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005.
ROSEMBERG, F. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. In: FREITAS, M. C. de. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.
ROSEMBERG, F. Educação infantil pós-Fundeb: avanços e tensões. In: SOUZA, G. de (Org.). **Educar na infância**: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010.
TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS NO ENSINO EMERGENCIAL: O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM FOCO

Michel Pisa Carnio, Universidade Federal de São Carlos, michelcarnio@ufscar.br
Paula Salles Gória, Escola Estadual Antônio Militão de Lima, paulagoria@prof.educacao.sp.gov.br
Márcia Caciola, Escola Estadual Prof. Orlando Perez, caciola@bol.com.br

Eixo:

Resumo: O presente trabalho visa analisar as possibilidades e desafios da formação continuada de professores da Educação Básica no Brasil no contexto pandêmico, a partir de uma atuação junto ao Programa Residência Pedagógica (PRP). Considera as condições de trabalho docente impostas pelo ensino remoto emergencial, e propõe reflexões a partir de uma parceria entre o Núcleo de Ciências e Biologia do PRP UFSCar Campus de São Carlos, e duas escolas da rede pública estadual da cidade de São Carlos, interior de São Paulo, Brasil.

Palavras-chave: Formação de professores; Ensino remoto; Residência pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

Em meados de março de 2020, devido à pandemia do novo coronavírus, a Covid-19, encerraram-se as atividades presenciais nas escolas do estado de São Paulo, sendo substituídas pelo ensino remoto. O despreparo de muitos professores e equipes escolares diante da demanda imposta emergencialmente, aliado às dificuldades dos alunos em acompanharem satisfatoriamente as aulas no modelo virtual (sejam elas de cunho financeiro, técnico, emocional ou familiar), representaram um desafio nunca antes enfrentado. Desta forma, o ensino remoto emergencial de ciências e biologia no Brasil em tempos de covid-19 se constituíram de forma bastante conturbada, assim também ocorreu com a formação inicial e continuada de professores nesse contexto.

O histórico da formação de professores no Brasil se agrava com esta realidade. Ao invés de se utilizar desta atual condição para repensar o papel da educação na vida das pessoas e a importância da valorização dos professores, o ensino remoto

emergencial veio aprofundar as mazelas já existentes no que tange aos profissionais da educação.

Assim também o Programa Residência Pedagógica e sua proposta de formação. O objetivo do programa é "[...] induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de Educação Básica, a partir da segunda metade de seu curso" (CAPES, 2020, p. 1).

Além disso, nesse processo, uma organização colaborativa entre universidade e escola podem proporcionar espaços importantes para a formação continuada. Freitas et al. (2020) afirmam a potencialidade da formação continuada de professores dentro do Programa Residência Pedagógica, ao mesmo passo em que Felipe e Bahia (2020) destacam a formação de professores como "[...] arena de disputa de projetos ideologicamente distintos" (p. 83).

Neste contexto, o presente trabalho visa analisar as possibilidades e desafios da formação continuada de professores da Educação Básica no Brasil no contexto pandêmico, a partir de uma atuação junto ao Programa Residência Pedagógica.

2 METODOLOGIA

O trabalho se desenvolveu segundo uma abordagem qualitativa de pesquisa, na medida em que parte da necessidade de se refletir sobre a produção de conhecimentos que considera [...] as múltiplas e variáreis influências externas e internas da própria realidade focada" (ZANETTE, 2017, p. 159). Mais especificamente se aproxima da metodologia do estudo de caso, visando "[...] possibilitar uma visão holística sobre um evento, resultando informações, análises consistentes para tomadas de decisão, reorientação de ações" (TORMES et al., 2018, p. 19).

O contexto da pesquisa são as vivências e experiências compartilhadas pelas professoras e coordenador do Núcleo de Ciências e Biologia, do Programa Residência Pedagógica, junto a UFSCar campus de São Carlos. O núcleo, que se constituiu em outubro de 2020, conta com a parceria e colaboração de duas escolas estaduais da cidade de São Carlos-SP. Os dados foram constituídos pela convergência das narrativas e reflexões sobre as diferentes condições encontradas pelo grupo ao longo

do trabalho desenvolvido, resultando em eixos temáticos de análises que propõem aprofundamentos sobre as condições de atuação e formação de professor neste espaço.

A partir do material analisado, foram constituídos três eixos de análise: i) Sobre os tempos e as dinâmicas da profissão docente no ensino remoto, ii) Os clubes de ciências como incentivo à educação científica e iii) A formação de professores na interface universidade-escola.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O primeiro eixo temático de análise intitula-se **Sobre os tempos e as dinâmicas da profissão docente no ensino remoto.**

As mudanças recentes no âmbito da educação não se limitaram apenas ao espaço e formato das aulas. A autonomia do professor foi progressivamente atacada diante de imposições de utilização de plataformas específicas para disponibilização de conteúdos e realização das aulas síncronas, bem como da obrigatoriedade do acompanhamento e reprodução de conteúdo preparado por outros profissionais, nas aulas de estúdio do *Centro de Mídias de São Paulo* (aplicativo adotado para concentrar o aprendizado) que, embora seguissem as habilidades do Currículo Paulista, foram, muitas vezes, desenvolvidas em tempo inferior ao que muitos professores julgariam adequado ao aprendizado: Por exemplo, o conteúdo semanal de Ciências, com quatro aulas de 45 minutos no ensino regular, foi resumido a uma aula de 45 minutos, em 2020 e, no ano seguinte, a cerca de 30 minutos semanais.

Os tradicionais planejamentos bimestrais produzidos pelos professores, que garantiam a escolha do projeto pedagógico mais adequado às condições da escola e das turmas, tornaram-se obsoletos diante das mudanças frequentes nas atribuições, burocracias e demandas. Além disso, a constante observação durante a realização das aulas e quaisquer outras atividades que se quisesse desenvolver virtualmente, e o aumento da carga de trabalho (representado pela busca ativa de alunos, preenchimento de formulários e planilhas que comprovassem a realização das

funções, e pelo atendimento a alunos e familiares fora do horário de trabalho oficial) adicionaram muitas inquietações à prática docente no período.

O segundo eixo temático intitula-se **Os clubes de ciências como incentivo à educação científica**.

No segundo ano de sua realização virtual, a Feira de Ciências e Tecnologia da Diretoria de Ensino da região de São Carlos, em parceria com a USP, iniciou a divulgação de seu edital no mês de maio, com o prazo para submissão dos temas de trabalhos e nomes dos alunos selecionados para os Clubes de Ciências fixado em 30 de junho. Os trabalhos foram realizados em duas escolas públicas estaduais da cidade de São Carlos - SP, durante o segundo módulo do programa Residência Pedagógica, iniciado em março de 2021.

As escolas se movimentaram para convidar alunos e professores para desenvolverem atividades que culminariam com a preparação de um vídeo que trabalhasse a “Educação, Ciência e Tecnologia no enfrentamento da Pandemia”. Sob a orientação das professoras preceptoras, os licenciandos residentes se encontraram semanalmente com os alunos do ensino fundamental, via meet e/ou Whatsapp, com estratégias diferenciadas para apresentação e discussão dos temas escolhidos

Os Clubes de Ciências favorecem a alfabetização científica (LONGHI; SCHROEDER, 2012), entretanto, o formato remoto trouxe alguns desafios que impossibilitaram o pleno aproveitamento das situações de aprendizagem.

No terceiro eixo temático defendemos **A formação de professores na interface universidade-escola**. As oportunidades de parceria entre escola e universidade, pensadas aqui no contexto das disciplinas de Ciências e Biologia, podem aproveitar sobremaneira a aproximação com licenciandos, diferentes laboratórios, espaços e linhas de pesquisa, representando uma troca de saberes profunda, aumentando a dinamicidade das aulas e mostrando que a Ciência pode ser feita por todos e para todos, de forma plural. Entretanto, o distanciamento e demais itens listados anteriormente influenciaram o repensar das possibilidades de interação, ao mesmo tempo que permitiram o afloramento da criatividade e superação para que os trabalhos fossem desenvolvidos.

Desta forma, o PRP pode ser um espaço onde seja possível "[...] articular um projeto de formação que não seja o da simplificação do trabalho de ensinar, mas para isso outras opções teóricas e políticas precisam ser feitas e afirmadas" (FELIPE; BAHIA, 2020, p. 92).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino remoto emergencial impactou de forma negativa uma diferença cultural entre as instituições que historicamente se sobressai, qual seja, os diferentes tempos da escola e da universidade. Embora com pouco tempo destinado aos trabalho, bem como insatisfatório suporte fornecido pelas escolas (que se limitaram a convidar os alunos a participarem) e Diretoria de Ensino (no que diz respeito a mudanças repentinas no edital, principalmente), a atuação dos bolsistas (professoras, coordenador e licenciandos) e voluntários permitiu a finalização dos trabalhos de forma competente, evidenciando um quadro há muito observado nas escolas, em que projetos extra classe costumam depender do trabalho voluntário dos envolvidos, e ainda não são valorizados e incentivados para além do "cumprimento de tabela", na forma de número de participantes e adesão às propostas externas. Neste sentido, concordamos com Farias et al. (2020) quando afirmam que "[...] ainda são necessárias pesquisas que sistematizem um corpo de conhecimento sobre a relevância, potencial e bases conceituais em torno do conceito de residência para a formação de professores" (p. 101).

REFERÊNCIAS

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital Nº 01/2020**. 2020. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em http://uab.capes.gov.br/images/novo_portal/editais/editais/21102020-Edital-1-RP-Altera%C3%A7%C3%A3o.pdf

FARIAS, I. M. S.; CAVALCANTE, M. M. S.; GONÇALVES, M. T. L.;Residência pedagógica: entre convergências e disputas no campo da formação de

professores. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 95-108, set./dez. 2020.

FELIPE, E. S.; BAHIA, C. C. S. Aprendendo a ser professor: as contribuições do Programa Residência Pedagógica. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 81-96, set./dez. 2020.

FREITAS, M. C.; FREITAS, B. M.; ALMEIDA, D. M. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em perspectivas**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p.1-12, 2020.

LONGHI, Adriana; SCHROEDER, Edson. Clubes de ciências: o que pensam os professores coordenadores sobre ciência, natureza da ciência e iniciação científica numa rede municipal de ensino. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**. Vigo, Espanha, v. 11, n. 3, p. 547-564, 2012.

TORMES, J. R.; MONTEIRO, L.; MOURA, L. C. S. G. Estudo de caso: uma metodologia para pesquisas educacionais. **Ensaios Pedagógicos** (Sorocaba), vol.2, n.1, jan./abr. 2018, p.18-25.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017.

Agência de fomento: Agradecimento à CAPES pelo financiamento.

XADREZ PEDAGÓGICO E EDUCAÇÃO FÍSICA: PROPOSTA DE MATERIAL EDUCACIONAL INTERATIVO PARA PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Mateus Cardoso Clemente, UninCor- Curso de Mestrado em Gestão Planejamento e Ensino, mateus9701@outlook.com.
Prof. Dr. Galdino Rodrigues de Sousa, UninCor- Curso de Mestrado em Gestão Planejamento e Ensino, prof.galdino.sousa@unincor.edu.br

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

Resumo: O xadrez é um jogo muito antigo e até hoje não se sabe exatamente quando e como surgiu, descobrir a origem desse jogo é uma tarefa complexa. Todavia, o que o xadrez possui de complexidade ele também possui de potencialidades que serão citadas e desenvolvidas ao longo deste trabalho. Dessa forma ele se torna uma opção a ser utilizada no processo de ensino no âmbito educacional, compondo o conteúdo da Educação Física, por exemplo. O jogo, pode contribuir na ampliação de questões culturais e valores morais e éticos, fomentando fatores primordiais para a formação humana do aluno.
Palavras-chave: Educação Física; Xadrez; TIC's.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo apresentar as possibilidades de aprendizagem do jogo de xadrez por meio de um curso de formação continuada, de forma síncrona para professores de Educação Física do ensino fundamental II e a elaboração de um material interativo que contemplará a formação de professores de forma assíncrona, por meio de sequencias didáticas acompanhadas de videoaulas em plataforma digital. Sua problematização consiste em como auxiliar o professor de Educação Física no processo de ensino-aprendizagem do jogo de xadrez, levando em consideração, especialmente, os anos iniciais do ensino fundamental II e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)? Este trabalho se justifica por anseios pessoais do pesquisador e também por questões de relevância prática, teórica e científica do tema.

2 METODOLOGIA

Em um primeiro momento, realizamos uma pesquisa com objetivos exploratórios e explicativos, que adota procedimentos bibliográficos. Para Fonseca (2002, p. 32,) "a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências

teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos", buscando assim embasamento teórico sobre o xadrez e Educação Física em livros e também em artigos dispostos em revistas científicas brasileiras de Educação Física reconhecidas e com webqualis como a Revista Movimento "A2", Revista Pensar a Prática "B2", Revista Motrivivência "B2", Revista da Educação Física/UEM"B1", Motriz "B1". Em um segundo momento, pesquisamos estratégias de utilização do recurso do jogo de xadrez em aulas de Educação Física para que o professor possa utilizá-lo de forma efetiva como recurso pedagógico, está pesquisa foi também realizada, majoritariamente, nos periódicos citados acima e em livros que versam sobre o tema.

Esta pesquisa se caracteriza de natureza aplicada, que busca desenvolver conhecimento e aplicá-lo, também é caracterizada por ser da natureza quantitativa/qualitativa, que segundo Vieira (2009) a pesquisa quantitativa busca classificar, ordenar ou medir as variáveis para apresentar as estatísticas, comparar grupos ou estabelecer associações, é de caráter descritivo. Os dados qualitativos permitem compreender a complexidade e os detalhes das informações obtidas. As observações, as anotações de diário de campo e também as respostas dadas ao questionário, que segundo Vieira (2009) é onde busca-se levantar as opiniões e as crenças dos participantes, de forma mais subjetiva, mais especificamente nos pautaremos pela análise de conteúdo, preconizada por Bardin (1977) e Franco (2008). Enfatizaremos a frequência de presença e/ou ausência de elementos constitutivos do que é interessante para a pesquisa.

Diante disso, em um terceiro momento, foi elaborado uma formação continuada e também um material interativo digital/sequência didática/videoaulas para o jogo de xadrez. Foram 6 encontros síncronos pela plataforma Google Meet, com 6 professores de Educação Física que dão aula no ensino fundamental II em escolas das cidades de Três Corações-MG e também foram produzidas 6 videoaulas inspirados nesses encontros. Posteriormente, foram disponibilizadas na plataforma youtube, de forma assíncrona, essas videoaulas/sequência didática que podem ser acessadas pelo link: https//www.youtube.com. Nossa intenção é que esse material interativo digital possa auxiliar os professores de Educação Física

escolar a trabalharem o xadrez de forma didática em suas aulas. Importante destacar que antes dessa etapa aplicada nossa proposta foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética da UninCor.

Essa última fase do projeto pode ser compreendida como de procedimento de estudo de caso, pois visa uma análise profunda de um grupo bem definido. No que diz respeito às técnicas de coleta de dados para avaliação do produto, utilizaremos, majoritariamente, questionários, de forma secundária diário de campo e observações. O questionário pré-intervenção semi-aberto, apresentou perguntas a respeito da trajetória profissional e da familiaridade com o jogo. O questionário pós-intervenção semi-aberto, foi composto por perguntas sobre a relevância que o material interativo teve para os professores no que diz respeito às suas práticas pedagógicas e ao processo formativo para ministrarem aulas de xadrez. Importante ressaltar que pelo contexto pandêmico que estamos vivenciando o preenchimento dos questionários será também por meios digitais, via Google Docs.

Para o tratamento dos dados utilizaremos a análise de conteúdo, preconizada por Bardin (2006) argumentando que a análise de conteúdo é composta por um conjunto de instrumentos de caráter metodológico. A autora ainda acrescenta que, a análise de conteúdo configura-se como um conglomerado de técnicas de análise das comunicações que faz uso de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Enfatizaremos a frequência de presença e/ou ausência de elementos constitutivos do que é interessante para a pesquisa.

3 DESENVOLVIMENTO

Diversos autores argumentam que o jogo de xadrez atual, é um jogo que representa uma batalha ou guerra entre dois reinos antigos, da época medieval, isso, pode ser notado pelos nomes que são dados as peças do jogo e pelo poder de movimentação e ação dentro do jogo. Porém a versão mais contada sobre a origem do jogo de xadrez é retratada no livro “O homem que calculava” de autoria de Malba Tahan. Segundo Tahan (2006) o provável criador do jogo de xadrez foi um homem chamado Lahur Sissa, que era conselheiro de um rei da Índia, da província de Taligana. Ele criou um jogo chamado Chaturanga que significa “exército formado por quatro membros”. O processo de transformação do nome Chaturanga para o nome

xadrez se deu pela difusão que o jogo teve em outros países principalmente os europeus.

Fonseca e Ferreira (2015) salientam que a prática do jogo do xadrez pode estimular de várias formas os praticantes, por ser um jogo com muitas regras e movimentações complexas, possibilita que o jogador exercite sua mente, partindo deste princípio de estimulo cognitivo, esse jogo pode ser utilizado como instrumento de auxílio pedagógico. O xadrez com sua presença nas aulas de Educação Física, por meio de situações criadas pelo professor, se apresenta como um estimulador de alguns elementos cognitivos, através da sua prática o jogo de xadrez exige do aluno concentração e raciocínio lógico contribuindo para o desenvolvimento de ambos (PEREIRA; LÔBO; SANTOS, 2013).

Atualmente as mais diversas áreas da educação têm sido provocadas a se pensarem de forma relacional com as Tecnologia da informação e comunicação (TIC). Nesse sentido, relacionando as TIC´s ao ensino do xadrez, Souza (2020) acrescenta em sua obra, relatos de algumas aulas que ele fez uso de tablets celulares e/ou computadores, utilizando o aplicativo (APP) CHESS, disponível na Play Store gratuitamente para download. Diante das mediações o APP pode auxiliar os alunos na aprendizagem do jogo de xadrez.

Doravante, para que o professor possa trabalhar o xadrez em suas aulas é necessário que ele acompanhe os progressos educacionais e tecnológicos, para tornar suas aulas mais produtivas e atrativas para seus educandos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que elaboração de um curso de formação continuada juntamente com um material interativo possa contribuir para o planejamento de aula de professores de Educação Física, e ao ser apresentados saberes referentes ao jogo de xadrez para o professor/aluno, via TDIC, de forma síncrona e assíncrona, eles se sintam mais familiarizados com esse jogo e, consequentemente, mais à vontade para o trabalho com ele em suas aulas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2006.

FONSECA, Adriano Vasconcelos, FERREIRA, Elizangela Fernandes. **Os benefícios do jogo de xadrez para os alunos com deficiência intelectual de uma escola estadual do município de São Gotardo – MG.** Revista Brasileira de Educação e Cultura, São Gotardo, 2015.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

PEREIRA, Patricia Santos; LÔBO, Weriton de Souza; SANTOS, Silmary Silva dos. **Xadrez uma prática lúdica e suas contribuições para o ensino da matemática.** Sbem.web, Curitiba, jul. 2013. Disponível em: <http://sbem.web1471.kinghost.net/anais/XIENEM/pdf/2769_1254_ID.pdf>. Acesso em: 05/02/2021.

SOUZA, Roberto Silva Miranda. Ensino **e aprendizagem do xadrez na Educação Física escolar:** possíveis contribuições para o rendimento escolar a partir da utilização de tabuleiros, aplicativos e xadrez humano. 2020.

TAHAN, Malba. **O homem que calculava.** 67. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

VIEIRA, Sonia. **Como Elaborar Questionários.** Editora Atlas, 2009.

Agência de fomento: agradecimento a instituição de Universidade Vale do Rio Verde- Unincor.

MEMÓRIA AVALIATIVA E OS SABERES DOCENTES: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM UMA QUESTÃO URGENTE PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA

Juliana Alves de Andrade,
Universidade Federal Rural de Pernambuco,
julianadeandrade.ufrpe@gmail.com

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

Resumo: O campo da Avaliação Educacional consolidou-se na década de 1990 no Brasil, como espaço de reflexão sobre o processo de aprendizagem que crianças e adolescentes, jovens e adultos são submetidos nos espaços escolares. Desde então, os/as pesquisadores/as observaram de forma atenta os instrumentos utilizados pelos docentes em sala de aula, os exames de larga escala (PISA, Provinha Brasil, vestibulares e ENEM) e as habilidades/ competências em diferentes áreas do conhecimento. No entanto, observa-se que existe uma discussão pontual no que se refere a avaliação de História nos cursos de licenciatura. Assim, o presente trabalho tem como intenção colocar em tela como o tema é trata na licenciatura e como essa formação impacta nas práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores de História do Ensino Fundamental (anos finais). Para tal, usaremos a Análise de Conteúdo para analisar as entrevistas dos professores que falam sobre avaliação. Esse estudo vem sendo desenvolvido no Recife.

Palavras-chave: Avaliação; Ensino de História; Formação de Professores.

1.INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como intenção colocar em tela como a licenciatura aborda questões ligadas a avaliação e como esse debate se desdobra nas práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores de História do Ensino Fundamental (anos finais). Nosso objetivo é apresentar a partir de diferentes fontes (documentos escolares e narrativas docentes) os instrumentos utilizados, os fundamentos que norteiam as práticas avaliativas nas aulas de história e as propostas inovadoras desenvolvidas para integrar e incluir os estudantes. Para tal, usaremos os conceitos de acompanhar, examinar e aferir para analisar as experiências socializadas pelos professores/as. Essas reflexões são resultado das investigações desenvolvidas no projeto de pesquisa intitulado **(com)prova** que tem a intenção de apresentar conceitos, fundamentos teóricos e práticas pedagógicas que norteiam os processos de avaliação de aprendizagem na educação básica na área de história.

O projeto **(com)prova** tem a preocupação em estudar o lugar social da avaliação da aprendizagem no processo de construção do saber histórico escolar. Ao mesmo tempo que,

busca verificar os instrumentos utilizados pelos professores e instituições no ato de acompanhar o processo de aprendizagem, se lança no debate sobre a função pedagógica do ato de avaliar, por isso, a expressão (com)prova para nós representa tanto as práticas avaliativas e seus instrumentos de verificações (provas), quanto a função (comprovar o que aprendeu).

Assim, como o campo do Ensino de História carece de levantamento sobre a produção historiográfica sobre o ato de avaliar em história, um estudo sobre as práticas de avaliação realizadas nas aulas de história do ensino fundamental e médio e os paradigmas que influenciam a prática avaliativa, as questões de pesquisa que nos inquietam são: como se avalia em história?, Quando se avalia em história? Para que se avalia?, O que se avalia?, O que faz o professor com o "resultado da avaliação" ? e Quais são os fundamentos teórico-metodológico que orientam a prática avaliativa na área de história?

Sabemos que o campo do ensino de história tem refutado um ensino de história baseado na perspectiva da memorização, pelos efeitos que essa proposta tem causado na compreensão sobre o papel do conhecimento histórico na sociedade contemporânea, e tem advogado em defesa de um ensino de história significativo para a vida prática. No entanto, essa defesa não tem apresentado elementos sobre o processo de acompanhamento do professor sobre a complexidade do torna-se um sujeito crítico a partir das aulas de história, ou seja, as discussões sobre aprendizagem histórica não apresentam reflexões sobre como o professor identifica que os alunos aprenderam e que aquele saber será utilizado na vida prática.

Assim, visando estudar as principais correntes de pensamento sobre o ato de avaliar e sua interferência na prática pedagógica, dialogamos com autores (as) que defendem a avaliação como um processo de acompanhamento da aprendizagem e/ou instrumento de planejamento de prática pedagógica futuras. Já que, discutir avaliação é para a pesquisadora SAUL (2008, pg. 18) "Falar de avaliação é falar de gente, histórias, saberes, práticas e compromissos", isto é, a avaliação deve ser concebida como um processo que relaciona a prática docente com a prática avaliativa, e não estar focada apenas em métodos, procedimentos e instrumentos.

Nesse sentido, o presente projeto busca entender e problematizar os conceitos de Avaliação da Experiência (VIANA, 2014); Avaliação Mediadora, Avaliação das Competências, Avaliação Classificatória, buscando construir uma matriz de referência de avaliação da aprendizagem para se repensar o currículo e o planejamento de ensino na área de história.

O grande desafio desse trabalho é mobilizar o campo para discutir conosco a avaliação da aprendizagem e modificar as práticas avaliativas presentes nos espaços escolares, por isso, traçamos alguns objetivos e desenhamos uma metodologia de pesquisa e análise que poderá ser lida a seguir.

2.METODOLOGIA

A estratégia de trabalho adotada neste projeto de longa duração baseia-se na perspectiva rizomática, ou seja, utilizamos múltiplos materiais, métodos e abordagens para explicar não as origens do processo de avaliação classificatório, mas os fundamentos, concepções e estruturas usadas para avaliar no espaço escolar. Assim, em cada fase da pesquisa teremos um procedimento metodológico para identificar, coletar e analisar os dados. Na primeira etapa do projeto faremos um levantamento bibliográfico e construiremos um mapa conceitual, em seguida na segunda etapa do projeto utilizaremos duas técnicas de pesquisa: estudo etnografia e entrevista. Na terceira etapa, analisaremos os documentos oficiais e entrevista a partir da técnica da análise documental, a partir de um roteiro construindo durante a realização da pesquisa.

A nossa proposta de investigação terá como fonte de informação: a) professores e estudantes; b) documentos oficiais; c) documentos escolares e d) materiais didáticos. Nesse sentido, podemos classificar nossas fontes de informações em três grandes grupos, conforme segue abaixo:

a) Como ***sujeitos dessa pesquisa***:

- Professores de História da Escola Estadual, Municipal e Federal;
- Estudantes das escolas públicas de Pernambuco;

b)Como ***espaços de pesquisa:***

- Escolas da rede estadual de ensino de Pernambuco e da Região metropolitana do Recife

c) Como ***documentos para pesquisa***:

- documentos escolares, tais como Projetos Político-Pedagógicos, Regimentos Escolares,

Planos de Estudos, Calendários Escolares e materiais de Avaliação;

- resoluções, portarias, normativas emitidas pelas Secretarias de Educação; orientações e normativas do Ministério de Educação; legislação educacional vigente no âmbito das esferas federal, estadual e municipal.
- Livros didáticos aprovados no PNLD 2002-2016

3.RESULTADOS

Esperamos que o esforço empreendido neste projeto de pesquisa possa colaborar para: a) o rompimento do silenciamento do campo do Ensino de História sobre o tema avaliação da aprendizagem em História; b) a ampliação e fortalecimento das discussões sobre o processo de aprendizagem histórica de crianças e adolescentes nos espaços escolares; c) a melhoria das aulas de história no ensino fundamental e médio. Com isso, nossa intenção é contribuir para o estabelecimento de parâmetros para práticas avaliativas na área de história.

Nossa intenção é oferecer uma leitura crítica dos diferentes processos de avaliação da aprendizagem vivenciados nas instituições de ensino, tendo como meta a construção de uma proposta de avaliação que sinalize para o acompanhamento do processo de aprendizagem que não seja classificatória, discriminatória e excludente.

4.REFERÊNCIAS

HOFFMAN, J. **Avaliação Mito e Desafio**: Uma Perspectiva Construtivista. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: Estudos e Proposições 2ª ed., São Paulo: Cortez, 1995.

SAUL, A.. M. **Avaliação Emancipatória**: Desafio à Prática de Avaliação e Reformulação de Currículo. São Paulo:Cortez/Autores Associados,1988.

VASCONCELLOS, C. **Avaliação**: Concepção Dialética Libertadora do Processo de Avaliação Escolar. São Paulo: Cadernos Pedagógicos, Libertad, 3.

BERGAMINI, C. W. e BERALDO, D. G. R. Avaliação Como Fenômeno Natural, In: **Avaliação de Desempenho Humano na Empresa**. São Paulo: Atlas, 4ª ed., 1988.

MEDIANO, Z. D. Significado de Medida e Avaliação. In: **Módulos Instrucionais Para Medidas e Avaliação em Educaçã**o. Rio de Janeiro: F. Alves, 2ª ed.,1977. 30-37.

FRANCO, M. L. Pressupostos Epistemológicos da Avaliação Escolar. In: SOUZA, C. P. (Org.) **Avaliação do Rendimento Escolar**. Campinas: Papirus, 1983. Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico, pp. 13-26.

GANDIM, D. **Algumas Ideias Sobre Avaliação Escolar**. In: Revista de Educação AEC, Ano 24, n.º 97, out/dez de 1995, pp.48-55.

MELCHIOR, M. C. **Técnicas Utilizadas na Avaliação Escolar**. In: Avaliação Pedagógica: Função e Necessidade. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994, 75-127.

JOÃO E MARIA, LIVRO ECOLÓGICO, METÁFORAS E PORTFÓLIOS NA ALFABETIZAÇÃO

Ruanna Maria do Nascimento (UFRN)
maria.ruanna2011@hotmail.com
Angela Chuvas Naschold (UFRN)
anschold@gmail.com

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

Palavras-Chave: Leitura; Escrita; Ensino; Portfólios Didáticos; Livro Ecológico.

Resumo

O trabalho objetivou contribuir para o processo de alfabetização infantil na forma de uma pesquisa aplicada (GIL, 2002) desenvolvida através de intervenção didática fundamentada na Educação, Psicolinguística e Neurociências. A pesquisa foi realizada numa turma do 3º ano 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 através da contação objeto-metafórica da história, do Portfólio Didático e do Livro Ecológico. Os resultados expressos por tabelas e gráficos revelaram que os objetivos iniciais do trabalho foram alcançados.

Palavras-chave:
LEITURA E ESCRITA; ENSINO; PORTFÓLIOS; LIVRO ECOLÓGICO

INTRODUÇÃO

O ponto de partida dessa 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 experimental na interface entre Neurociências, Psicolinguística, Ciência da Computação e Educação. O projeto. desde a interface teórica e 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 desde os estudos acima referidos teve os seguintes objetivos: (1) Contribuir para o processo de alfabetização de uma turma de 24 estudantes, entre 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 acerca da leitura e da escrita das crianças envolvidas na pesquisa; (3) Desenvolver as habilidades em leitura e escrita das crianças por meio de atividades didáticas especialmente planejadas para tal; (4) Incentivar as crianças a adquirir o hábito de ler através do trabalho narrativas; (5) Verificar os alcances do trabalho propondo à escola alternativas de solução aos problemas encontrados.

1. METODOLOGIA

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 desde 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 3 grupos que compareciam em dias alternados (um grupo a cada dia). Inicialmente foram aplicados 3 testes presentes no Instrumento Diagnóstico das Etapas Iniciais da Alfabetização, o IDEIA (NASCHOLD, 2016). Os testes que utilizam a escala de avaliação 0/10 são os seguintes:

√ **Teste das Letras, Fonemas e Palavras e Frases**: que está 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 9 palavras e 1 frase, que 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 9 palavras e 1 frase para verificar 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 não conseguem fazer relação grafema/fonema (letra/som) ou a leitura de palavras, pois se encontram ainda na fase alfabética parcial, ocasião em que 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, p. 34)

Tabela 1 - Resultados de Aplicação Testes do 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 realizamos em atividade remota uma sondagem dos conhecimentos prévios das crianças com relação à história que seria trabalhada. Em seguida foi realizada a leitura do livro de João e Maria na versão apresentada por Ruth Rocha (2010). Após a leitura houve a discussão acerca da temática da história momento em que cada criança foi incentivada a falar o que entendeu sobre a história. Em seguida, trabalhamos as luzes e os sons que aparecem na história de João e Maria, abordamos a luz natural, artificial, os diferentes tipos de sons, visão e audição humana. Após pedimos 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). sendo após proposto às crianças que também fizessem um vídeo contando a história conforme seu entendimento. Conforme (Naschold, 2015, p.275) As metáforas são elementos essenciais na compreensão leitora. Sejam as figuras de linguagem, as conceituais ou as corporificadas, não se constituindo em simples elementos enriquecedores do texto, mas, especialmente como elementos importantes para a compreensão do sentido. De fato, pelos vídeos enviados pelas crianças no Whatsapp da turma foi possível perceber que todas as crianças abordaram os conflitos presentes na história.

1.4) A História em quadrinhos de "João e Maria"

Para o desenvolvimento desta atividade utilizamos a história em quadrinhos da Mônica (MAURICIO, 2017). Iniciamos indagando se eles conheciam o gênero história em quadrinhos, muitos responderam que não. No entanto, após a explicação houve vários alunos que se lembraram das histórias em quadrinhos que haviam tido contato.

1.5) As atividades do Portfólio Didático

Utilizamos no trabalho o Portfólio de João e Maria que 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 2 meses), selecionamos somente 3 das atividades do portfólio, que é formado por um conjunto de folhas grandes em tamanho A3. Cada portfólio vem acompanhado de um caderno intitulado Folha de Recortes onde têm diferentes elementos a serem recortados e colados no texto do portfólio. Iniciamos a confecção das atividades sob a forma remota depois passamos a fazê-lo presencialmente. Cada atividade era iniciada pela leitura da atividade proposta aos alunos. A seguir eram realizadas as colagens dos pedacinhos que faltavam nas palavras. Verificamos que ao recortar e colar os pedaços das palavras as crianças realizavam análises e verbalizavam as diferentes pronúncias das letras, sílabas, morfemas e palavras envolvidas na atividade. Mesmo numa das atividades mais complexas propostas, a de mapear uma das cenas da história através de palavras-chave, verificamos que as crianças não mostraram dificuldades, pois lembravam toda a história.

1.6) O Livro Ecológico

Para despertar a vontade de ler nas crianças foi proposta a elaboração por eles de um livro ecológico conforme os passos a seguir: (1) Apresentamos 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 apresentados os materiais que poderiam ser utilizados pelas crianças na construção do seu livro ecológico (materiais simples que as crianças tinham em casa); (3) Disponibilizamos diversos livros de história para que as crianças pudessem

manusear e a partir deles ter ideias para criar o seu livro; (4) As crianças construíram seu livro ecológico e o apresentaram para turma.

2) RESULTADOS

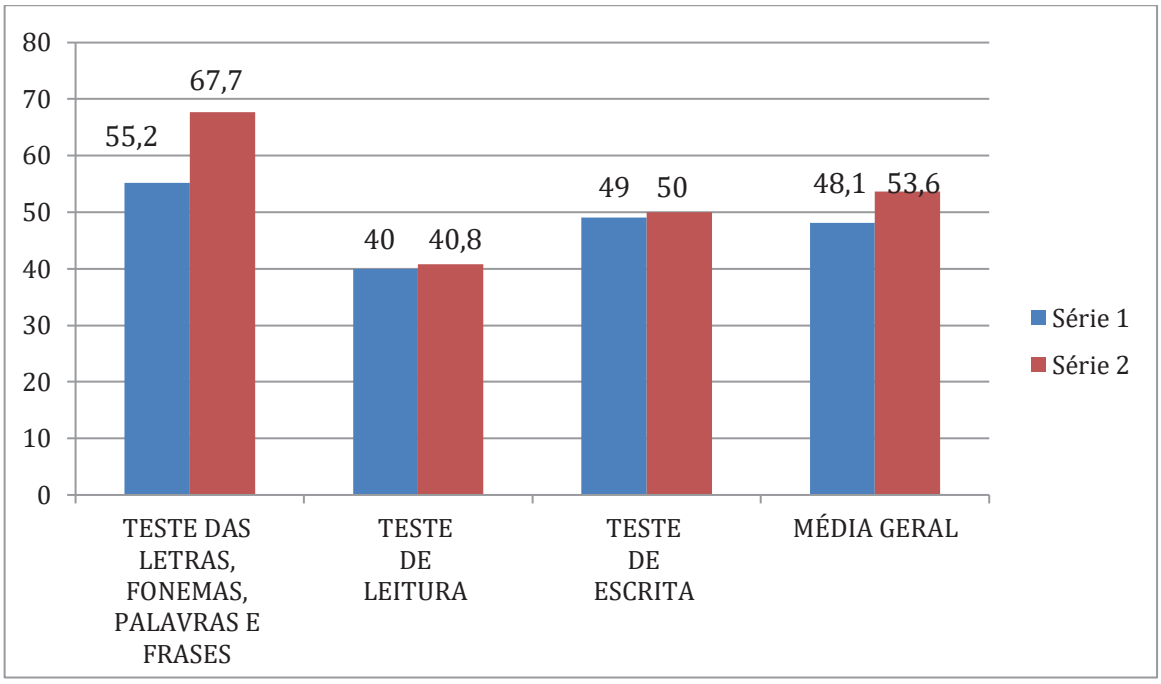
Com base nos dados dos pré e pós-testes elaborou-se a Tabela 2.e o Gráfico 1, os quais configuram os resultados gerais evidenciados por cada criança, bem como a média geral alcançada.

Tabela 2: Resultados dos Pré e Pós-Testes do Ideia

ALUNOS	-TESTE DAS LETRAS, FONEMAS, PALAVRAS E FRASES	PRÉ EPÓS-TESTE DE LEITURA	PRÉ EPÓS-TESTE DE ESCRITA	MÉDIA GERAL
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 do Teste	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 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 se justifica 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, se encontram 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. De fato, elas a partir do trabalho 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 tempo muito reduzido para o acontecimento de efetivos avanços linguísticos. Para nossa alegria a proposta foi aceita, sendo estabelecido que este trabalho será realizado sob a forma da pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso da autora do presente trabalho sob a orientação da professora que orienta a pesquisa aqui apresentada.

Da análise do alcance dos objetivos inicialmente traçados 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 através dos testes linguísticos aplicados; (3) as habilidades em leitura e escrita das crianças foram trabalhadas por meio de 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) desde os alcances verificados no trabalho foi proposta alternativa de continuidade do trabalho à escola.

REFERÊNCIAS

NASCHOLD, Angela Chuvas. **Protocolo de aplicação ideia**: instrumento diagnóstico das etapas iniciais da alfabetização. Natal: Edufrn, 2016.

NASCHOLD, Angela Chuvas. **Projeto Leitura + Neurociências** (Coord). Secretaria de Educação Básica do MEC/Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2013

PEREIRA, Antonio; PEREIRA, Vera Wannmacher; PINHO, Andre Luis Santos. NASCHOLD, Angela Chuvas. 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.

CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS MOBILIZADOS POR PROFESSORES AO ENSINAREM GEOMETRIA ESPACIAL

Janaina Alves de Andrade,
Universidade Federal de Pernambuco,
janainadeandrade.mt@hotmail.com

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

Resumo: Este trabalho tem por objetivo apresentar as reflexões iniciais desenvolvidas no projeto de mestrado sobre os conhecimentos matemáticos mobilizados por professora(e)s do 6º ano do Ensino Fundamental em relação ao ensino de poliedros. O interesse por essa investigação se justifica, entre outros fatores, na busca de identificar os conhecimentos mobilizados por professora(e)s de matemática em relação ao seu objeto de ensino. O estudo de caráter bibliográfico, qualitativo e descritivo, com abordagem interpretativa de referência Bogdan e Biklen (1994) e tendo como metodologia a análise dos planejamentos didáticos e dos entrevistas dos docentes, usando como referência teórica de Ball, Thames e Phelps (2008). Embora a geometria ocupe um lugar de destaque na área da matemática, nos últimos anos assistimos um movimento de secundarização dos conteúdos relativos à geometria no espaço escolar. Para desenvolver a pesquisa escolhemos as escolas municipais de Maceió no estado de Alagoas.

Palavras-chave: Geometria Espacial; Ensino da Geometria; saberes do conhecimento; Conhecimentos matemáticos para o ensino.

1 INTRODUÇÃO

O interesse pelos conhecimentos mobilizados por professores de Matemática no contexto do ensino, tema desta investigação, está organicamente ligado à minha constituição profissional como professora de Matemática. O intuito é conhecer e analisar os conhecimentos mobilizados por professora(e)s de Matemática quando planejam suas aulas sobre poliedros, conteúdo proposto no Referencial Curricular de Alagoas para o 6º ano do Ensino Fundamental.

As experiências e os desafios vivenciados nas trajetórias estudantil e profissional, em diferentes realidades educativas, me constituíram como docente proporcionando justificar e delinear o tema desta pesquisa que se destaca por sua função social e científica. Desse modo, busco destacar a importância de o professor desenvolver conhecimento de distintas naturezas e defendo que há uma estreita

relação entre o conhecimento que o professor desenvolve e sua prática em sala de aula.

Neste contexto e por querer saber mais sobre os conhecimentos dos professores de matemática, especificamente em relação ao conteúdo de Poliedros, proponho investigar os conhecimentos que professores do 6º ano do Ensino Fundamental mobilizam para planejar suas aulas com foco a desenvolvê-las no contexto do atual de ensino remoto devido à pandemia do novo Coronavírus.

Com a finalidade de contribuir para esse cenário de atuação dos professores de matemática, serão considerados os materiais didáticos que utilizam para ensinar Geometria espacial, identificando as dificuldades enfrentadas no processo de planejamento e desenvolvimento das aulas. Por tudo isso, temos como problema de pesquisa: quais são os conhecimentos mobilizados pelos professores de matemática que lecionam no 6º ano do Ensino Fundamental em relação aos Poliedros?

Nesse sentido, estudar como se planeja o ensino da geometria espacial ajuda o campo da Educação Matemática, sobretudo a entender as figuras no espaço e, através de suas representações, planificações e características. Com isso, a Geometria permite que as crianças e os adolescentes reconheçam o lugar em que vivem por meio da observação das diferentes formas e dimensões que compõem o espaço em que habitam.

Tendo como base essas considerações, pretendemos analisar os conhecimentos matemáticos mobilizados por professora (e)s de matemática do sexto ano ensino fundamental em relação ao ensino de Poliedros. Como objetivos específicos buscaremos Identificar o conhecimento do conteúdo especializado e o conhecimento horizontal do conteúdo mobilizado por professores em relação ao conteúdo de Poliedros; Identificar o conhecimento do conteúdo e do ensino mobilizado pelos professores na construção do Planejamento didático quanto ao conteúdo de Poliedros; Identificar o conhecimento do conteúdo e currículo mobilizados por professores de matemática ao proferir o que está prescrito nas Orientações Curriculares na BNCC e no Referencial Curricular de Alagoas de (2019) sobre o ensino de geometria espacial; Investigar as escolhas didáticas realizadas pela(o)s professora(e)s pesquisada(o)s para o campo de geometria espacial.

METODOLOGIA

Esta investigação caracteriza-se de natureza qualitativa e descritiva com análise interpretativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48), dos dados produzidos na pesquisa de campo que serão retratados pelos registros escritos e as falas de professores de matemática do 6° ano do Ensino Fundamental.

A pesquisa será desenvolvida com os professores de matemática do 6 ° ano do ensino fundamental da Rede Municipal de Alagoas, que atuam na cidade de Maceió. A Rede Municipal abarca do 6° ao 9° ano do ensino fundamental e os três anos do Ensino Médio. A escolha pelo 6° ano, se deu pelo motivo que é nesse ano que se ensina poliedros conforme as orientações curriculares do território de Alagoas.

Diante dos objetivos da pesquisa e a fase que nos encontramos com o isolamento social pela pandemia do COVID-19 que ainda se estende, a *priori*, decidimos coletar os dados através de um questionário a ser respondido pelos professores de matemática supracitados.

Por ser online e ter um alcance maior, a pesquisa se restringe a professores de Matemática da cidade de Maceió e considera a opinião de professores em exercício que lecionam no ensino fundamental II neste ano, mas que possuem experiência com essa modalidade.

Para a realização desta pesquisa, utilizaremos alguns instrumentos de coletada de dados como o planejamento e o questionário, que será feita através da plataforma de *Google formulários*, para os professores do 6° ano do ensino fundamental iniciantes e professores experientes para compreender as experiências formativas vividas ao longo da carreira.. A escolha dos professores vão desde a sua formação inicial até o tempo de experiência profissional e experiência em diferentes escolas. O motivo do questionário com os professores é para analisarmos a mobilização de conhecimentos matemáticos de ensino, que eles têm na sua prática pedagógica e quando o assunto é geometria espacial. Os planejamentos são dos professores de matemática do 6° ano da Rede Pública de Alagoas, que será coletados e analisados.

OS RESULTADOS

Por entender que a formação docente deve abarcar conhecimentos do conteúdo e pedagógicos do conteúdo para que se concretizem processos de ensino e de aprendizagem da Geometria na Educação Básica, será desenvolvida questionário, a partir de um roteiro, para identificar, nas manifestações da(o)s entrevistada(o)s os conhecimentos mais mobilizados relacionados à formação e à prática docente. Consideramos que os conhecimentos mobilizados por professores de matemática são centrais no contexto dos processos de formação e atuação dos docentes.

Sendo assim, os resultados da pesquisa serão categorizados e analisados através da fundamentação de Ball, Thames e Phelps (2008) com os conhecimentos matemáticos do ensino para a(o)s professora(e)s do 6º Ano do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. A; SILVA, W. M. **O Ensino da Geometria Espacial Métrica utilizando Materiais concretos: construção de materiais alternativos**. Instituto Federal do Tocantins. Jornada de Iniciação Científica e Extensão. Tocantins, 2013.

BALL, D. L.; COHEN, D. K. Developing pratice, developing practioners: toward a pratice-based theory of Professional education. In: SYKES, G.; DARLING-HAMMOND, L. (Org.) **Teaching as the learning profession**: Handbook of policy and practice. San Francisco: Jossey Bass, 1999. p. 3-32.

BALL, D.; THAMES, M. H.; PHELPS, G. HILL; BALL; SCHILLING. Content knowledge for teaching: what makes it special? **Journal of Teacher Education**, v. 59, n.5, p. 389-407, 2008.

BARALDI, M. L. **Poliedros de Kepler-Poinsot: Uma verificação da relação de Euler com jujubas, canudos e varetas**. Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Faculdade de Ciências-Bauru, 2018.

BARBOSA, C. P. **O pensamento geométrico em movimento: um estudo com professores que lecionam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública de Ouro Preto (MG)**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Exatas e Biológicas. Departamento de Matemática. Programa de Mestrado Profissional em Educação Matemática, 2011.

BARBOSA, E. J. T., **Praxeologia do Professor: Análise comparativa com os Documentos Oficiais e do Livro Didático no Ensino de Equações Polinomiais do Primeiro Grau**. Tese (Doutorado em Ensino das Ciências e Matemática) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2017.

BICUDO, M. A. V. **Filosofia da educação *matemática*:** sua importância na formação de professores de *matemática*. São Paulo: Moraes, *1987.*

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A prática como componente curricular na formação de professores. ***Educação*** (UFSM), Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 203-218, maio/ago. 2011. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3184. Acesso em: 26 de jun. de 2020.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto LDA, v. 12, (Ciências da Educação), 1994.

BORTOLOSSI, H. J. **Os sólidos platônicos – Matemática: geometria.** Disponível em: http://www.uff.br/cdme/platonicos/platonicos-html/solidos-platonicos-br.html

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

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 objetiva demostrar a articulação entre a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) 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 traz uma abordagem qualitativa, a coleta de dados foi o questionário com perguntas semiestruturadas. Participaram da pesquisa dois técnicos pedagógicos e uma Diretora de Ensino da SEMED. Os resultados mostraram que apesar de SEMED ter realizado formações, porém não foi o suficiente para atender todos os professores da rede ensino.

Palavras-chave: Educação; Formação de Professores; Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes.

1 INTRODUÇÃO

Saber que a problemática da violência sexual contra crianças e adolescentes existe em nossa sociedade, isto é fato, nós já sabemos! Porque pesquisas locais como Guedes (2012) e Moura (2021) já nos remete a este entendimento, mas discutir sobre o assunto ainda ocasiona insegurança por parte de alguns professores. Nos últimos anos, este assunto tem ocupado espaços e discussões em nos contextos escolares, entre estas, surgem indagações, dúvidas e equívocos sobre como tratar o fenômeno com os discentes.

A questão da violência sexual contra crianças e adolescentes é uma realidade e isto tem implicações sérias para vida do sujeito, por isso, é de suma importância que se realize formações para professores conhecerem como agir frente a este fenômeno. Neste interim, 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 que será mencionado a seguir. A intenção de trazer estes profissionais para a formação foi para estabelecer a melhor intervenção e aprofundamento dos conhecimentos sobre situação vivida por crianças, adolescentes e suas famílias.

Para tanto, este texto objetiva demostrar a articulação entre a 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 técnica de coleta de dados foi o questionário com perguntas 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.

Discutir a violência sexual contra crianças e adolescentes constitui-se um fenômeno complexo, porém para isso é imperativo considerar o contexto histórico, econômico e cultural em que o sujeito está inserido. Sobre isso, Miranda (2016, p.08) destaca que “independente da classe social, crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, engrossam as estatísticas da violência sexual em nosso País”. 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).

Para tanto, cabe aos adultos a presteza de zelar pela proteção de crianças e adolescentes e a Educação é o caminho para trabalhar sobre este fenômeno. Mas, apesar de o assunto não ser algo novo, 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 cerca o fenômeno. Com isso, “é importante entender a conjuntura dos atores envolvidos na

ação do enfrentamento para a reflexão sobre limites e possibilites na ação do professor" (MIRANDA, 2016, p. 09), ou seja, não obstante tratar da temática, e sim, existe a necessidade de conhecer a realidade dos professores, suas possibilidades para discutir o assunto, os conhecimentos prévios que possuem, suas limitações e como eles veem o fenômeno. Estas questões são essenciais conhecer, para se gestar uma formação, além disso é imperioso esclarecer sobre a importância de se desprender da concepção de um trabalho individualizado, pois a questão da violência sexual, requer um enfrentamento no coletivo. LANDINI (2011, p. 101), pontua que 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 certo, ao se tratar de uma temática de difícil abordagem CONANDA (2010, p.16) destaca que "o enfrentamento desse fenômeno é complexo, pois além de suas causas serem múltiplas, a invisibilidade das situações é um fato inegável [...]". Foi pensando na complexidade dessas causas e situações, que a Secretaria Municipal de Educação fez parceria com instituições que dispõe de profissionais que trabalham diretamente com esta problemática.

A parceria com a Secretaria Municipal de Trabalho e Assistência Social (SEMTRAS), Conselho do Direito da Criança e dos adolescentes (CMDCA) e Conselho Tutelar, 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 da diretora de ensino 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.

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 formação foi com Centro de Defesa da Criança e do Adolescente (CEDECA-Emaús). Esta formação foi "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.).

Aconteceu também, 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 Saúde Municipal da Saúde, Conselho Tutelar bem o Conselho Municipal da Criança e do Adolescentes e famílias. Outra importante formação aconteceu sob a coordenação da profissional da SEMTRAS Mônica lima 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 M.E. 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 de Educação para fazer a denúncia, porque eles têm medo de fazer a denúncia na comunidade e o enfrentamento sozinho[...]". É importante ressaltar que ninguém faz enfrentamento 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.

Frente a este panorama, considera-se 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, a técnica V.G. concorda com tal análise, pois durante sua entrevista relatou que "a SEMED promoveu formações, mas acredita que não foi suficiente, não abrangeu todo mundo, foram poucas". Por certo, qualquer profissional que for atuar frente ao fenômeno depende muito das condições reais que possui para lidar com as questões da violência sexual contra crianças e adolescentes. Deste modo, acredita-se, sobretudo que a escola é um espaço privilegiado para intervenções preventivas, uma vez que o aluno passa grande parte do seu tempo na instituição educativa.

REFERÊNCIAS

CONANDA. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente.** Construindo a Política Nacional dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes e o Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes. Documento preliminar para Consulta Pública, 2010.

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.

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

MIRANDA, Fernanda Faria de. **Violência sexual: Como Enfrentar o Problema na Escola**. -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.** 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.

PRÁTICAS DE LEITURA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Milena Rodrigues Rocha Bretanha, Universidade Federal do Pampa, milena.r.r@hotmail.com
Carolina Pinheiro Neumann, Universidade Federal do Pampa, carol.191.neumann@hotmail.com
Patrícia dos Santos Moura, Universidade Federal do Pampa, patriciamouraunipampa@gmail.com

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

Resumo: Em tempos de pandemia nós professores tivemos que nos reinventar utilizar vários instrumentos para chegar a nossos alunos. Este trabalho objetiva desenvolver a prática de leitura em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental. Para realizar essa ação, a metodologia utilizada foi a confecção de uma sacola da leitura para cada criança da turma. Durante a aplicação do Projeto ocorreu um grande desenvolvimento da turma em relação à leitura. Os alunos demonstraram um crescente interesse em ler e trocar informações a respeito das obras lidas além de envolverem suas famílias em práticas de leitura.

Palavras-chave: Leitura; Literatura infantil; Sacola literária.

1 INTRODUÇÃO

A leitura proporciona aos educandos o contato com diferentes gêneros textuais. Observando a realidade vivida pelos alunos é possível perceber que não existe um grande incentivo à leitura por parte das famílias, se o fazem é em raros momentos. Isso acontece por vários motivos, tanto a condição social das famílias, que por não possuírem um poder aquisitivo maior, não conseguem adquirir livros; seja porque a família não identifica que ler para as crianças seja relevante; o dia a dia corrido dos adultos do século 21 também é muitas vezes o empecilho para os momentos de leitura, e por vários outros argumentos esses pequenos não possuem a leitura inserida em sua vida. Esse cenário de pouca ou nenhuma leitura nesse ano escolar ainda foi associado a uma pandemia que surpreendeu a todos, até mesmo a realização das leituras em sala de aula foram suspensas, diante de tudo isso novas estratégias precisavam surgir a fim de não deixar essas crianças sem momentos de leitura. O nosso projeto da sacola da leitura veio como " [...] uma estratégia didática que permite estabelecer uma ponte entre as duas instituições, de forma a

assegurar que as práticas voltadas para a formação da criança leitora continuem além dos muros da escola." (ROSA; BRANDÃO, 2012, p. 172) A intenção aqui foi incentivar o hábito de leitura, mesmo que os alunos ainda não leiam convencionalmente, foi preciso envolver a família para que essa ideia fosse concretizada e as contribuições de Brandão e Rosa (2011) foram significativas para o desenvolvimento deste trabalho.

2 METODOLOGIA

O planejamento das sacolas (figura 1) começou com a confecção das mesmas em EVA, um material de fácil higienização e muito chamativo visualmente. Logo após foi feita a elaboração do texto de apresentação do projeto que foi colado em um caderno de registros. Nessa oportunidade foi destacado a importância da leitura e da construção de uma rotina leitora por parte das crianças. Cada edição das sacolas portavam uma leitura com diferentes portadores de texto, proporcionando assim a criança conhecer vários gêneros textuais, realizar a leitura de imagens, etc. As orientações também foram escritas no caderno para que a família pudesse realizar a leitura e ter uma compreensão inicial da proposta.

A fim de uma melhor organização, procedeu-se da seguinte forma: cada criança retirou na escola uma sacola com um livro e um caderno de registros (cada criança recebeu um livro diferente, porém do mesmo gênero textual – clássicos da literatura infantil). A sacola permaneceu com a família durante 15 dias, quando os responsáveis retornaram com as atividades quinzenais já deixaram as sacolas. Após a chegada dos materiais a escola aguardou uma semana para que nós docentes pudéssemos realizar a retirada desse material com uma maior segurança. Na retirada os materiais foram higienizados com álcool.

Figura 1 – Sacola da leitura.

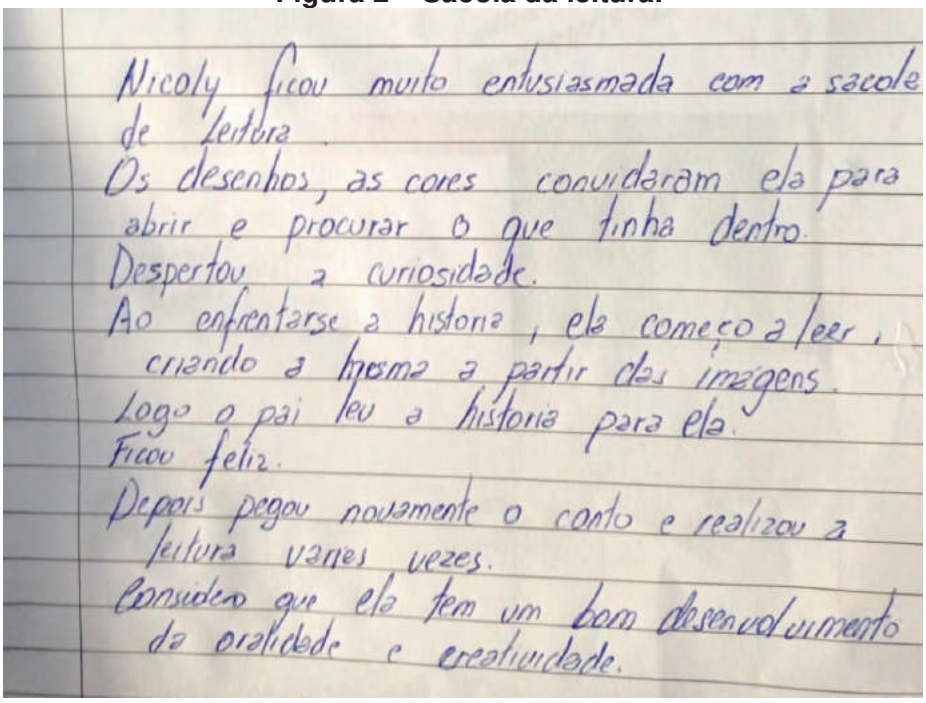


Fonte: Extraído do acervo pessoal da professora.

3 RESULTADOS

A realização da leitura dos cadernos de registros foi emocionante, o período da pandemia deixou nossas emoções afloradas, cabe ressaltar aqui que essas leituras e projetos parecidos já eram realizados antes da covid-19. Devido a esse cenário, é emocionante ver a parceria da família para a leitura com as crianças, a entrega das crianças que registraram o que entendiam da leitura através de desenhos. As escritas dos familiares foram simples e muito sinceras, o agradecimento aqui com certeza foi mútuo. Enquanto docente, a gratificação de ver que a proposta foi bem recebida é ímpar, e por parte da família essa nova experiência propiciou um momento de leitura deleite nessas residências.

Figura 2 – Sacola da leitura.



Fonte: Registro feito pela família.

Os resultados obtidos a partir da experiência vão desde a inserção da leitura no cotidiano dos alunos quanto o incentivo a família para construção de crianças que apreciem a leitura. Como podemos observar na figura 2 a família diz que a criança conseguiu fazer sua leitura a partir da observação das imagens antes da leitura feita pelo pai, mesmo sem saber essa atitude foi muito positiva para o desenvolvimento dela. É um dos nossos objetivos que a criança crie e suponha o que está escrito com a sua versão, mesmo que depois seja

feita a leitura, ela conseguiu fazer a sua interpretação e ainda ampliará a possibilidade de ideias sobre o que leu.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O envio da sacola ocorreu como uma estratégia de leitura lúdica, deleite para as crianças. Assim que os familiares abraçaram a proposta e inclusive incentivaram as crianças para que realizassem a leitura do livro enviado, foi possível notar um gosto maior pela leitura, durante as aulas on-line as crianças comentavam sobre o que haviam lido, nos momentos que percebiam que iríamos fazer alguma leitura demonstravam empolgação e interesse pelo que seria lido. Para além de objetivos pedagógicos, o projeto das sacolas da leitura se tornou importante recurso porque com elas não precisamos forçar uma leitura com os pequenos, eles sentem prazer em fazê-la e por estarem em um ambiente familiar também compartilham com as pessoas que são mais próximas o que entenderam, fazem perguntas e compartilham conhecimentos que mesclam o imaginário e a realidade de cada família. Então é possível concluir que o objetivo foi cumprido com êxito, às famílias acolheram a proposta e realizaram a leitura para/com as crianças, deixaram mensagem de agradecimento e que descrevem como ocorreram as leituras e os pequenos registraram suas compreensões com desenhos lindos. Além dos desenhos os relatos feitos nas aulas virtuais deixam evidente que será positivo à continuidade das sacolas da leitura ao longo do ano com novas ideias e propostas. Essa experiência para nós enquanto educadoras trás um sentimento de dever cumprido, uma satisfação de poder ter encontrado novos meios para contribuir com a aprendizagem e formação dessas crianças que não puderam estar em aula presencial nos seus primeiros anos de ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

ROSA, E. C. S.; BRANDÃO, A. C. P. Projeto Mala de Leitura: aproximando a escola da família através da circulação de livros. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA E. C. S. (org). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 165-183.

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
Email: 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.

1. 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).

2. 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.

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

Conflitos no cotidiano escolar que requerem a intervenção da orientação educacional no atendimento aos casos de desobediência que escapam à normalidade da escola. Nessas ocasiões, que não são raras, sou forçada a interceder junto às crianças, mas procuro fazê-lo de outro modo, escutando-as e estabelecendo

[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.

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.

Trago, então, Gallo (2003) para pensar a docência a partir da figura do 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.

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

BASE NACIONAL COMUM CURRÍCULAR: POSSÍVEIS IMPACTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO ATLETISMO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Eliana Citolim Rech, Universidade Federal de Santa Maria, eliana.citolim@acad.ufsm.br
Igor Martins Barbosa, Universidade Federal de Santa Maria, igormartinsbarbosa2@gmail.com
Leandra Costa da Costa, Universidade Federal de Santa Maria, lcostadacosta@hotmail.com

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

Resumo: O Atletismo é considerado um dos principais conteúdos da Educação Física escolar, pois constitui-se como um esporte base e pode agregar consideravelmente para o desenvolvimento psicomotor dos alunos. Entretanto, na Base Nacional Comum Curricular, a prática do atletismo não se apresenta em todos os níveis de ensino, e como disciplina está presente apenas no 1º, 2º, 6º e 7º anos do ensino fundamental. Diante disso, essa pesquisa de caráter documental, tem o objetivo de verificar possíveis impactos trazidos por essas orientações. Conclui-se que o Atletismo tem grande potencial de desenvolvimento psicomotor e sua interrupção pode ser prejudicial.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Formação de professores; Atletismo.

1 INTRODUÇÃO

Dentro do contexto da educação básica, o atletismo pode ser considerado um dos principais conteúdos que devem ser desenvolvidos durante a Educação Física escolar. Tendo em vista que no atletismo é possível explorar todas as habilidades motoras fundamentais de locomoção, de estabilidade e de manipulação, que são essenciais para o desenvolvimento motor. Assim, serve de base para a execução e aprimoramento de movimentos do cotidiano ou para outros esportes amplamente conhecidos, tais como modalidades de campo e de quadra.

Desta maneira, nos anos iniciais do ensino fundamental pode agregar consideravelmente para o desenvolvimento psicomotor dos alunos (Cardoso et al. 2018). Entretanto, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017) que é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais, a prática do atletismo não se apresenta em todos os níveis de ensino. O atletismo enquanto

disciplina está presente apenas no 1º, 2º, 6º e 7º anos do ensino fundamental através dos esportes de marca e precisão, não sendo encontrado em outros anos do ensino fundamental e ensino médio (Base Nacional Comum Curricular, 2017).

Na BNCC, são abordadas seis unidades temáticas ao longo do Ensino Fundamental, Brincadeiras e Jogos, Ginásticas, Danças, Lutas, Práticas Corporais de Aventura e Esportes. O atletismo está inserido na unidade temática Esportes e pode ser desenvolvido em áreas menores e até com regras adaptadas, como no "Mini Atletismo". Além disso, também pode ter seus materiais confeccionados pelos alunos e professores. Assim, transforma-se em um meio eficiente para o desenvolvimento dos alunos não só no aspecto motor, mas cognitivo e afetivo. Dentro destas unidades temáticas supracitadas são apresentadas inúmeras possibilidades de práticas corporais, todavia, muitas ficam fora da realidade escolar por falta de estrutura e materiais adequados, ou em função da hegemonia dos esportes tradicionais do contexto escolar, como futebol, vôlei, basquete e handebol.

Para Gallahue e Ozmun (2005), o desenvolvimento motor é um processo contínuo e demorado, que se apresenta no comportamento motor do indivíduo. Este processo de desenvolvimento e alterações motoras ocorre durante todo o ciclo da vida do ser humano, e é mais acentuado nos primeiros anos de vida do indivíduo. Estas alterações motoras ocorrem conforme a interação entre as necessidades do indivíduo, as condições do ambiente em que este está ou será inserido e as tarefas a serem executadas. Logo, proporcionar às crianças distintos estímulos pode ser uma forma eficaz de oportunizar e, até mesmo, acelerar o seu desenvolvimento psicomotor. Desta maneira, o atletismo se destaca por se tratar de atividades/provas compostas por movimentos que fazem parte dos primórdios da história humana, sendo naturais, simples e fundamentais para o posterior desenvolvimento da especialização do movimento ou da prática de outras modalidades esportivas.

Ademais, é de grande relevância que as crianças tenham estímulos adequados de acordo com o seu nível de desenvolvimento. De modo que proporcionar novas experiências e criar hábitos saudáveis na infância aumentam as chances do indivíduo ser um adulto ativo fisicamente, o que contribui para diminuir os índices de doenças crônicas não transmissíveis (DCNT), como doenças cardiovasculares, metabólicas e diabetes. Tendo em vista que o exercício físico está

diretamente associado à prevenção e ao tratamento. Sendo assim, torna-se pertinente o desenvolvimento desta pesquisa, onde busca-se evidenciar os possíveis impactos para o desenvolvimento dos alunos pela interrupção do atletismo em determinados anos da vida escolar.

2 OBJETIVOS

Verificar os possíveis impactos das orientações trazidas pela BNCC para o desenvolvimento do atletismo enquanto conteúdo da Educação Física escolar nos diferentes níveis de ensino.

3 METODOLOGIA

O presente estudo trata-se de uma pesquisa de caráter documental, a partir de uma análise crítica quanto à disposição dos conteúdos da Educação Física na BNCC, em específico o atletismo. Foram verificados os períodos sugeridos na BNCC para o desenvolvimento do atletismo, bem como os possíveis impactos que podem trazer para o desenvolvimento dos alunos, no que tange a sua ausência. Também, foi realizada uma revisão de literatura em distintas bases de dados eletrônicas (Google Acadêmico, Scielo), sendo considerados artigos científicos de periódicos indexados, livros e teses que contivessem informações e dados pertinentes à temática deste estudo.

4 RESULTADOS

Foi verificada a ausência do atletismo no 3º, 4º, 5º, 8º e 9º anos do ensino fundamental, assim como no ensino médio. Se o desenvolvimento não for efetivo nas fases iniciais, é provável que o aluno tenha grandes dificuldades em apresentar movimentos como correr, pular, arremessar, lançar e seus derivados dentro de um bom padrão, no decorrer dos anos que não são trabalhados no atletismo. Desta maneira, a interrupção do atletismo a partir do 3º ano do ensino fundamental pode comprometer não só o desenvolvimento psicomotor, mas também prejudicar o andamento da fase pré-desportiva que se inicia no 6º ano. Ao não adquirir o estágio minimamente elementar para maduro nas habilidades motoras fundamentais, pode ser necessário um (re)trabalho destas para alcançar um nível adequado para a aprendizagem de outras modalidades. Vale ressaltar que a partir do 6º ano os alunos já se encontram em uma fase destinada a especialização das habilidades

motoras, refinando-as conforme a modalidade que está sendo abordada (GALLAHUE; OZMUN, 2005).

Ademais, a partir da prática do atletismo podemos observar significativos benefícios para a saúde, capacidades físicas e habilidades perceptivo-motoras. De modo que um adequado desenvolvimento psicomotor pode potencializar a possibilidade das crianças se tornarem adolescentes fisicamente ativos, aderindo a práticas esportivas como atividades de lazer. Sabe-se que cerca de 80% dos adolescentes acabam por migrar comportamentos para a vida adulta, incluindo o comportamento ativo ou sedentário (MARCHI-ALVES et al., 2011). Assim, promover estímulos adequados para cada faixa etária, tal como o atletismo nas séries iniciais (movimentos base), pode auxiliar nesse processo e, consequentemente, facilitar a aprendizagem na fase pré-desportiva e esportiva (MATTHIESEN, et al., 2005). Logo, o comportamento ativo pode ser consolidado na vida adulta e, quando somado a hábitos alimentares saudáveis, prevenir o sobrepeso/obesidade, doenças associadas à saúde mental e DCNT (BOZZA et al., 2014; GUEDES et al., 2006; ROMERO et al., 2013; HALLAL et al., 2006; AZEVEDO et al., 2007).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que há uma "quebra" na sequência de ensino da modalidade, esta que é base para todos os outros esportes, devido ao seu potencial de desenvolvimento dos movimentos base como correr, saltar, lançar e arremessar. As habilidades motoras fundamentais também são influenciadas por fatores do indivíduo, do ambiente e da tarefa, ou seja, são fatores intrínsecos e extrínsecos que necessitam de estímulos adequados. Desta maneira, o atletismo demonstra-se fundamental por possuir características e qualidades de suma importância para um adequado desenvolvimento motor visando a fase pré-desportiva e a fase motora especializada a partir dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

6 REFERÊNCIAS

AZEVEDO M. R, ARAUJO C. L, COZZENSA DA SILVA M, HALLAL P. C. Tracking of physical activity from adolescence to adulthood: a population-based study. Revista Saúde Pública. v. 41, n. 1, p. 69-75, 2007.

Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 30 out. 2021.

BOZZA R, CAMPOS W, BACIL ED, BARBOSA FILHO VC, HARDT JM, DA SILVA PM. Fatores sociodemográficos e comportamentais associados à adiposidade corporal em adolescentes. Rev. Paul Ped. v. 32, n. 3, p. 241-6, 2014.

CARDOSO, A. L.; RONSANI, L. R. A prática pedagógica do Atletismo na Educação Física escolar. Revista Kinesis, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 102-114, 2018.

GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 3 Ed. São Paulo: Phorte, 2005.

GUEDES DP, GUEDES JERP, BARBOSA DS, OLIVEIRA, JAD, STANGANELLI LCR. Fatores de risco cardiovasculares em adolescentes: indicadores biológicos e comportamentais. Arq. Bras. Cardiol. v. 86, n. 6, p. 439-50, 2006.

HALLAL P. C, VICTORA C. G, AZEVEDO M. R, WELLS J. C. Adolescent physical activity and health: a systematic review. Sports Med. v. 36, p. 1019-30, 2006.

MARCHI-ALVES L. M, et al. Obesidade infantil ontem e hoje: importância da avaliação antropométrica pelo enfermeiro. Escola Anna Nery. v.15, p. 238-244, 2011.

MATTHIESEN, S. Q, et al. Atletismo: se aprende na escola. Jundiaí: Editora Fontoura, 2005.

ROMERO A, MEDEIROS M. J, BORGES C. A, ROMERO S. S, SLATER B. Associação entre atividade física e marcadores bioquímicos de risco para doença cardiovascular em adolescentes de escolas públicas de Piracicaba. Rev. Brasileira de Atividade Física e Saúde. v. 18, n. 5, p. 614-22, 2013.

Agência de fomento: UFSM.

ESCOLAS PÚBLICAS - A TECNOLOGIA NA AUSÊNCIA DA INTERNET

MARIA ROSANE DA ROCHA

Universidade Vale do Rio Verde - ININCOR

Maria Rosane da Rocha
UNINCOR- Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino
rosanerochastl123@gmail.com
Autora (Mestranda)
Prefº. Drº. Galdino Rodrigues de Sousa
UNINCOR- Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino
galdinorodrigues@yahoo.com.br
Coautor (Orientador)

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

RESUMO
Os professores alfabetizadores apresentam dificuldades para alfabetizar seus estudantes sem acesso à internet durante o período de atividades escolares não presenciais. Assim, vimos apresentar alternativas tecnológicas e metodológicas, via mídia-educação, que contribuam com a alfabetização destes estudantes, bem como desenvolver outras possibilidades pedagógicas com essas. Foi realizada uma pesquisa de natureza aplicada, com objetivos exploratórios. O procedimento adotado foi o de pesquisa de campo com abordagem qualiquantitativa. Ainda está sendo realizada uma revisão bibliográfica acerca do assunto em tela com embasamento teórico. Ao final, apresentamos aos professores um guia didático com ferramentas para viabilizar o ensino/aprendizagem a estes estudantes.

Palavras chave: Ensino Remoto, Mídia Educação, Alfabetização

1 INTRODUÇÃO

Escolas fechadas, crianças sem aula, famílias surpreendidas, educadores na expectativa de que “amanhã tudo volte ao normal”, potências mundiais abaladas, o mundo perplexo... Assim “acordou” março de 2020! O Coronavírus – COVID-19 (decorrente do SARS-CoV2, novo Coronavírus) colocou, diante das dificuldades em comuns, em igualdade as nações do mundo? Algumas dificuldades, talvez, comuns, porém o cenário e o trato para com as mesmas, foi um tanto diverso, provocativo e reflexivo.

A estimativa da UNESCO (HOW, 2020) para a Educação, datada do final de abril de 2020, era a de que o fechamento de instituições de ensino já atingia um total

de 1,5 bilhão de estudantes em 191 países. Portanto, apesar de necessário, é preocupante que milhares de crianças estão sem escola, sem aula há mais de um ano, considerando que 82% dos estudantes do Brasil estão na Rede Pública de Ensino (IBGE, 2020) e que grande parte desse percentual é desprovida economicamente, não tendo condições de adquirir equipamentos e pacotes de internet, o que seria um facilitador para que esses estudantes, neste período pandêmico, de atividades escolares não presenciais, pudessem estar interagindo com seus pares e professores para continuidade no processo de estudos. Nessa condição, à essas crianças/estudantes foram disponibilizados, mensalmente, material impresso distribuído pelas escolas, como livros didáticos e apostilas.

É importante analisar e problematizar como estes estudantes, cerca de 60% (SEDUC, 2021) que recebem as atividades impressas, estão aprendendo, ressaltando que muitos estão em fase ou iniciando a fase da alfabetização; se está havendo a interação tão importante neste processo de ensino e aprendizagem; se e como essas crianças estão sendo auxiliadas pelos pais, considerando que muitos trabalham fora de casa grande parte do dia e tantos outros são analfabetos ou semianalfabetos. Além disso, propor contribuições que se somem a essas aprendizagens.

A falta de internet ou do seu acesso não pode ser um entrave para que a alfabetização e o aprendizado aconteçam, nem nessa situação pandêmica em que estamos inseridos e tampouco em possíveis situações vindouras. É de fundamental importância e urgência que nos sintamos preparados e seguros diante da adversidade dos acontecimentos. É nesse sentido que este trabalho se ocupa de problematizar essas e outras questões afins, por meio de levantamento de dados, encontros com envolvidos e interessados (professores, coordenadores), além de apresentação sistematizada de possibilidades e alternativas de aprendizagem já existentes que independem da internet ou que dela pouco dependem.

Sendo a educação um direito do cidadão e um dever do Estado, como confere a Constituição Federal do Brasil reafirmado pela LDB. É nessa direção que

os mecanismos e ferramentas que viabilizem o ensino e a aprendizagem aqueles cuja condição social os tornam vulneráveis e excluídos do processo educacional apresentam caráter de necessidade, de urgência e também de divulgação/formação, na tentativa de um processo de inclusão.

A questão é: como contribuir para que professores alfabetizadores alfabetizem crianças sem acesso à internet nas atividades escolares não presenciais e, ao mesmo tempo, se formem para a relação com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs)?

A formação continuada de professores para o uso de ferramenta(s) especifica(s) voltada(s) para estudantes sem a possibilidade de acesso à internet, via mídia-educação, pode contribuir para que a alfabetização aconteça de forma mais efetiva e inclusiva.

Um guia didático que apresente ferramentas para viabilizar o ensino/aprendizagem aos estudantes sem acesso à internet, bem como suas possibilidades de uso e problematizações. Apresentado na forma virtual e impressa aos professores alfabetizadores, oferecendo possibilidades de contribuição no processo de alfabetização.

JUSTIFICATIVA

Justifica-se sob o aspecto pessoal, a partir da experiência da pesquisadora que nos seus 26 anos de experiência como professora, sempre envolvida por inquietudes, tanto no que se refere as práticas pedagógicas como na falta de acesso das crianças menos favorecidas a educação de boa qualidade. Parte da trajetória enquanto professora fora na escola rural, onde lecionou por 19 anos. Nesta caminhada, presenciou muitas crianças serem excluídas, não conseguindo acompanhar sua turma, desistindo ou tendo um aproveitamento muito raso acerca do aprendizado que precisariam e poderiam desenvolver. Muitas crianças sem aula por problemas com transporte escolar, intempéries que impossibilitava a ida a escola, trabalho infantil para ajudar na renda familiar, tão precária neste meio. Presenciou a disparidade social aumentar devido a esta dificuldade de acesso tão

presente nas escolas rurais e também nas periferias urbanas, onde também já lecionou.

Para as crianças, cuja esta pesquisa preocupa-se, de baixa condição social, majoritariamente, não está sendo possibilitado o acompanhamento on-line.

As crianças que recebem atividades impressas, estão sem o auxílio direto do professor e contam apenas com a atenção dos pais, os quais que por vezes não dispõem de tempo, didática e até mesmo leitura. Estas crianças estão com a aprendizagem comprometida, não estão sendo alfabetizadas como deveriam.

> Em novembro de 2020, mais de 5 milhões de meninas e meninos entre 6 e 17 anos não tinham acesso à educação no Brasil. Desses, mais de 40% eram crianças de 6 a 10 anos, faixa etária em que a educação estava praticamente universalizada antes da pandemia. Os números são alarmantes e trazem um alerta urgente. O País corre o risco de regredir mais de duas décadas no acesso de meninas e meninos à educação (UNICEF BRASIL, 2021).

Portanto, tornam-se fundamentais pesquisas que versem a esse respeito, buscando contribuir para que se cumpra a garantia de educação a todas as crianças, no caso de pesquisas aplicadas essa importância é ainda mais considerável, pois, além da problematização da temática em tela, esse tipo de pesquisa oferece possíveis formas de intervenção, como o desenvolvimento e levantamento de técnicas, com criação de ferramentas capazes de contribuir e/ou minimizar, por intermédio de possíveis condições de acesso ao aprendizado independente das limitações que sua condição social se apresenta, ou seja, para que o aprendizado seja possibilitado a essas crianças por meios que independem do acesso à internet.

OBJETIVO

Apresentar aos professores alfabetizadores. alternativas tecnológicas e metodológicas, via mídia-educação, que contribuam com a alfabetização de estudantes sem acesso à internet nas atividades escolares não presenciais, bem

como desenvolver possibilidades pedagógicas críticas, criativas e instrumentais com essas.

METODOLOGIA

Na indicação de respostas ao problema de pesquisa, está sendo feita uma pesquisa de natureza aplicada, que visa desenvolver conhecimentos para aplicá-los na prática, com objetivos exploratórios. Nessa linha o procedimento adotado está sendo o de pesquisa de campo com abordagem qualiquantitativa,

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A comunicação virtual ocorre por meio de ferramentas tecnológicas, o que não quer dizer que a internet seja o principal facilitador desta comunicação, ela a torna mais eficiente e rápida, porém há tecnologias que propiciam esta comunicação mesmo na ausência da internet, é o caso das mídias como escrita impressa, televisão, rádio e telefone.

A formação continuada de professores para o uso de ferramenta(s) especifica(s) voltada(s) para estudantes sem a possibilidade de acesso à internet, via mídia-educação, contribui para que a alfabetização aconteça de forma mais atrativa, efetiva e inclusiva. Assim, está sendo apresentado aos professores alfabetizadores um guia didático com ferramentas para viabilizar o ensino/aprendizagem a estes estudantes, bem como suas possibilidades de uso e problematizações.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando de. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)**. Recife: Massangana,2010. (p. 33–66). Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf. Acesso em 09 /10/ 2021.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. Autores Associados, 2001.

BRASIL [Ministério da Educação. (2017)]. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Disponível em http//pacto.mec.gov.br /documentos importantes. Acesso em 09 /10/ 2021.

DE SOUSA, Galdino Rodrigues; BORGES, Eliane Medeiros; COLPAS, Ricardo Ducatti. **Em defesa das tecnologias de informação e comunicação na Educação Básica: diálogos em tempos de pandemia**. Plurais Revista Multidisciplinar, v. 5, n. 1, p. 146-169, 2020. Disponível em:https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/8883.Acesso em 13 /10/ 2021..

DI BENEDITTO, **Ana Paula Madeira. A educação básica durante o distanciamento social: O legado de 2020.** Brazilian Journal of Development, v. 6, n. 10, p. 82270-82282, 2020. Disponível em:https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/18908.Acesso em 17 /10/ 2021.

FANTIN, Monica. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **Olhar de professor**, v. 14, n. 1, p. 27-40, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade.** Exemplar nº1405. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. 192p.
PESQUISA SOBRE O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NOS DOMICÍLIOS BRASILEIROS: TIC domicílios 2018. [livro eletrônico] / Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, [editor]. - São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019. 3.800 Kb; PDF. Disponível em: <https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/12225320191028tic_dom_2018_livro_eletronico.pdf>. Acesso em: 17 /10/ 2021..

UNICEF Brasil, Cenpec Educação. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil - Um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na Educação**. abril 2021: Disponível em:.https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil. 18 /10/ 2021.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos.** – Revista Pedagógica de 29 de fevereiro de 2004, pela Artmed Editora. Disponível em https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf Acesso em 18 /10/ 2021.

CONTINUIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA EM UNIVERSIDADES DA RÚSSIA E DO BRASIL

Isabelle Brito Romão, Tyumen University, stud0000218896@study.utmn.ru
Freud Romão, Universidade Federal do Norte do Tocantins, freudromao@gmail.com
Claudenice Cardoso Birto, Universidade Federal do Norte do Tocantins, claudenicecardosobrito@gmail.com

Eixo: Formação de Professores e Fundamentos da Educação

Resumo: Este artigo é o resultado da escrita da dissertação de Mestrado realizada na Universidade Estatal de Tyumen na Rússia, tendo como base teórica os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (THC) de Vygotsky e seus colaboradores. Tendo em vista a natureza do objeto de estudo, foi realizado um estudo bibliográfico e que visou apresentar apontamentos de pesquisas teóricas e analíticas a fim de identificar nos modelos de formação de professores de matemática adotados no Brasil e na Rússia, seus fundamentos epistemológicos, psicológicos e didáticos. identificar os elementos a serem superados na aprendizagem do senso comum.

Palavras-chave: Formação docente no Brasil. Formação docente na Rússia. Ensino de Matemática.

1 INTRODUÇÃO

Em vários países, o ensino de matemática é uma atividade desafiadora. Diferentes problemas contribuem para o fracasso escolar de milhares de estudantes, impactando negativamente na aprendizagem dessa ciência. Segundo os estudos “Alguns países declararam recentemente que as matemáticas estão “em crise”, ao verificarem a aversão que os estudantes de ambos os sexos demonstram por esta matéria que consideram aborrecida” (Azoulay, UNESCO, 2020). Tais problemas estão relacionados a fatores como: i) problemas de infraestrutura escolar; ii) falta de material didático adequado; iii) metodologias arcaicas; iv) Formação profissional insuficiente dos professores. Nos pontuamos nos itens iii e iv, que constituíram o cerne de nossa pesquisa teórico-analítica em nível de Mestrado, que foi desenvolvida entre 2019-2021, no âmbito da Universidade Estatal de Tyumen (Тюменский Государственный Университет), na Rússia.

Como apontado por Vygotsky e seu grupo, o estudo não é uma atividade humana natural, nessa perspectiva a aprendizagem é entendida como uma atividade humana específica que visa atingir determinados objetivos. Existem três elementos importantes nesse conceito de aprendizado: caráter social, categoria de atividade e

categoria de mediação. (Núñez, 2009, p. 25). Essa seria de forma geral da perspectiva da Teoria histórico-Cultural (THC).

Para organizar o ensino é necessário que o professor leve em conta a realidade dos alunos, para isso ele deve articular claramente o conhecimento que esses alunos já trazem com eles [conhecimento popular], e explicitar as relações desse conhecimento com os conceitos científicos ensinados na escola.

Para tratar deste tema, adotou-se como objetivo geral trazer apontamentos com base em estudos da THC para auxiliar na organização do ensino da matemática a partir da superação dos problemas da atividade de estudo. Nesse sentido, desenvolveu-se um estudo teórico-analítico com o objetivo de identificar nos modelos de formação de professores de matemática adotados no Brasil e na Rússia, seus fundamentos epistemológicos, psicológicos e didáticos, a fim de identificar os elementos que precisam ser superados, nesta formação, para possibilitar o professor uma formação docente que ultrapasse o ensino com base no senso comum, buscando assim estabelecer o trabalho e a formação dos professores em bases teóricas e conceituais adequadas, fundamentadas nas ciências pedagógicas. Apontamos como relevância deste estudo, os seguintes aspectos:

i.O ensino da Matemática é um componente indispensável do desenvolvimento estratégico de longo prazo de qualquer país, pois tem um duplo efeito na sociedade. Primeiro, ensina as pessoas a fazer trabalho intelectual em várias áreas da economia, cria oportunidades de emprego, geração de renda e melhoria social; e, como a matemática é uma ciência básica, seu estudo é necessário para o desenvolvimento de novas tecnologias e, no caso do Brasil, superar a dependência e o atraso tecnológico;

*ii.*Vários estudos no Brasil, e noutros países, destacam os avanços realizados na Rússia usando o sistema Elkonin-Davydov, cuja base são os fundamentos da THC. No caso do Brasil, existem vários grupos de pesquisa em Educação Matemática e formação de professores dedicados a esse tópico, como o Grupo de Estudos e Pesquisa em Processos Educativos e Perspectiva Histórico-Cultural **(**GEPPEDH) da Universidade Federal de São Paulo;

iii. A perspectiva de um mundo multipolar proposto pelos BRICS[1], que implica necessariamente na cooperação e integração em vários aspectos, o que também justifica a importância deste estudo, uma vez que seu caráter comparativo permitirá conhecer os principais problemas e soluções encontrados em ambos os países com vista a superação dos desafios para a formação de professores e para o ensino e aprendizagem da matemática.

A Rússia faz parte de um clube de seis países que se destacam por seus notáveis conhecimentos matemáticos, e o Brasil foi recentemente admitido neste clube. No entanto, quando observamos o desempenho dos estudantes brasileiros, emerge uma realidade diferente: os resultados do PISA[2] internacional mostraram baixo desempenho dos estudantes brasileiros em matemática, e nas universidades a demanda por cursos superiores, incluindo o estudo da matemática, está diminuindo. e isso afeta diretamente o desenvolvimento da ciência. e daí o desenvolvimento tecnológico do país. Ao tentar entender o que está acontecendo nessa situação, surgem os questionamentos: como a formação de professores de matemática afeta a aprendizagem dos alunos? Como esses professores podem ser formados para superar o problema do ensino da matemática?

O problema da pesquisa é identificar os aportes teóricos-conceituais que fundamentam a formação didática e metodológica de professores de matemática em universidades da Rússia e do Brasil.

Para isso definimos como objeto de pesquisa, o processo de educação matemática na Rússia e no Brasil, que se insere na temática da formação inicial e continuada de professores de matemática em universidades da Rússia e do Brasil

A hipótese inicial é a formação de professores de matemática, em universidades da Rússia e do Brasil, não deve ficar restrita apenas à formação inicial, mas deve haver um processo de continuidade, durante o qual será desenvolvida a profissionalidade docente a partir do movimento dialético de articulação dos conhecimentos matemáticos (o que ensinar) com os conhecimentos das Ciências Pedagógicas (como ensinar). O tempo de duração desta formação continuada deverá ser compreendida entre 03 e 05 anos, a depender de cada

[1] **Brasil, China, Índia, Rússia e África do Sul compõem um agrupamento de países de mercado emergente em relação ao seu desenvolvimento econômico.**

[2] **Programa Internacional de Avaliação de Alunos**

programa formativo e suas atividades serão realizadas no contexto do Espaço Escolar, que segundo Romão e Paixão (2019) propuseram o conceito de Espaço Escolar de formação docente.

O objetivo da pesquisa foi de realizar um estudo teórico e analítico da formação do professor de matemática na Rússia e no Brasil; apontar algumas contribuições da THC para fundamentar a formação continuada de professores de matemática.

Consideramos como contribuição desta pesquisa a análise comparativa da continuidade da formação docente em educação matemática na Rússia e no Brasil, na qual são destacadas as principais dificuldades enfrentadas para a implementação da continuidade formativa.

O significado teórico da pesquisa é dado como uma contribuição teórica da investigação e apontar a necessidade e as potencialidades da continuidade formativa em educação matemática na Rússia e no Brasil, bem como, propor um instrumento para esta continuidade.

No aspecto prático apresentou-se uma palestra para estudantes e professores da UFT/UFNT[3] e também professores da rede pública no evento intitulado: Diálogos “Acesso à Universidade: Apresentando o Modelo Russo” na palestra “Diálogos com a Educação Básica”, associado ao Laboratório de Educação Matemática - LEMAT, Universidade Federal do Tocantins.

Aula no formato de palestra “O sistema de ensino na Rússia: aspectos estruturais e organizacionais” no evento acadêmico Encontro de Egressos de Ciências e Matemática, programado para coincidir com a 17ª Semana Acadêmica de Matemática da Universidade Federal do Norte do Tocantins.

Apresentação da dissertação e aprovação por banca avaliadora na Universidade Estatal de Tyumen.

BIBLIOGRAFIA

Government Specialized Education Standards. Government education standards for higher professional education/specialization: Physics–mathematics education. Disponível em: http://www.teacher-edu.ru/wmc/about. Acessado em: 15.11.2020

[3] **Universidade Federal do Tocantins/ Universidade Federal do Norte do Tocantins**

Grupo de Estudos e Pesquisa em Processos Educativos e Perspectiva Histórico-Cultural (GEPPEDH). Disponível em: https://www.unifesp.br/campus/gua/institucional/academico/grupos-de-pesquisa/480-grupo-de-estudo-e-pesquisa-em-processos-educativos-e-perspectiva-historico-cultural-geppedh. Acessado em: 05.03.2021

Mensagem de Audrey Azoulay, Diretora Geral da UNESCO, por ocasião do Dia Internacional das Matemáticas – 2020. Disponível em: https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/noticias/mensagem-de-audrey-azoulay-diretora-geral-da-unesco-por-ocasiao-do-dia-mundial-das-matematicas-2020. Acessado em: 10.05.2021

NÚÑEZ, Isauro Beltrán. Vygotsky, Leontiev e Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos; Brasília: Liber Livro, 2009.

Professores do Brasil: novos cenários de formação / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. – Brasília: UNESCO, 2019.

Romão, F. & Paixão, F. (2019a). Espaço escolar de formação docente como um conceito em desenvolvimento: características e apontamentos iniciais. *Memorias del Congreso Pedagogía 2019, Encuentro internacional por la unidad de los educadores.* La Habana, Cuba, 04-08 fevereiro 2019. CD ROM. ISBN 978-959-18-1266-7.Disponível em: https://drive.google.com/uc?export=download&confirm=q0Dr&id=1-paU12b-iRugsTKYvaK_AlqDtsnC4RyF. Acessado em: 20.09.2020

Romão, F., & Paixão, F. (2019b). O trabalho docente em uma perspectiva multidimensional e sua relação com o conceito de Espaço Escolar de Formação Docente. In Caetano, A. P., Freire, I. P., Cavalcante, M. A., Faria, A. R. (Eds.) Atas do *IV Encontro Luso-Brasileiro trabalho docente e formação de professores (TDFP 2019)*, 3-5 Junho 2019, (pp. 717-724). http://trabalhodocenteformacao2019.ie.ulisboa.pt/livro-de-atas/. Acessado em: 20.09.2020

Romão F., & Paixão, F. (2019c). Aproximação do clube de ciências ao espaço escolar de formação docente. In Vasconcelos, C., Ferreira, R. A., Claheiros, C., Cardoso, A., Mota, B., & Ribeiro, T. (Eds.) *Livro de Atas do XVIII ENEC & III ISSE (ENEC 2019)*, Congresso, 5-7 de setembro 2019, (pp. 293-300). https://enec2019.fc.up.pt/storage/app/media/ENEC_PROCEEDINGSBOOK_COVER.pdf Acessado em: 20.09.2020

Romão, I. B., Brito, C. C., Romão, F**.** (2016). *As contribuições de Vigotsky, Galperim, Talizinia e Davidov para o ensino de Matemática*. [Comunicação oral]. Fórum Internacional de Pedagogia (VIII Fiped), 2016, Imperatriz, MA, Brasil. http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/TRABALHO_EV057_MD1_SA16_ID4796_30092016121158.pdf Acessado em: 08.12.2019

VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. Linguagem desenvolvimento e aprendizagem. Trad. Maria da Pena Villalobos. 12ª ed. São Paulo: Ícone, 2014.

Wachowicz, A. L. (2001) A dialética na pesquisa em educação. Revista Diálogo educacional. 2(3), 171-181.

По новому Федеральном закону «Об образовании в Российской Федерации» Disponível em: http://xn--273--84d1f.xn--p1ai/voprosy_i_otvety/po-novomu-federalnom-zakonu-ob-obrazovanii-v-rossiyskoy-federacii-pri-realizacii Acessado em: 10.11.2020

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 com o objetivo de fornecer mecanismos para oportunizar a expressão de suas angústias e necessidades. Optamos pela Roda de Conversa por possibilitar uma prática dialógica e compartilhada, que foi desenvolvida em três momentos: a) os desafios enfrentados durante o trabalho remoto; b) reflexões sobre aprendizagens extraídas durante o período e a avaliação sobre a metodologia adotada. Os resultados sinalizam que a Roda de Conversa permite vivenciar e compartilhar experiências, abrir lacunas para a expressividade e profundas reflexões.

Palavras-chave: Docência; Roda de Conversa; Prática Dialógica.

1 INTRODUÇÃO

De repente, o mundo foi literalmente pego de surpresa e estremecido. Meio atordoados e sem rumos cada país usou as armas que tinham para conter um imponente vírus, 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 as 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.

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; aprendemos a preparar aulas e adequar os conteúdos para um novo jeito de ensinar; tivemos que 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; a motivar os alunos para não desistirem; a criar modelos avaliativos e avaliar com uso de ferramentas tecnológicas; a estar em inúmeros grupos de alunos no *WhatsApp*, 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.

Mesmo em meio ao emaranhado envolvimento com as atividades remotas, os professores(as) também se sentiam sozinhos em meio a inúmeros recursos tecnológicos, com ressalvas para aqueles que não tinham um computador adequado e disponibilidade de internet para transmissão 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).

Frente as questões evidenciadas, o objetivo principal do estudo centra-se em utilizar a metodologia da Roda de Conversa para dar voz aos professores(as) em tempos de pandemia da Covid-19. A iniciativa se deu por parte de alguns professores(as) de uma instituição pública que se dispuseram a 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 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. A roda de conversa, 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, sendo um dos objetivos [...] "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 Roda de Conversa 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; gerir as emoções; olhar no olho dos alunos (a maioria não abre as câmeras e tão pouco participa ou interage espontaneamente); frustrações e angústias; perceber que ainda estamos em um sistema bancário de educação mesmo em aulas e atendimentos remoto; questionamentos sobre o trabalho pedagógico; acúmulo de atividades; certa saturação de si mesmo; o que fazer para “segurar” os alunos para não desistir dos estudos; a opinião pública (muitas vezes nos via como se não quiséssemos trabalhar); tempos de estranhamentos e medos; negacionismo da ciência; lidar com as perdas (a cada dia sabíamos de novas perdas de familiares e conhecidos dos estudantes e até mesmo de estudantes); muitas vezes o sentimento de fracasso pairava.

As expressões são percebidas e revelam o atual momento vivenciado, e como humanos, precisamos lidar com uma realidade angustiante jamais vista. 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 supridas e sintetizadas: 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, pesquisas; repositório *online* para materiais complementares; é preciso abrir a mente para novas possibilidades para ensinar; manter o uso de tecnologias no ensino presencial; superação das dificuldades; resiliência; procurar ajuda para questões emocionais; reflexões para se tornar menos conteudista; a necessidade de ter mais empatia com os alunos; rever as aulas no modelo presencial; não cobrar tanto do aluno; sentimento de ter feito o básico, mas bem feito.

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.

Cada fala, seja extraída do primeiro ou segundo momento da Roda de Conversa, revelam as lacunas e deixam rastros lastimáveis na história da educação, 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 nas escolas que se apresenta de forma ineficiente para uso dos professores/as que necessitavam de apoio tecnológico; que 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 deveria frente ao caos instaurado, investir na escola, 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.

Enfim, concluímos que a 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).

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.

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

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.

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.

Professor reflexivo e estratégias utilizadas na formação continuada

Eliane Carvalho Vidal Dias

Mestranda pelo PPGEnsino UNIVATES/RS. Atualmente é Pedagoga efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará.
Email:eliane.dias@ifpa.edu.br
http://lattes.cnpq.br/0664072005177980

Eixo: Formação de Professores e Fundamentos da Educação

Resumo: O objetivo desta reflexão é buscar explorar alguns pontos relevantes da temática, formação de professores, abordados em aulas virtualizadas. Os textos científicos selecionados, foram disponibilizados pelos docentes no ambiente virtual da disciplina: Formação de professores: tendências dos estudos e trabalho docente, do curso de Mestrado em Ensino da Universidade do Vale do Taquari/UNIVATES. Como referencial teórico amparamo-nos em Ambrosetti (2013), Silva e Lima (2019), Cortella (2014), Donald (1995), Amado (2017), Bezerra e Morelatti (2017), Baptista (2017), autores esses, que trazem conhecimentos sobre o professor reflexivo e estratégias utilizadas na formação continuada que diferem das até então realizadas na escola.

Palavras-chave: Formação continuada; Reflexivo; Comunidade de prática; Mentoring; Estudos de aula.

1 INTRODUÇÃO

Quando investigamos sobre formação de professores, no remete pensar primeiramente sobre a formação inicial, no sentido de aproximar o conhecimento acadêmico do conhecimento produzido pelos professores no campo de atuação, baseada na parceria entre universidade e escola. (AMBROSETTI et al., 2013, p.152)

Silva e Lima (2019) relata que esse momento de fazer-se professor vem sempre como complemento das experiências vividas na formação inicial. O professor não se constitui só, mas sim, em um contexto social que interage constantemente e transforma assim como é transformado. O mesmo autor supracitado, afirma que se melhora a formação do professor, melhora o ensino nas escolas. Cortella (2014, p.40) já dizia neste sentido “que nós nunca estamos prontos dentro da nossa realidade”

2 METODOLOGIA

Como percurso metodológico para a escrita deste artigo reflexivo, se deu por meio de pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, onde buscou-se o conhecimento científico acumulado sistematizado sobre a temática nas pesquisas a artigos e trabalhos acadêmicos, em que o procedimento do método bibliográfico pode ser desenvolvido "com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos." conforme Gil (2002, p. 44)

Após a leitura e fichamentos dos textos voltados para a formação de professores, procedeu-se a análise, explanação e discussão em pequenos e grandes grupos durante as aulas virtualizadas mediadas pelos docentes, e como atividade avaliativa de fechamento do componente curricular, foi solicitado aos discentes, a elaboração de um texto reflexivo sobre os assuntos discutidos na disciplina, enfatizando a formação de professores.

3 PROFESSOR REFLEXIVO

Donald (1995) em seus escritos preciosos sobre a formação de professores como profissionais reflexivos, evidencia dimensões relevantes em sua atuação para fins de melhoria do ensino, em que o professor se põe a refletir na ação e sobre a ação e "esforça-se para ir ao encontro do aluno e entender o seu processo de conhecimento" Donald (1995, p.82). Dito em outras palavras, ele leva em consideração, o seu contexto na comunidade em que o aluno está inserido, buscando conhecer melhor suas necessidades sociais, emocionais e educativa, para planejar o ensino com e para eles.

Sendo assim, professor reflexivo estabelece estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação, organizando assim, com eficiência o trabalho pedagógico em diferentes contextos, refletindo sobre os conteúdos ensinados, e contextualizando o conhecimento para ter sentido para a vida do aluno.

Mesmo tendo sua aula toda planejada, o professor se deixa ser surpreendido pelos alunos, executando modos diferentes: de fazer pedagógico. Sobre isso, Donald, (1995,p.83) afirma que "um professor reflexivo permite-se ser surpreendido

pelo que o alunos faz, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido", resultando assim, "na criação de espaços de liberdade tranquila onde a reflexão-na-ação seja possível". Donald, (1995,p.87)

Neste sentido, o professor reflexivo promove espaços dentro da escola para escutar atentamento o aluno, interagindo de forma interpessoal, conforme enfatiza Donald (1995). Primando assim, para um protagonismo além da autonomia, em que o aluno além de fazer-se por si, se direciona a uma transformação social, possibilitando a transformação própria, bem como a social.

4 ESTRATÉGIAS POTENTES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

Podemos implementar diversos tipos de formação viáveis, para formar os professores reflexivos, temos a contribuição de três estratégias interessantes e potentes para a formação continuada em serviço, são elas: comunidade de prática, mentoring e estudos de aula.

Para se constituir/formar/ser/tornar-se professor é um processo complexo, algo construído diariamente, iniciando no primeiro dia em que "pisamos em sala de aula", para exercer a função de docência, independentemente da formação inicial. Tendo consciência de que essa formação inicial, independente do professor possuir um diploma de licenciados e/ou bacharéis, por si só, não é garantia de uma docência de sucessos.

O domínio do conteúdo é indispensável, sendo os demais conhecimentos, saberes e competências podendo desenvolver durante nossa trajetória profissional com a ajuda de comunidades de prática, a qual alavanca e potencializa a construção de uma docência colaborativa numa relação entre pares com objetivos e de propósitos comuns.

Segundo Amado (2017) a comunidade de prática pode ser constituída além de somente integrar os novos professores, mas pode ser constituída por um grupo de professores, que tem objetivos de aprendizagem, preocupações e problemas comuns, que estejam dispostos, a compartilhar os seus diferentes saberes e experiências, e procuram alargar entre si conhecimentos comuns e as experiências da docência.

Para tornar possível a criação da comunidade de prática, necessita ter um líder, podemos dizer um mentoring, que vai organizar o compartilhamento entre os pares, sendo segundo Amado (2017) um agente de mudança, geradores de novos conhecimentos e transformadoras de práticas ditas conservadoras.

Ainda se apoiando nos escritos de Amado (2017), a autora descreve as diversas características de um verdadeiro mentor, tendo como propósito de promover o desenvolvimento de outras pessoas, estabelecer estratégias eficazes para se ter resultados satisfatórios, através de novas práticas e mudanças do fazer pedagógico.

Desta forma, o mentor pode facilitar a entrada do professor novato no ensino, conforme Amado (2017) procurando ajudar a superar as dificuldades e problemas comuns a todos, promover a realização profissional do docente, promovendo momentos de partilha de conhecimentos, experiências, planejamento para construir a sua docência em parceria com os outros professores, ouvindo e acatando as críticas e sugestões de seus pares.

Ainda temos professores que trabalham solitários, individuais, que precisa apostar sair desse individualismo e ir para o outro, trabalhar com o coletivo, tendo um mesmo objetivo comum: que é a aprendizagem dos alunos, trazendo uma ressignificação e alegria, sensação de dever cumprido.

Ainda temos uma terceira estratégia de formação continuada que é o Lesson Study, segundo Bezerra e Morelatti (2017), tendo o propósito do docente refletir sobre a aprendizagem do aluno, e consequentemente a sua prática pedagógica, contemplando assim três fases: preparação da aula, observação da aula e reflexão pós-aula. (Baptista, 2007, p.493)

Interessante dessa estratégia é que o docente se propõem a investigar a aprendizagem do aluno, quem ele é, como ele aprende. O estudo da aula decorre de um problema/dificuldade de aprendizagem dos alunos que encontramos no ambiente na sala de aula.

Este movimento de formação de lesson study, traduzindo para nossa língua portuguesa: estudos de aulas, implica num aprofundamento, procurando soluções com seus pares, pesquisando, e em conjunto se ajudam mutualmente e planejam juntos, dividindo as tarefas.

Os professores planejam uns com os outros aulas tratando a problemática encontrada, tendo em atenção as orientações curriculares da disciplina e documentos que norteiam o ensino, prevendo as dificuldades dos alunos, e questões possíveis de surgir na turma, formulam estratégias de resposta e elaboram guias de observação da aula.

Por questões culturais, muitas vezes nem sempre há essa humildade pedagógica de pedir ajuda para os seus pares, depende muito das relações estabelecidas. Com base nos autores Bezerra e Morelatti (2017), identificado o problema, os professores trabalham colaborativamente investigando sobre essa temática e vão planejar juntos uma primeira aula de investigação, em que é lecionada por um dos docentes, e outros irão observar e anotar os pontos positivos e os pontos negativos que devemos melhorar na aula.

Dessa forma, vão replanejar outra aula com reflexão, propondo assim, alternativas para solucionar, seguindo novamente para lecionar em outra turma por outro professor, fazendo discussão e partilha dos resultados de forma mais ampliada e reflexiva. Aprendemos uns com os outros, e com os alunos, num movimento dialógico da práxis pedagógica, articulando a teoria, porque envolve pesquisa, discussão, investigação, pois saímos da prática, recorremos a teoria, voltamos a prática, ou seja, a prática é a articuladora de todo o processo formador, se configurando um ciclo de ação-reflexão-ação.

Segundo as pesquisas de Bezerra e Morelatti (2017) as análises iniciais da investigação, apontou para as evidências positivas e contribuições para a melhoria do planejamento, causando mudanças na concepção e práticas pedagógicas dos docentes no ensino com perspectiva de renovação, inovação, fazendo a reflexão da sua própria prática com fins de melhoria do ensino.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Precisamos implantar modelos de formação continuada mais efetiva, que parta de problemas detectados da sala de aula, que estejam levando ao insucesso dos alunos, pois até então, as que temos atualmente nas instituições são bastante genéricas, fora do contexto, não atendendo assim, às expectativas dos professores,

tão pouco apresentam resultados significativos na aprendizagem dos alunos, promovendo as mudanças para melhorias do ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AMADO, Nélia. Participação numa constelação de práticas: iniciação dos professores de matemática à profissão docente. **Revista Educação Matemática em foco.** V6 - Nº 2 - julho / dezembro – 2017

AMBROSETTI, N.B; NASCIMENTO, M.das G. C. de A.; ALMEIDA, P. A.; Calil, A. M. G. C; PASSOS, L. F. Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores : o olhar dos estudantes. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 151-174, jan./jun. 2013 153

BAPTISTA, Mónica; PONTE, João Pedro da; VELEZ, Isabel, BELCHIOR, Margarida COSTA, Estela. O lesson study como estratégia de formação de professores a partir da prática profissional. Repositório da Universidade de Lisboa. **Práticas de ensino de Matemática**. GD3-6 EIEM 2012

BEZERRA, Renata Camacho; MORELATTI, Maria Raquel Miotto. Lesson Study: **Discutindo o processo formativo da prática a prática**. Formação de Professores Agência Financiadora: Fundação Araucária- CAPES.2017

CORTELLA, Mario Sérgio. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes**. São Paulo: Cortez,2014

DONALD A. Schön. **Formar professores reflexivos**. In: NÓVOA, Antônio. Os professores e sua formação. Dom Quixote, Lisboa, 1992

SILVA, Rutiele dos Santos; LIMA, Teresinha Vilani Vasconcelos de. **Contribuições do Programa de Residência Pedagógica no fazer-se professor**. IN Tavares e Andrezza (org.) Residência Pedagógica e formação docente em debate inicial. Formação docente em questão, Natal: IFRN, 2019

MOREIRA, Fabíola Correia de Souza Araújo. SHUVARTZ, Marilda. **Docência compartilhada: pedagogia diferenciada para a EJA**. Cadernos CIMEAC - v. 6. n. 1, 2016. ISSN 2178-9770 Uberaba - MG, Brasil.

EDUCAÇÃO, CULTURA E FORMAÇÃO HUMANA: REFLEXÕES SOBRE O SENTIDO DA ESCOLA

Daniella Lopes de Souza Machado
Universidade Estadual de Goiás – UnU Inhumas
daniellalopesdesouza@gmail.com

Eixo: Formação de Professores e Fundamentos da Educação

Resumo: O presente projeto, através da metodologia de revisão bibliográfica, busca por questões à relação cultura, sociedade e educação, pensando possibilidades formativas a partir da filosofia e da história. Nessa perspectiva, busca-se, por meio da filosofia clássica grega, discutir a gênese dos conceitos e das concepções de formação humana. Compreende-se que é necessário refletir sobre os caminhos e as possibilidades para uma formação humanizadora. Defende-se uma educação que, por meio do uso da razão, da ética, da estética e da cultura, seja, para o homem, constitutiva de cidadania e de autonomia do pensar e do agir e, portanto, sempre possibilidade emancipatória.

Palavras-chave: Cultura; Educação; Escola; Formação Humana.

INTRODUÇÃO

O mundo tem sido marcado por fragmentações no campo cultural, nas relações humanas, de forma que a história e o tempo perdem sua importância, o que se enfatiza são os processos formativos voltados ao treino e à reprodução. Nesse sentido, a própria educação perde seus fundamentos e sentido de ser, “transmuta-se” negando a perspectiva questionadora e criadora que se dá na relação com o outro, com a cultura, para que venha de fato contribuir na formação humana (COÊLHO, 2012). Não há como pensar a educação sem sua relação intrínseca com a cultura, pois é por meio dessa vinculação que se pode estabelecer as bases para uma formação humanizadora.

Essa investigação objetiva, compreender como a relação entre educação e cultura pode contribuir e possibilitar a busca pelo sentido da escola, que se preocupa com a formação humana, e não somente com a capacitação de sujeitos a serem entregues ao mercado de trabalho. E, além disso, analisar as relações e as influências no campo da formação humana a partir dos processos de racionalização cultural, pensando a educação em sua gênese e na atualidade, para então refletir as possibilidades e caminhos formativos que levem o homem a uma melhor percepção

de si na relação com o outro, com a história e a uma existência mais criativa e crítica da realidade.

METODOLOGIA

Esse estudo buscará por meio de um olhar à gênese, à essência das coisas, pensar o tempo e o movimento histórico, elaborando conceitos que possibilitem ampliar a concepção de formação humana, a partir da reconstrução das lacunas histórico-filosóficas estabelecidas ideologicamente, e por conseguinte a (re)construção do sentido da escola (CHAUÍ, 2006; COÊLHO, 2012). Pretende-se, assim, realizar uma revisão bibliográfica fundamentadas teórica, histórica e filosoficamente pelas concepções de cultura, sociedade e educação a partir de autores como Jaeger (2020), Cambi (1999), Chauí (2006) e Côelho (2012).

RESULTADOS

Pensar a educação não é tarefa fácil, principalmente quando se propõe refletir sobre esse tema num contexto de exacerbação dos aspectos economicistas em detrimento dos aspectos sociais e humanos. Sabe-se que, no Brasil, historicamente a educação serviu, e ainda serve, à classe dominante, ou seja, à ideologia de colonização, exploração, reprodução e manutenção da sociedade de classes, que por meio de sua fragmentação e descaracterização, reduz seu sentido ao treino e à qualificação para atuação no mercado de trabalho (COÊLHO, 2012). No entanto, "a educação numa perspectiva filosófica, mais ampla, desde a Grécia clássica, traz como traço marcante a preocupação com a formação humana, expressa pela *paideía"* (ALMEIDA, 2019, p. 19), isto é, a formação do homem político que "participa na vida e no crescimento da sociedade, tanto no seu destino exterior como na sua estruturação interna e desenvolvimento espiritual" (JAEGER, 2013, p. 2).

Pesquisar a formação humana, segundo essa perspectiva, pode contribuir com a construção dessa nova produção histórica, tão necessária, e que ainda tem muito que avançar no sentido de afirmação do homem enquanto sujeito político. Haja vista que,

> o discurso dominante está longe da lúcida compreensão dessas realidades e da criação de uma educação e escola que visem a superá-las. [...] apesar das declarações em contrário e das boas intenções, predomina a ideologia e as

> práticas que, em nome da mudança, nada mudam; em nome da autonomia, da cidadania e da democracia, mantém a desigualdade, a injustiça, a negação de direitos" (COÊLHO, 2012 p. 15-16).

Quanto à cultura, constituída como produção humana, ao ser tecnificada e industrializada racionaliza-se, fazendo com que o modo de produção seja levado, também, às relações humanas e sociais. Nesse contexto, a cultura é fragmentada e padronizada, de forma a se constituir em cultura que segrega e classifica, atribuindo destaque e valor àquela em que seus integrantes detém o capital e os meios de produção, e assim, se coloca como consumível, sem a qual não se poderia, teórica e ideologicamente, ascender a uma posição social que se considera de maior prestígio (CHAUÍ, 2006; 2014).

A partir disso, podemos então nos perguntar sobre o que seria cultura e se seria possível compreendê-la a partir do plural, culturas? Poderíamos ainda, levantar o questionamento sobre qual a importância da cultura para a sociedade e para a educação? Pensando na complexidade que essas palavras carregam, é que se faz imprescindível buscarmos na gênese, no seu berço histórico, as concepções de cultura, sociedade, educação e formação humana. Chauí (2006), conceitua a cultura como:

> A capacidade de decifrar as formas da produção social da memória e do esquecimento, das experiências, das ideias e dos valores, da produção das obras de pensamento e das obras de arte, sobretudo, é a *esperança racional* de que dessas experiências e ideias, desses valores e obras surja um sentido libertário, com força para orientar novas práticas sociais e políticas das quais possa nascer outra sociedade (CHAUÍ, 2006, p.9).

Dessa maneira, a cultura possui grande importância para pensar as experiências, sejam elas de caráter educativo ou não, sendo por meio da relação desta com a educação um fator de valor emancipatório do ser humano. É a partir dos estudos sobre a Grécia clássica, que podemos refletir sobre o conceito mais amplo de sociedade, cultura e educação, que embora distintas eram concebidas como inter-relacionadas e de grande valor formativo e humanizante (CAMBI, 1999). A formação humana se dava por meio da "estrutura social da vida da *pólis",* compreendida como organização em Estado em que todos os "ramos da atividade espiritual e humana" eram contemplados (JAEGER, 2020, p.106).

Chauí (2006) esclarece que há na história um movimento capitalista, neoliberal em busca da massificação ou instrumentalização cultural que, procura criar lacunas e modificar o seu conceito a fim de distinguir o que seria fruto da cultura ou não, ou ainda o que seria uma cultura do povo e da elite, sendo a primeira considerada de menor valor, por isso mesmo, segregadora e classificatória.

A partir dessas considerações, é possível perceber como a cultura, em dado momento histórico esteve ligada à educação e como por meio do movimento histórico, político e econômico houve essa ruptura tanto no campo conceitual como no campo das práticas coletivas e sociais. Logo, podemos nos questionar sobre como a escola pode ter perdido, juntamente com a educação e a cultura, o seu sentido junto à formação humana, uma vez que, na Grécia clássica, tínhamos uma concepção de comunidade e de formação humana para o bem comum, de forma que educação, cultura e sociedade eram percebidas a partir da finalidade formativa, em que todos eram responsáveis pelo Bem[1] comum.

Refletir sobre o sentido da escola nos remete, inicialmente, ao termo *skholé* que deu origem à palavra escola e significa tempo livre e dedicado ao estudo, à reflexão despretensiosa, ao trabalho intelectual a se realizar com calma, uma pausa nas atividades produtivas do mundo dos negócios (COÊLHO, 2012).

Essa perspectiva de educação e formação foi perdendo-se de forma que, hoje, se encontra totalmente avessa à concepção original. Esse processo que levou à perda de seu sentido, assim como a desarticulação da relação entre a cultura e a educação, se deve principalmente aos avanços do capitalismo neoliberal[2] que passou a valorizar as civilizações a partir do seu progresso, compreendido como evolução cultural (CHAUÍ, 2006). A sociedade, por meio da lógica capitalista neoliberal, atua ideologicamente e transmuta

[1]. A ideia do Bem, que enche de sentido e de valor o mundo das ideias de Platão, surge como a meta natural de todas as aspirações, e o seu conhecimento exige do Homem e de seus atos uma atitude adequada (JAEGER, 2013, p. 884-887).

[2] O chamado neoliberalismo corresponde ao momento em que entra em crise o Estado de Bem-Estar, de estilo keynesiano e social-democrata, no qual a gestão dos fundos públicos era feita pelo Estado como parceiro e regulador econômico, que operava a partir da ideia e da prática de planejamento econômico e da redistribuição da renda por meio de benefícios sociais conquistados pelas lutas sindicais e populares dos anos 1930-194. [...] o Estado devia se afastar de uma vez por todas da regulação da economia, deixando que o próprio mercado, com sua racionalidade própria, operasse a desregulação (CHAUÍ, 2001, p.17-18).

> a educação, o saber, as letras, as artes, a filosofia e as ciências, em realidades dadas; e a escola em organização, a sociedade e a mídia negam a dimensão questionadora e criadora das instituições e obras de cultura, formadoras de *outro homem,* que não se entrega ao servilismo, não se deixa escravizar pelos bens materiais, dinheiro, poder, mercado e consumo. Fragiliza as possibilidades de criar novas formas de relação com a natureza e entre os seres humanos, fundadas no primado do que é público, do que é de todos (COÊLHO, 2012, p. 69).

Uma escola transformada em organização e estruturada para colaborar na formação para o mercado, não poderá ceder tempo e lugar para a *skholé,* tampouco para a *areté,* conceito também de origem grega para excelência, de busca pela essência e felicidade, do pensamento coletivo e do bem viver de todos, mas ao contrário irá fomentar a competição e o individualismo, uma vez que, ao homem caberá a busca por uma constante formação e especialização para se instrumentalizar e se manter eficiente e produtivo (COÊLHO, 2012).

Uma nova *paideía, "*entendida, realizada e vivida como formação cultural para a vida em comum, a educação, a escola ensina [...] a bem-viver, a participar na vida pública, na instituição da *vida boa,* para todos, e não para alguns privilegiados" (COÊLHO,2012, p.25). Essa é uma virada paradigmática do que se concebe na contemporaneidade como educação, cultura, sociedade e, sobretudo, sobre os sentidos da escola, e a possibilidade de uma formação voltada para a cidadania, igualdade e emancipação do ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo, observa-se que a civilização grega compreendia a educação por meio da relação com a cultura, e embora também existissem contradições e divisões sociais, se organizavam numa perspectiva de comunidade e do bem comum. No entanto, com os processos de racionalização e de transformação socioeconômica houve um esvaziamento das concepções de cultura, educação, sociedade e, consequentemente de *skholé*. A formação humana, antes de grande valor espiritual, de formação para a vida coletiva e cidadã, com valor em si mesma, se transformou, a partir dos avanços ideológicos capitalista neoliberais, em meio, e privilégio, de poucos. Na atualidade o que se enfatiza é a competição e a busca pelo poder, pelo consumo e autorrealização a qualquer custo.

Nessa busca desenfreada pelo poder e pela tentativa de dominar uns aos outros, o homem se afasta de sua humanização, o que muitas vezes leva à perda de sua capacidade criativa e de reflexão. Não há mais espaço na sociedade onde se possa pensar e criar outras formas mais justas de existência e menos destrutivas. Sendo assim, é preciso buscar, a cada dia, compreender o sentido da educação, que a partir da estreita relação com a cultura, possa possibilitar ao homem a percepção de si mesmo no tempo e no espaço, e assim, potencializar a capacidade humana criadora e transformadora da realidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Liliane Barros de. Jean-Paul Sartre: a imaginação como modo de existir e de educar. 153f. **Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação)** – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Escritos sobre o sentido da escola: uma introdução. In: COÊLHO, Ildeu Moreira (Org.). **Escritos sobre os sentidos da escola**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2012. Cap. 1, p. 15-32.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Qual o sentido da Escola?. In: COÊLHO, Ildeu Moreira (Org.). **Escritos sobre os sentidos da escola**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2012. Cap. 3, p.59-86.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia:** o discurso competente e outras falas. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2014.

.

CHAUÍ, Marilena. **Cidadania cultural:** o direito à cultura. 1.ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

CHAUÍ, Marilena. A universidade na sociedade. In: **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

JAEGER, Werner. **Paideia**: a formação do homem grego. 6.ed. Trad. Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

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-a 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.

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 continuidades dependentes de interesses que as sustentam e justificam.

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), Chauí (2014) e Pucci (2018) –, é necessário considerar que a formação cultural geral, da qual a educação faz parte, está subordinada aos designíos 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). 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 “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).

Tal conjuntura impele à retomada do conceito de experiência que permeia a obra de Walter Benjamin e Theodor Adorno para a análise dos elementos que compõem a formação cultural geral 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 pobreza denunciada por 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 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 entre teoria e práxis vigente. 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, ela fundamentalmente deve partir da reflexão sobre o contexto cultural geral danificado que tem obstado qualquer projeto plenamente democrático, com vistas à emancipação, que oblitera cada vez mais os tempos, os espaços e mesmo a capacidade de se realizar experiências e, como decorrência, o próprio pensar (ADORNO, 2020a; 2020b; 2020c); um cenário que desafia sobremaneira aqueles e aquelas que optam pela tarefa de educar e de se educar.

Fundamentado no que foi anteriormente exposto, este texto visa discutir, amparado pelo método dialético negativo adorniano (ADORNO, 2009), elementos da formação inicial docente no Brasil, recentemente tornado objeto de interferências do atual governo federal, em relação às finalidades educacionais projetadas. 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, 2019).

Considerando as mais recentes diretrizes para a formação de professores (BRASIL, 2019), que têm como referencial a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica – BNCC –, destaca-se sua opção de priorizar o desenvolvimento de competências e habilidades de cunho prático como a própria essência da formação docente. Nesse sentido, ainda que exibam como justificativas a melhoria da qualidade do ensino e a necessária 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, 2019, p. 4) –, essas diretrizes retomam uma visão educacional assentada sobre concepções problemáticas 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 (PIRES; CARDOSO, 2020; GUEDES, 2020). Esse ideário educacional que já havia penetrado profundamente nos documentos da Educação Básica instituídos nos últimos anos será, então, 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 (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; parecem visar deliberadamente o ofuscamento da possibilidade de desenvolvimento de experiências intelectuais pelo futuro professor, rebaixando o papel deste ao de um mero aplicador de técnicas e conteúdos controláveis que melhor conduzam à adaptação dos educandos – e particularmente também a sua própria – ao real dado, nos termos expostos por Chauí (2014). Assim, ao preconizar a amputação das perspectivas de experienciar e refletir – intenção exposta de partida pelo modo antidemocrático como os 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.

_____. *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.

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). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília-DF, 20 dez. 2019.

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.

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.

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.

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.

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.

PUCCI, B. A ontologia da semiformação em tempos de neoliberalismo. *Veritas.* Porto Alegre, v. 63, n. 2, mai./ago. 2018. p. 595-613.



MAIS DO QUE UMA RETOMADA, UMA INTENCIONALIDADE e ESCRITA COLETIVA

Solon Eduardo Annes Viola
Paulo Peixoto de Albuquerque
Carmen Lucia Bezerra Machado

Anúncios e pressupostos, (Introdução)

Pesquisar a Formação de professores no Brasil dos tempos pandêmicos e de Ensino Emergencial Remoto na UFRGS, no curso de Pedagogia situando a contribuição dos fundamentos requer mais do listar as disciplinas ministradas e suas possíveis interações.

Os temas transversais anunciados nas legislações em vigor reconhecem a importância do elo entre educação e direitos humanos. A experienciação da docência compartilhada na especificidade do fazer pedagógico permite a construção coletiva de texto que se tece como interdisciplinaridade.

Avança o diálogo em que o contexto da disciplina Educação e Sociedade é o pano de fundo e a experienciação da escrita e do aprender a professorar, se anuncia como possibilidade.

Problematizando caminhos de escrita (Da metodologia)

Problematização proposta por Paulo Freire mostra caminhos do perguntar de docentes e discentes, a quem agradecemos como co-autores e no diálogo construímos a escrita sem hierarquizar posições. Pergunta feita, qualquer que seja o formato (oral, escrita e por vezes gestual), é registrada e a autoria reconhecida. Assim no diálogo construímos a sequência deste texto e buscamos responder ao requisito: metodologia utilizada.

Os fundamentos da educação, para registrar, ***como a gente pode tornar a educação brasileira antirracista sendo que ela foi construída sobre pilares colonialistas e feita APENAS para pessoas brancas?*** (Lari Seadi), seguem pensados por maioria de pessoas brancas.

Entre a história, a sociologia e a educação em relação aos direitos humanos, entre a docência que compartilha e os conceitos disciplinares, problematizamos dialogicamente. As indagações sobre

o respeito formal aos direitos humanos individuais, apenas acentua a desigualdade, porque desconsidera as situações de indignidades do modo de ser? O de fazer economia e o de nos relacionarmos com aqueles que são diferentes de nós (cultura dominante)? E na sequência se desdobram outras perguntas, repercutindo nos grupos:

Hoje em dia todos que odeiam a igualdade formal querem fazer a naturalização da igualdade de uma vida mercantilizada?

Ressignificando histórias ao e no formar professores e professoras para e com Direitos Humanos e de Humanas, e não de humanos direitos, interdisciplinarmente requer aproximação entre os fundamentos da filosofia, sociologia, história, economia, pedagogia. O diálogo é estratégia potenciadora deste transdisciplinar. Como nota explicativa informamos o trabalho em docência compartilhada, e que o texto "Memórias dO EnconTrO: EducaçãO e SociedAdE, 25.10.2021", com postagem e disponibilização no link: , redigido por Paulo Albuquerque, Carmen Machado, monitora docente Mariana Martins e Turma de Educação e Sociedade A+C – 2021-1/FACED/UFRGS, relata a problematização entre a sociologia e a história na presença de convidado para conversar com a turma sobre o que motiva o trabalho e vida do Historiador, Professor Solon Viola. A relação entre Educação e Direitos Humanos.

Ponto disparador da pesquisa que percorre caminhos originais. Indagações incentivadas. Incertezas aceitas. Princípios acordados. Seguimos, pois na mudança sempre há um gasto energético (físico e mental, individual e coletivo). Conflitos promovem movimentos. E quais são eles? Identificamos três, poderiam ser outros. Modelo teórico para a leitura do mundo.

Problematizando Direitos Humanos e Educação (Fundamentos)

As cotidianas notícias falam da desigualdade.

De caminhão de lixo e das filas do osso.

O que dizer de direitos humanos?

A primeira referência ao conceito data dos cândidos tempos de Santo Agostinho. Falando no contratempo do tempo, entre o chover menos ou mais, como agora. Um nobre anuncia ao representante do dono da terra que ela é de Deus. E o Papa distribui para os bispos, e o representante do representante do dono da terra, que era Deus, passa a cobrar impostos e mais impostos. Entram na casa dos Camponeses e recolhem as carnes. Deixam o osso, ou a carcaça do frango para fazer o caldo, ou o joelho do porco para tirar o tutano e fazer a sopa.

Origens da primeira revolta dos Camponeses, inspiram o conhecido personagem - Robin Wood – o distribuir para os pobres. Rebelião. Reclame ao dono da terra. Reclama para o Bispo. E o

bispo chama-se Santo Agostinho. “A Rebelião é um direito humano perante a fome”. A rebelião é direito humano de proteção do frio. Direito humano é o direito à rebelião – desde os anos 1000.

O princípio da liberdade entra em questão complexa. O que é o estado? Como revisar o processo de construção da prometida igualdade? Os que a prometeram não a conseguiram realizar. Os que prometeram a vontade de transformar em ato encontraram uma barreira. Para garantir o processo de igualdade é necessário reação e contexto. E esse é o processo histórico. Talvez o mais significativo é o momento em que os conselhos, nascidos da sociedade passam a ser contidos pelo Estado. Num salto para os séculos XVI e XVII.

Momentos terríveis da construção entre liberdade e igualdade que agora marca o século 20. E há conflitos essenciais no século XX. Entram na história para não sair mais.

1. Os filmes “As sufragistas” e “Pagú” ou no livro de Silvia Federici (FEDERICI, Silvia. Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Elefante, 2016. Tradução Coletivo Sycorax. 464 p.), na resistência mostram os tempos de companheiras, femininas e feministas resistências.

2. A questão da paz ligada ao entre Guerras do século XX. Na discussão dos termos da Paz, jogam sobre Hiroshima a bomba nuclear e, em um segundo, mata 100 mil japoneses. No museu o grito de horror impresso em pedaço vidro de uma janela. A face humana colada e eternamente eternizada no vidro. Que Deus recebe esse corpo? O Pentecostal? O da terra plana? O do bem?

3. Alguém bêbado derrubou o petróleo e teclados aos mares e nas marés. Em algum lugar queimam uma floresta ou um pântano. Queimadas e mudanças de clima e o rio de água evapora. Da Amazônia para América do Sul. Os prometidos direitos subjetivos à Paz estão claramente ameaçados no século 21.

Da fome à rebelião. Da paz às guerras. E deste segundo movimento que não termina mais. Emerge o terceiro. O movimento dos que dizem “queremos nossa cidadania”, “vidas negras importam”. Vidas indígenas importam. Vidas chinesas importam. Vidas americanas importam. Do maio de 68, das mulheres em movimento à preservação ambiental, agora o movimento das igualdades de raça, de etnias... Compõem os direitos humanos. Continuamos buscando reconhecer a questão da diferença para poder trabalhar com igualdade é fundamental.

E a educação?

Como lidar com a pergunta da Lari? A questão das etnias na construção Brasil? Agora que o Brasil apaga e silencia os movimentos? Educação fascista? Ou anti-racista? Aquela que apaga a questão da desigualdade no processo histórico, desde a colônia?

Ao eliminar a memória, ao e no Brasil de uma visão triunfante e dominante, a pedagogia do esquecimento. A história dos Lanceiros Negros? Tabajara Ruas, um homem branco, no belíssimo livro, com a compreensão do lugar dos lanceiros negros na Revolução Farroupilha, como as

mulheres na Revolução Francesa, recupera a história. E os movimentos contra o domínio português? Onde encontrar direitos humanos? Na Revolução em Pernambuco, com Frei Caneca? Redigindo a declaração dos direitos diz que todo homem "não pode ser vendido pelo homem", e não se tratava de libertar os escravos. Apenas impedir a venda. E na América Latina?

E há quem diga que é necessário acabar com ela, porque a escola é que ensina igualdade e assim se faz o socialismo e o Brasil está se transformando numa nação comunista, por conta dessas questões raciais. E de gênero? Prever o triunfo das ideias perguntando para Lenin ou Fidel? Um mal? É possível produzir um outro tipo de sociedade a partir da escola? E se a legislação não se faz real-ação, e quando se faz, não se executa? Se a política que domina é a pedagogia do esquecimento?

Davidson traz questões relembrando a da Lari: ***A escola considera no dia a dia a prática? Pensar a escola como uma instituição colonialista? E observar a escola no seu currículo como espaço que se mostra como uma instituição controladora positivista, punitivista e fragmentária?*** *E ainda, como dar dois períodos (2 h-aula semanais) de ciências e incluindo alguém para falar sobre gênero?* Numa aula de matemática gênero só pode aparecer no dia da fala sobre gênero, diz a orientadora pedgógica. Não, senão a aula de matemática avança muito pouco. Ou quase nada na construção de uma sociedade mais igualitária?

O ato pedagógico na sala de aula, o que é? O que ocorre? Quem sabe? Agora em grupos, no Rio Grande do Sul, organizando *lives* sobre educação e direitos humanos com três ou quatro grupos de alunes de Escolas Públicas de Porto Alegre, ou com o chamado – QuilomBelas. Estudos de literatura, autoria, poesia, música... Na arte e na defesa de um quilombo Urbano - o quilombo dos Machados frente a ameaça da construção civil, em "uma área nobre" de moradia em Porto Alegre.

Como? Se no limite de um dia de aula será possível romper e criar uma escola plural? Escola identitária de gênero? Ética? Étnica? A realidade desigual não dá esse espaço para as realidades desses grupos. As vivências das desigualdades precisam ser retrabalhadas.

E, salários e direitos humanos podem ser questões pontuais na sala de aula. Aparecem como conteúdo ilegítimo quando não é. Tudo precisa ser problematizado. Pensar bem. Ou, como é que essa ligação entre ideologia e técnica é uma decisão política que vai coletivamente construindo a invisibilização das pessoas no espaço da sala de aula e na relação com o conteúdo que está proposto. Na escola só tem um lugar a reprodução de um modo de ser e fazer a cultura?

Vivemos num tipo de sociedade que é violenta e avilta as pessoas e não é por acaso, é contra o direito de divórcio entre os significados, do acessar ao judiciário, à propriedade de determinados bens. Sujeito fica assujeitado. Lugar consolidado. A escola é uma camisa de força moldando pelo conteúdo, onde a vida fica de fora, como se pudesse. Lança um conceito e outro. Depois divulga.

Segundo Mario Manacorda há na educação profissão e sub-profissão. Exemplos há. A Universidade Brasileira é um deles.

Aqui sugerimos que a busca se faça para além do espaço escolar, mas também no espaço escolar. Para além do formal. Experiências sendo construídas há. Rompem as barreiras que o Estado constrói para que o povo brasileiro. Assumir a consciência não é tarefa fácil. E talvez mais difícil do que num jogo ser capaz de enfrentar os adversários, com coragem e disposição para vencer. É uma tarefa difícil porque talvez domine sobre nós, respondendo ao alarme e reconhecendo a importância das perguntas do Davison, que é quem vai incluir ou excluir, construir junto, na sociedade, no ato de escolhas, pelo seu lugar, entendendo quem é que domina o país há 500 anos.

Se sociólogos construíram a sociologia por que filósofos deixaram de produzir movimentos e ficaram pensando abstratamente. Abstrações filosóficas originaram a sociologia. É preciso pensar o movimento de mudança, mas também há sociólogos que pensam os movimentos de preservação.

A nova base nacional curricular comum (BNCC) é uma forma de fazer o encaixe dos alunos no sistema, sem questionamentos. Sem fiosofia, sem sociologia, sem história. Como encontrar ***espaços para falar na sala de aula sobre a vida****?* Indaga Raíssa.

O espaço da educação precisa também ser concebido na sua realidade e materialidade e assim como o espaço da escola é de reprodução, ele também pode ser mesmo hegemônico. Historicamente se sabe e reconhece que é a astúcia de quem é explorado, de quem é dominado, e nesse sentido é necessário começar a pensar a produção de espaços como foram grêmios, sindicatos, partidos, as lógicas e também como um lugar para jogar o jogo não jogando o jogo.

Pensar uma outra educação em função da realidade. A partir ou por meio dos Direitos Humanos para não ter humanos de direita dominando a escola. Como o Esperanto na linguagem, os direitos humanos podem ser um guarda-chuva. Mesclando, agregando a partir da experiência, descobrindo outras palavras, com outras ideias. Até porque direitos humanos são incompletos. E o conhecimento também é incompleto. Podem ser a possibilidade do estranhamento. A possibilidade da utopia. Outra linguagem e outra forma de escrever a vida.

Lembrar Norberto Bobbio e os níveis de direitos: individuais, políticos, sociais e planetários na construção do mundo segue outros caminhos. Possibilidades de ser e de construir, como sujeitos sociais e políticos, tal como linguagem política, para evitar a pedagogia do esquecimento.

Resultados. Ou, o que não é discutido na atualização dos Direitos Humanos?

Escrever e reescrever diálogos é, antes de tudo, dar a conhecer, publicizar perante um público que é também autor do texto. Possíveis temáticas. Inúmeras. Do combate indústria bélica à formas de negociação nesta produção; formas de construção das linguagens, apropriadas e fundidas nessa construção de armas para o domínio e o convencimento e mais...

O projeto de educação e o da escola sem partido, ou escola cívico-militar oriundas dos Estados Unidos, e é de lá que vem estes modelos, das Fundações para o convencimento. Sem bases militares. A destruição do meio ambiente sugere a possibilidade de manter o domínio pelo convencimento. Em setembro de 2021 alguns “gauchinhos corajosos fascistas”, numa barraca, defendem escravidão. E o hino anuncia que o exemplo a ser seguido. Agora a escravidão não é pela cor, é uma escravidão de todos os pobres. Incluída compra e venda.

Pensar uma nova declaração que inclua de fato todas as: expressões de religiosidade, formas de comunicação sem censura, autonomia e emancipação dos estados nacionais como capacidades de definir a cultura e a forma de viver de cada nação, impor sanções às nações que dominam e querem suprimir autonomia especialmente a das Nações do Hemisfério Sul.

O que fica neste fechamento? Um certo nióbio, por exemplo? Aprender a pensar sobre si mesmo e sobre como construir caminhos do presente e do futuro? A ideia da incompletude?

Davison pergunta: **Qual é a dica, Professor?** Como sobreviventes, reinventem e reinvente-se. Tenha coragem. Se reinvente a cada dia e tenha coragem todos os dias. A mesma que o tempo para sobreviver como negro na sociedade branca. Tens astúcia para no espaço de cultura hegemônica, dominante, chegar aqui. Romper com essa lógica, tecnológica ou a da fronteira da sala de aula, ir para a rua, capacitação e verticalização na pedagogia. Reinventar procurando espaços e razões de ser que continua se dando pelo trabalho. Na volta ao século XIX.

No ambiente domiciliar. No horário do almoço. E Nádia que quer aprender ***com … e como lidar para além do silêncio na escola?*** Um silêncio sobre os acontecimentos? Ou, viva o Silêncio de quem, assim, resiste? Não só ter coragem, encontrar possível dialogar.

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: 2 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.

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.

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

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.

Principessa di morte: A (trans)formação de professores onde reina Turandot

Heitor Barbieri Cracco Neto, Riograndense CFS, craccoh@gmail.com

Eixo: Formação de Professores e Fundamentos da Educação

Resumo: A pesquisa, buscando amparo no chamado pensamento *pós-estruturalista,* 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 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 à criação de um pensar filosófico-operístico.

Palavras-chave: Ópera Turandot; Giacomo Puccini; Michel Foucault; Educação; Formação de professores.

1 INTRODUÇÃO E PROBLEMA DE PESQUISA

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].

"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

1 Breve apresentação de Turandot encenada no Teatro Regio di Torino: https://www.youtube.com/watch?v=92klTZYA9CA

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 desta pesquisa: “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 essa pesquisa, 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 dessa pesquisa: 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 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[2].

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

2 Ária *In questa regia* cantada por Turandot: https://www.youtube.com/watch?v=gNbgpDy0iQg

de Puccini – o discursivo em libreto e o não discursivo em sinfonia – pode ser 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?

2 JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS DE UNIR ÓPERA, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE

O argumento dessa 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.

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, assim como os poucos que abordam o tema da ópera, 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[3].

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. Destas questões, criam-se os objetivos:

1. Alargar as maneiras como, no campo da educação contemporânea, fazemos face à realidade presente, "por meio da percepção do vigor e da força

3 Ária cantada pelo estrangeiro a Turandot: https://www.youtube.com/watch?v=C8QhEaycSas

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. 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.

3 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) Investigação do tema da formação docente por meio de um cruzamento de contextos históricos entre Brasil, Itália e China, relacionados ao cenário operístico que se propõe; 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).

4 RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

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 pesquisa almeja-se aliado ao chamado pensamento pós-moderno e 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). Ou seja, o que interessa à pesquisa é justamente 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[4]. 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 lugares” (FOUCAULT, op. cit., p. 211).

Uma vez que a pesquisa está em fase inicial, ainda resta muito a ser escrito e musicado. 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, diante o entendimento de Turandot como objeto não-finito em (trans)formação ao infinito.

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.

4 A morte de Líu: https://www.youtube.com/watch?v=tD7WXn21OEw

Laboratórios de ensino e formação de professores em contexto pandêmico

Viviane Gonzalez Dias, SEEDUC-RJ, vivianefgd@gmail.com

Eixo: 2. Formação de Professores e Fundamentos da Educação

Resumo: Este trabalho resulta de pesquisa qualitativa tipo exploratória sobre laboratórios de ensino de sociologia e formação de professores. Partindo do caso do Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes, vinculado à Universidade Federal do Rio de Janeiro, considera-se a relação entre membros da comunidade universitária e escolar. Reflete-se sobre a relevância das atividades presenciais ou remotas promovidas no âmbito dos laboratórios de ensino para a formação inicial e continuada de professores que atuam em diferentes níveis e modalidades de ensino, no atual contexto de pandemia.

Palavras-chave: Laboratório de ensino; Formação de professores; Ensino de sociologia; Ensino presencial; Ensino remoto

1 INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores no Brasil enfrenta um cenário de mudanças: pandemia, reformas na Educação Básica (BRASIL, 2017) e alteração nas normas para formação de professores por parte do governo brasileiro (BRASIL, 2018). Estas alterações trouxeram desafios de qualificação para instituições de Ensino Superior e aos seus egressos que já atuam como professores na Educação Básica. Na área de Ciências Humanas, os laboratórios de ensino de sociologia criados em instituições universitárias acompanham tais transformações, investigam a produção de conhecimento, metodologias, recursos didáticos, currículo da área e formam professores desde os anos 2000. Na atual conjuntura, as ações de laboratórios de ensino de sociologia coadunam universidade e escola, potencializando a formação de professores (POLESSA, 2020).

Esta apresentação contém dados de pesquisa qualitativa etnográfica, realizada presencialmente e por intermédio de tecnologias da comunicação. A pesquisa parte de um caso, o Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes, situado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (LabES/UFRJ). Partindo deste laboratório foram encontrados outros laboratórios de ensino de sociologia da mesma rede profissional. Por intermédio dos laboratórios de ensino de sociologia criados no contexto universitário brasileiro são estabelecidas reflexões acerca da formação de professores da área de Ciências Humanas, notadamente de Ciências Sociais ou Sociologia (DIAS,2018).

No âmbito deste trabalho, é denominado *laboratório de ensino de sociologia* o grupo de profissionais com saber disciplinar específico que se reúne em torno de um objeto de conhecimento orientador de práticas e experiências de pesquisa e atividades pedagógicas pertinentes ao campo de estudo da sociologia (DIAS, 2020). No Ensino Superior, laboratórios de ensino formam professores pesquisadores. "*No espaço – tempo das reuniões do laboratório, professores incorporam habitus de pesquisadores e pesquisadores incorporam habitus de professores. Por isso, trata-se de um espaço privilegiado de formação do perfil docente de professor pesquisador*" (DIAS, 2018, p.87).

A atuação do LabES/UFRJ foi escolhida por constituir um espaço de troca entre professores pesquisadores universitários, técnicos, licenciandos do curso de Ciências Sociais e professores que atuam em diferentes sistemas de ensino e modalidades da Educação Básica (Especial, Ensino Regular, Ensino de Jovens e Adultos) e Ensino Médio Técnico. As produções acadêmicas do laboratório são relevantes para a institucionalização do ensino de sociologia no campo científico e universitário. A autora deste trabalho estudou na universidade, participou e observou atividades promovidas pelo LabES. Componentes do LabES participam do debate contemporâneo acerca do ensino de sociologia na Educação Básica e integram a comunidade que investiga a inserção das Ciências Sociais na escola. Este arranjo proporciona formação inicial e continuada de docentes.

Segundo Cochran- Smith & Lytle (1999) há três concepções de aprendizagem docente as quais tipificam a formação dos professores: comunidades para a prática, comunidades na prática e comunidades da prática.

A *comunidade para a prática* pressupõe que os professores da educação básica empreguem conhecimento formal e as teorias desenvolvidas por pesquisadores acadêmicos para orientar suas práticas. Tal formação se ajusta a um modelo denominado racionalidade técnica, distinguindo docentes universitários (intelectuais que pensam e pesquisam a Educação) dos que fazem o trabalho técnico (professores da escola básica)(FIORENTINI & CRECCI, 2016).

As *comunidades em prática* valorizam a prática docente, sendo que o aprendizado e o aperfeiçoamento profissional acontecem mediante exercício da profissão. Assim, o aprendizado docente é tácito e pode evoluir com a experiência pela reflexão do docente acerca da própria prática e interlocução com professores mais experientes. Quando professores são capazes de aprender e produzir conhecimentos relevantes sobre as próprias práticas e sobre a escola, constituem-se *comunidades da prática*. Exercem reflexão na ação e sobre ensino e aprendizagem. Assim sendo, as autoras sugerem que professores formem comunidades investigativas locais conectadas a outras comunidades mais amplas. Deste modo, conhecimentos e teorias são desenvolvidos mediante investigação da própria prática.

No LabES, ao invés da dicotomização entre formação de professores (licenciatura) e formação para pesquisa (HANDFAS, 2009), os licenciandos também são estimulados a pesquisar sobre regência, utilização de materiais didáticos em sala de aula, aprendem a mobilizar recursos pedagógicos, planejamento escolar e etc (OLIVEIRA; BARBOSA, 2013). Os trabalhos realizados na universidade por estudantes e relatos de experiência docente são apresentados bienalmente no Encontro Estadual de Ensino de Sociologia. O diálogo com professores que já atuam na educação básica potencializa a troca. Ao participar de eventos e cursos de extensão promovidos pelo laboratório de ensino, professores da Educação Básica atualizam seus conhecimentos, o que lhes proporciona formação continuada.

A pandemia não impediu os encontros e as trocas de ocorrerem. As reuniões ganharam um formato de evento on line. Aulas, reuniões e cursos tornaram - se remotos. A despeito de não haver encontros com interação face a face, presencial, em espaços físicos onde outrora aconteciam, as experiências de troca ganharam uma nova possibilidade de registro material. Para além dos textos convencionais que podem ser consultados, lidos e relidos, agora a comunidade dispõe de vídeos sobre os encontros. Para além do espaço tempo em que ocorreram, estes recursos audiovisuais seguem potencializando as formações inicial e continuada de professores (ENSOC, 2020).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei no 13.415/2017 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica.

_____. **Resolução CNE/CP nº 4 de 17 de dezembro de 2018**

COCHRAN – SMITH, Marilyn; LYTLE, Susan L. Relationships of knowledge and practice teacher learning in communities. In: **Review of research in education.** USA 24, p.249 – 305, 1999. Tradução GEPFPM (Grupo de estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores de Matemática (FE/Unicamp)).

DIAS, Viviane Gonzalez. ***Laboratórios de ensino de sociologia: um estudo sobre o LabES/UFRJ.*** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.

_____. Laboratórios de ensino de sociologia e formação docente. In**: ENCONTRO ESTADUAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA,7,**Evento on line, 2020

ENCONTRO ESTADUAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA,7. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCQfv10EaK1SyelZW8vRNODw>. Acesso em nov. 2021.

FIORENTINI, DARIO; CRECCI, VANESSA. Interlocuções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas.In: **Rev. Bras. Educ**., Rio de Janeiro , v. 21, n. 65, p. 505-524, June 2016

HANDFAS, Anita. A formação do professor de sociologia. In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes (org) **A sociologia vai à escola: história, ensino, docência**. Rio de Janeiro: Quartet, 2009

MAÇAIRA, Júlia P. **O que faz um laboratório de ensino de sociologia?** 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cg6rn8-B8o0> Acesso em nov. 2021

OLIVEIRA, Amurabi.; BARBOSA, Vilma. S. L. Formação de professores em ciências sociais: desafios e possibilidades a partir do estágio e do PIBID. **Revista Inter-Legere**, v. 1, n. 13, p. 140-162, 5 set. 2013.

NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIA EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL NA FORMAÇÃO DOCENTE

Mara Janete Foggiato[1] (1); Elisiane Machado Lunardi[2] (2).
1. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), E-mail: foggiato.mara@acad.ufsm.br (2) Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: 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.

1 INTRODUÇÃO

No ano de 2020, acadêmica do curso de Licenciatura em pedagogia, pela Universidade Federal de Santa Maria, 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, sob a supervisão da Professora Dª. Elisiane Machado Lunardi, coordenadora do núcleo de Pedagogia/Alfabetização RP/UFSM. Viver à docência enquanto discente, foi uma experiência maravilhosa e muito enriquecedora na minha formação acadêmica.

O presente relato objetiva apresentar as experiências vivenciadas, os desafios encontrados por uma futura pedagoga, os aprendizados 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

[1] Mara Janete Foggiato (Autora), Licenciada em pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria/RS, atualmente cursa Pós Graduação em Neuro psicopedagogia pela Faculdade Dom Alberto. Aluna especial na pós graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional – Mestrado Profissional na Universidade Federal de Santa Maria/UFSM.
[2] Elisiane Machado Lunardi (Orientadora), Professora Doutora, vinculada ao Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal de Santa Maria/RS.

comunidade escolar que nem sempre tem a educação como prioridade. Para tanto, buscou-se compreender as 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 estudo foram: Compreender quais possíveis metodologias desenvolvidas durante este período de ensino remoto, que melhor contemplasse o grupo de estudantes e suas famílias? Quais os maiores desafios encontrados para evitar a evasão escolar? 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, 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. 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.

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.

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 regente Mariza de Oliveira. 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, muito distante de qualquer perspectiva estudada durante minha formação acadêmica, pois encontrava um cenário onde as relações entre educador e educando, não 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[3] emitidas pela Secretaria de Educação do Município de Santa Maria/RS.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Lourenço Dalla Corte, 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. 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”. De acordo com a realidade social e cultural, onde a escola está inserida, muitos são os desafios desta comunidade. As crianças em sua maioria são 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. 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 cesta básica às famílias, os vínculos entre a escola e a comunidade escolar foram mantidos.

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

[3] 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.

material via Facebook e pelo Whatsapp. Tendo em vista a realidade da comunidade escolar, com poucos recursos digitais, a escola além do envio dos materiais de forma digital, através das redes sociais, optou pela entrega de materiais impressos. Entregues uma vez por 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. As propostas de atividades remotas tiveram como objetivo fomentar o desenvolvimento das habilidades nas áreas de conhecimento, com maior ênfase na alfabetização e letramento.

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, social e cultural. Durante a realização dos planejamentos, buscamos por propostas de atividades onde o meio fosse o espaço de estudos e conhecimentos.

Meu primeiro trabalho pedagógico 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, 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 professores desta escola, estão comprometidos na busca de uma educação de qualidade e equidade, onde buscam adequar as metodologias 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. Segundo Piletti (1985), “a motivação é o fator fundamental da aprendizagem. Sem motivação não há aprendizagem” (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.

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 bláblábla 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.

Neste período de observação e interação junto às turmas, 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.

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 à criança, desde a preparação das propostas de atividades, 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. A família da Escola Lourenço Dalla Corte, busca desenvolver sua função na sociedade, de formar cidadãos humanos reflexivos e responsáveis pelas transformações de seu meio.

Pensar a Educação em tempos de pandemia, é imprescindível e de fundamental importância o diálogo entre o professor(a) e a família das crianças, promovendo uma maior interação entre a escola e a comunidade escolar. Durante esse período de pandemia, a equipe diretiva efetuou busca ativa dos estudantes com pouca ou nenhuma participação no Ensino Remoto. As intervenções com busca ativa aos alunos, continuaram neste ano de 2021, mas em um número menor que em 2020.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). **A aventura auto biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2004a.

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.

A BANDA DE MÚSICA COMO ESPAÇO DE FORMAÇAO MUSICAL

Juliane Barbosa de Sousa Leal, Universidade Luterana do Brasil,
delleal1@hotmail.com

Eixo: Formação de Professores e Fundamentos da Educação Básica

Resumo: O presente artigo, consiste em um recorte de uma pesquisa[1] concluída, desenvolvida no curso pós-graduação em práticas musicais e contextos educacionais, da Universidade de Brasília, e que teve como objetivo, investigar a formação musical do instrumentista de banda no estado do Pará. Neste trabalho, abordaremos as etapas de formação musical identificadas no decorrer da pesquisa, que consistem e: musicalização – ou iniciação musical-, aprendizagem instrumental e prática de banda. Este trabalho compreende a banda como uma importante ferramenta de educação musical no Brasil, e neste contexto, verifica-se que as práticas pedagógicas se organizam de diversas formas, sendo construídas e moldadas de acordo com os objetivos, o público e contexto em que cada grupo está inserido.

Palavras-chave: bandas de música; formação musical; música no sudeste paraense.

Introdução

A banda de música no Brasil, é considerada uma das principais ferramentas de formação musical. Essa prática já existe a muitos séculos em nosso país, acompanhando a própria história do Brasil. Foi no contexto militar que as bandas de música começaram a se desenvolver. Posteriormente, de acordo com Silva (2012, p. 24) “foram surgindo como organizações civis, se organizando em diversos centros urbanos no país e conhecidas como “sociedades musicais” Ainda segundo a autora, as bandas tornaram-se parte integrante de muitas cidades brasileiras no fim do século XIX e início do século XX. Esses grupos, contribuíram de forma significativa para a divulgação da música instrumental brasileira e de acordo com Tinhorão (1998), tanto as bandas civis como militares, continuaram seu desenvolvimento nos séculos seguintes.

No âmbito civil, as bandas se destacaram principalmente pelo seu papel de formação musical. De acordo com Barbosa (2006), o número de bandas no Brasil supera o número de escolas de música. Por várias décadas, esses grupos foram os

[1] Da musicalização a estante: um estudo sobre a formação musical do instrumetista de Banda.

únicos meios no qual se era possível ter acesso ao ensino de música, sendo essa realidade muito comum nas cidades interioranas do Brasil, como afirma Cajazeiras (2007, p. 28): “Devido à escassez de escolas de músicas gratuitas vemos que em muitas cidades brasileiras, a banda “tornou-se a única opção para a iniciação musical de pessoas de todas as idades e classes sociais.” Desta forma, diversos pesquisadores, vêm abordando em suas pesquisas, a banda de música como uma importante ferramenta de educação musical em nosso país.

Caminhos Metodológicos

Para o desenvolvimento da nossa pesquisa, selecionamos a pesquisa qualitativa, e como ferramentas de investigação o estado do conhecimento, o estudo de campo e a observação. Os dados foram coletados diretamente no ambiente de atuação da banda, onde foram observadas diversas atividades do grupo, desde aulas de musicalização, teoria musical e instrumentos, até os ensaios de naipes, ensaios gerais e apresentações. Durante a observação, foram coletadas informações - através de um diário de campo -, sobre a iniciação musical do aluno, como conteúdo musical abordado nas aulas teóricas e práticas; os métodos e metodologias de ensino trabalhadas pelos professores; a dinâmica de ensaios; o tempo de duração da formação musical ofertada pela escola até o aluno ingressar na banda; os critérios de seleção do aluno para as aulas de instrumento e para seu ingresso na banda.

A partir da coleta desses dados, foi possível dividir essa trajetória de formação musical em três etapas principais a quais classificamos como: musicalização, que corresponde a iniciação musical do aluno; a aprendizagem instrumental, que se refere a escolha e aprendizagem de um instrumento de banda; e a prática de banda, onde o aluno alcança um certo nível satisfatório de execução musical e passa a integrar o corpo definitivo de instrumentistas da banda. Entretanto, neste trabalho, abordaremos apenas a primeira etapa de ensino que corresponde a musicalização, a qual discriminaremos a seguir.

RESULTADOS DA PESQUISA

Nos resultados da pesquisa, identificamos que a formação musical do instrumentista de banda de uma forma geral, prioriza a questão da prática instrumental. Desta forma, o ensino de música desenvolvido pela banda Waldemar Henrique, segue os mesmos moldes do ensino desenvolvido na maioria das Bandas do Brasil, identificados por diversos autores, e o qual está dividido em três etapas principais.

A primeira etapa de ensino, é denominada de musicalização. Utilizamos em nossa pesquisa, os conceitos das educadoras musicais Maura Penna (1990) e Bréscia (2003). De acordo com Penna (1990), musicalização é o ato ou processo de musicalizar. Musicalizar(-se): tornar(-se) sensível à música, de modo que, internamente, a pessoa reaja, mova-se com ela (PENNA, 1990, p. 19). Já para Bréscia (2003), a musicalização é um processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo desenvolver e despertar o gosto musical, cooperando para o desenvolvimento da sensibilidade, senso rítmico, criatividade, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, autodisciplina, atenção, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação.

Em nossa investigação, foi identificado, que os professores definem de musicalização a inserção do aluno no universo musical, que consiste em aprender: a leitura e a divisão musical, teoria musical e prática de flauta doce. Desta forma, a etapa de musicalização está focada em preparar o aluno para estudar um instrumento de banda e em seguida, ingressar na banda Waldemar Henrique. Sendo assim, o objetivo da musicalização é a aprendizagem instrumental do aluno através da flauta doce, em conjunto com o desenvolvimento teórico e prático (leitura musical). Essa fase, dura aproximadamente de 1 a 2 anos, e depende também do desenvolvimento individual, que varia de aluno por aluno.

Para ingressarem na fase seguinte, que corresponde a aprendizagem instrumental, o professor de musicalização, ao notar que seu aluno já está preparado para prosseguir, comunica ao regente da banda, que por sua vez, avalia o aluno através de um teste musical.

O ensino de instrumento de banda, pode ocorrer tanto de forma coletiva como individual. É importante destacar, que nessa etapa, o próprio regente da banda, é também, o professor de instrumento, em conjunto com o regente auxiliar e os monitores. Nesta etapa, objetivo é que o aluno aprenda um instrumento de banda, aperfeiçoe sua prática e em seguida, ingresse na Banda Waldemar Henrique. Em um primeiro momento, o professor trabalha a etapa da familiarização instrumental, onde o aluno vai conhecer e se adaptar com o instrumento escolhido e onde serão trabalhados a postura: forma de sentar-se, segurar e dedilhar o instrumento; noções de respiração, de embocadura e emissão de som; posição das notas no instrumento. e a execução de escalas simples.

Após o domínio desses elementos básicos, o professor introduz o estudo do método Da Capo. A banda Waldemar Henrique, desde o ano 2000, adotou o método Elementar de Ensino Coletivo Da Capo[2], do professor Joel Barbosa. A fase de conclusão do método *Da Capo* varia de acordo com o desenvolvimento de cada aluno. A proposta apresentada por Joel Barbosa para a conclusão do método Da Capo é de seis meses.

Como o método Da Capo propões lições para o ensaio da banda completa, nesta etapa os alunos ingressam em um grupo instrumental chamado de banda “C” que significa uma banda de música para iniciantes, tendo como repertório as lições do método Da Capo. A banda “C” funciona como um laboratório para a banda principal, estimulando o aluno a tocar em conjunto e a trabalhar a coletividade, seguindo os deveres e obrigações de uma banda professional: estudo, ensaios, organização e comprometimento. Após a conclusão do método, os alunos prosseguem seus estudos instrumentais em outros métodos de nível mais avançado e ingressam em outra banda de música denominada banda “B”, que também funciona como um laboratório para a Banda Waldemar Henrique.

O ingresso na Banda Waldemar Henrique corresponde a terceira e última fase do processo de ensino musical investigado. Ao ingressarem na banda, os instrumentistas continuam sendo acompanhados pelo professor de instrumento, entretanto, com menor frequência. Nessa etapa, observou-se que o instrumentista

[2] BARBOSA. Joel. Método de Ensino Coletivo e Individual de Instrumentos de Banda. São Paulo. Editora: Keyboard. 2004.

deixa progressivamente de ter aulas de instrumento com orientação do professor. Isso ocorre principalmente porque a demanda de alunos é muito grande, sendo desproporcional ao quantitativo de professores, e por isso, quando o aluno ingressa na Banda, o professor passa a se dedicar aos novos alunos das bandas B, C e a de iniciação instrumental.

Nesta investigação, identificou-se também, que ao ingressar na banda de música, o instrumentista deixa progressivamente de estudar os métodos de instrumento e passa a se dedicar a maior parte do seu tempo ao estudo do repertório da banda. Tal estudo do repertório, pode ocorrer tanto de forma coletiva como individual, ficando a critério do aluno e do professor escolher a forma mais adequada de se estudar. Observou-se também que é por meio do repertório da banda que os alunos vão aprimorando sua prática instrumental. O repertório possui músicas de diferentes gêneros, estilos e graus de dificuldades, sendo o regente, o responsável por essa seleção que considera o nível dos instrumentistas da banda. A escolha do repertório é similar a escolha de um currículo musical a ser estudado, pois o regente leva em consideração o desempenho musical de seu grupo e os objetivos propostos.

Verificou-se que o repertório é composto em sua maioria por músicas populares, em circulação nos ambientes midiáticos, pois de acordo com o regente, o repertório, constituído de música populares, aproxima o público da banda e pode despertar o gosto e interesse do indivíduo em estudar música. Observou-se que os ensaios da B.W.H também funcionam como ensaios-aula, onde o regente faz abordagens sobre percepção musical divisão rítmica, dinâmica, sonoridade, andamento e afinação em cada música estudada e apreciação. Mesmo não sendo o objetivo principal, os ensaios da banda funcionam como aulas de música, nas quais diversos conteúdos teóricos são trabalhados.

CONVERSAS FINAIS

Apesar de encontrarmos diversas pesquisas sobre bandas de música no Brasil, esse tema ainda apresenta inúmeras possibilidades de investigação, isso porque, a banda de música ainda continua sendo o espaço de maior formação de instrumentistas de sopro e percussão em nosso país, envolvendo então diversas

perspectivas de ensino, que variam de grupo para grupo. Apesar da Banda Waldemar Henrique apresentar uma estrutura de ensino similar a que ocorre em bandas de diversas regiões do Brasil, foi possível identificar diversas adaptações realizadas nessa proposta metodológica. Essas adaptações, levam em consideração a realidade da banda, seus objetivos, seu público e recursos. Desta forma, apesar da estrutura de ensino se mostrar similar à de outras bandas, entende-se que cada grupo apresenta suas particularidades que vão interferir diretamente no modo de ensinar e aprender música. E são essas particularidades, que fazem com que o ensino de música desenvolvido em Bandas do Brasil seja caracterizado como peculiar.

O percurso desta pesquisa, bem como seus resultados, nos permitiu identificar, discutir e analisar as metodologias de ensino de música desenvolvidas na banda Waldemar Henrique. Compreender esses caminhos metodológicos, nos permitiu, mapear os pontos eficientes e ineficientes dessas metodologias, e a partir desses resultados, podemos estudar e discutir estratégias e ações que visem melhorar o ensino e aprendizagem de música na Banda Waldemar Henrique.

REFERÊNCIAS

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. *Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva.* São Paulo: Átomo, 2003

DALBEN, Ângela Imaculada. L. de Freitas. PIRES, Nair. *Música nas escolas de educação básica: o estado da arte na produção da Revista da Abem (1992-2011).* Artigo Acadêmico. Revista da Abem. Londrina | v.21 | n.30 | 103-118 | jan-jun 2013.

FAGUNDES, Samuel Mendonça. *Processo de Transição de uma banda civil para banda Sinfônica.* Belo Horizonte. UFMG. 2010.

GIL, Ântonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 edições. São Paulo. Editora Atlas S.A. 2002

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. *Educação musical e etnomusicologia: caminhos, fronteiras e diálogos.* Opus, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 113-130, dez. 2013.

SALLES, Vicente. *Sociedades de Eutterpe: Bandas de Música do Grão Pará.* Brasília edição do autor. 1985

TINHORÃO, José Ramos. *Os sons que vêm da rua*. São Paulo. Editora 34, 2005.

La gestión del tiempo escolar. Tiempo de enseñar. Tiempo de aprender

Paulina Elena Villasmil Socorro

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.

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.

Resultados preliminares

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 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 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.

REFERENCIAS

1. 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.

2. 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 ›

3. Anna, C. (2003). *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente.* Barcelona: Ariel.

4. Ascombre, J. C., & Ducrot, O. (1983). *L' Argumentation dans la langue.* Bruxelles: Pierre Mardagor D.L.

5. Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal.* Madrid: Siglo XXI.

6. Bigott, L. A. (2010). *Hacia una pedagogía de la descolonización.* Caracas: Fondo Editorial IPASME.

7. Foucault, M. (2005). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones.* Madrid: Alianza.

8. Freire, P. (Jan/Juno. 1997. Salvador.). Papel da educaçao na humanizaçao. *Revista Da Faeeba. Nº 7.*

9. Kohan, Walter. 2020. Paulo Freire más que nunca. Una biografía filosófica. 1a edición para el alumno - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

10. LOE. (2009). *Ley Orgánica de Educación.* Caracas.

11. MED. (2004). *La Educación Bolivariana. Políticas, programas y acciones. "Cumpliendo las metas del milenio".* Caracas.

12. MED. (2004). *Liceo Bolivariano. Adolescencia y juventud para el desarrollo endógeno soberano.* Caracas: Ministerio de Educación y Deportes.

13. Ministerio de Educación, C. y. (2001). El Proyecto Educativo Nacional. Aspectos positivos. *Educere. Intervías Educativas.*, 87-104.

14. 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/.

15. Rosales Sánchez, J. J. (2014). *La República de Simón Rodríguez.* Caracas: Fondo Editorial del Caribe.

16. Ruíz Ruíz, José María. 1994. El espacio escolar. Revista Complutense de Educación. Vol. 5 (2). 93 – 104. Madrid. España.

17. 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.

O FACEBOOK COMO FERRAMENTA DIGITAL DE APRENDIZAGEM

Valdirene Hessler Bredow, Universidade Federal de Pelotas, valhessler@gmail.com
Maristani Polidori Zamperetti, Universidade Federal de Pelotas, maristaniz@hotmail.com

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

Resumo: O objetivo do presente trabalho é apresentar o Facebook como espaço colaborativo na aprendizagem digital. De cunho metodológico bibliográfico, o texto traz análises teóricas do uso da rede social como ferramenta de apoio e suporte pedagógico, características e aspectos dos grupos que se incorporaram no meio educacional e apresentação do guia para educadores, que explora o Facebook como uma ferramenta de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação; Facebook; Redes Sociais; Tecnologias Digitais.

1 INTRODUÇÃO

A contemporaneidade conectou os indivíduos pelas mídias digitais, processo que se estende pela escola, porém, não basta relativizar esse método, sem que haja um entendimento do potencial pedagógico que o mundo digital possui.

Desta forma a problemática e justificativa deste estudo se pautam no uso que as redes sociais, e neste caso o Facebook, pode possibilitar como uma ferramenta digital de aprendizagem no contexto da sociedade contemporânea. O objetivo do estudo, é apresentar o Facebook como espaço colaborativo na aprendizagem digital.

O trabalho, de cunho metodológico teórico bibliográfico, traz análises teóricas de uso da rede social como ferramenta de apoio e suporte pedagógico, características e aspectos dos grupos da rede social que se incorporam no meio educacional e, por fim, as discussões sobre um guia para educadores lançado em 2011 para explorar o uso do Facebook como uma ferramenta de aprendizagem.

2 METODOLOGIA

Com a finalidade de identificar as contribuições científicas sobre o Facebook na educação, foi realizada uma análise de material publicado sobre as redes sociais na educação, configurando a análise metodológica deste trabalho como uma revisão bibliográfica (Gil, 2008; Malheiros, 2011). As buscas dos materiais publicados foram realizadas a partir dos descritores “Facebook + Educação”, nas bases científicas do *Google Scholar* e *Scientific Electronic Library Online.*

3 O FACEBOOK NA EDUCAÇÃO

Albuquerque (2019) destaca que a sociedade em rede alcançaria os jovens, sendo importante analisar o proveito que isto pode atingir. Nesse contexto, todo processo de inovação e utilização de novas ferramentas para a educação, precisa ser pensado e discutido, inclusive com os próprios alunos, expondo de forma adequada os objetivos de uso, como por exemplo o *Facebook*, para que entendam e possam tirar suas dúvidas e até mesmo receios de uso desse instrumento de aprendizagem em sala de aula. Assim, Silva (2017, p. 56) destaca:

> O *Facebook* como ferramenta de apoio e suporte pedagógico deve ser utilizado de forma adequada, ou seja, almejando uma educação inovadora e de boa qualidade que atenda às necessidades reais de seus educandos, de maneira a buscar em suas ações educativas, um formato que estabeleça uma comunicação eficiente, interativa e potencializadora.

O *Facebook* oferece, conforme destaca Mattar (2012) a possibilidade de criar páginas que permitam interações entre membros, podendo incluir pais e alunos, onde todos receberão notificações e atualizações do conteúdo postado. Sendo então uma maneira de compartilharem informações de links, artigos, vídeos, até mesmo com os pais dos alunos, permitindo a interação da comunidade escolar.

> As páginas no *Facebook* possuem ainda características colaborativas, como notas (posts em blogs) e comentários. Há ainda vários outros aplicativos que podem ser adicionados às páginas do *Facebook*. Essas características permitem também que você estenda o ensino para além da sala de aula. [...] continuar uma discussão que começou em aula, assim como criar página para sua classe, e seus alunos podem curtir páginas que outros criaram (MATTAR, 2012, p. 95)

Existem também os bate-papos, que podem ser um auxílio para a "troca de informações diretamente entre docentes e discentes, caso os alunos tenham os professores como 'amigos' na sua conta e, assim, esses poderem interagir para além dos muros da escola" (ALENCAR; MOURA; BITENCOURT, 2013, p. 87). Nesse sentido, destaca-se como um espaço de múltiplas possibilidades.

Corroborando com o estudo de Cerdà e Planas (2011), o *Facebook* apresenta aspectos simples de serem utilizados, principalmente para novos usuários, tendo a plataforma pontos fortes para o trabalho colaborativo, com suportes tecnológicos e pedagógicos. Nos aspectos tecnológicos, o suporte da rede social apresenta o perfil dos grupos, com fóruns, fotos, vídeos e evento, sendo uma das características a simplicidade de criar e administrar um grupo e utilizar suas ferramentas, além dos

recursos de bate papo, mensagens e grande capacidade de conectividade externa e expansão interna com discussões e fóruns e o suporte para a aprendizagem por meio de dispositivos móveis.

Quanto aos aspectos pedagógicos, o *Facebook* permite, para a aprendizagem colaborativa, um trabalho que favorece a cultura da comunidade virtual e do aprendizado social, com valores que partem dos usuários, lhes dando um sentimento de pertencimento ao processo. Também suporta abordagens inovadoras para o aprendizado, pois promove, através da aprendizagem informal, que os sujeitos se aproximem do ideal de aprendizado ali proposto, de forma aberta e ao mesmo tempo colaborativo (CERDÀ; PLANAS, 2011)

Desta forma articula-se que as aulas sejam mais interessantes, vinculando a cultura juvenil na forma de aprender, e assim fazer com que o aluno se sinta mais inserido no processo de sua aprendizagem, buscando mais o professor para trocas.

> Quando um aluno quer aprender alguma coisa hoje, muitas vezes prefere consultar a Wikipédia, o YouTube ou suas redes sociais do que seu professor. Com a proliferação de conteúdos e cursos on-line, vídeos e ambientes interativos, os alunos tendem a se envolver com esses materiais de acordo com seus interesses e sua conveniência, e com as aulas tornando-se apenas um complemento para essas atividades (MATTAR, 2014, p. 95).

Neste âmbito, por ter outras funcionalidades que favoreçam não só as relações sociais, mas também para o contexto educacional, menciona-se um guia para educadores lançado em 2011 pela Fundação Educação, intitulado o "*Facebook Guide for Educator*" para explorar o uso da rede social como uma ferramenta digital e de aprendizagem social, espaço este que foi analisado e será apresentado no tópico a seguir.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O "*Facebook Guide for Educator*" é baseado no trabalho e organização da área educacional no Reino Unido e em todo o mundo, incluindo parcerias para desenvolver um programa educacional de código aberto, permitindo às escolas ensinar aos jovens como projetar e desenvolver seus próprios aplicativos sociais para auxiliar o aprendizado e o desenvolvimento educacional, além de destacar maneiras práticas de usar o Facebook dentro e ao redor da sala de aula, explorando seu uso como uma ferramenta de aprendizado digital e social. A Fundação

Educação foi contratada para trabalhar em colaboração com o *Facebook* e um grupo de professores e educadores para desenvolver este guia, com objetivo de compartilhar e explorar a melhor forma de produzir um recurso que fosse prático e útil para educadores com exemplos de como a rede social estava sendo usada no Reino Unido (EDUCATION FOUNDATION, 2013).

Por reconhecerem que o *Facebook* pode ser uma importante ferramenta para o ensino e a aprendizagem no século XXI, o trabalho é destinado a professores que trabalham com jovens em escolas e universidades, dentro de um contexto formal e informal analisando como a rede social pode ser usada para:

> • Apoiar o ensino de disciplinas em todo o currículo.
> • Apoiar o aprendizado fora do horário escolar.
> • Incentivar a aprendizagem social informal.
> • Facilitar a comunicação entre alunos, professores e pais.
> • Apoiar o desenvolvimento de habilidades de cidadania digital.
> (EDUCATION FOUNDATION, 2013, p. 3, tradução nossa).

Além do guia, uma página foi criada no *Facebook*, para que professores possam compartilhar suas experiências e recomendações. Entretanto, este guia faz parte de parcerias privadas, ou seja, empresas contratadas com objetivos de produzirem materiais que visam gerar um capital.

O Guia para Educadores, sinaliza que o projeto é uma "caixa de ferramentas essencial para os educadores" (EDUCATION FOUNDATION, 2013, p. 4, tradução nossa) destacando que o *Facebook* é um instrumento vital para o ensino e a aprendizagem no século XXI, para tornar a educação mais interativa. Porém, não se pode deixar a educação sob a responsabilidade de um ambiente virtual e digital, pois ela se faz pelas trocas entre os sujeitos.

Apesar das críticas, o guia apresenta algumas ideias que podem ser uma forma inspiração utilizando os recursos do *Facebook* para o uso no ensino e na aprendizagem, como por exemplo a utilização dos grupos para interação, debates, aprendizado online, apoio da linha do tempo para disciplinas, entre outros.

A organização do trabalho, pode ser desenvolvida de diferentes formas, pela maneira da aprendizagem formal, pela aprendizagem não formal e fora do horário escolar (o que acarretaria uma nova organização de trabalho para os professores) e outras aplicações mais amplas de uso do *Facebook*, sendo este um canal de

comunicação entre os pais e professores, alunos de outros locais e desenvolvimento de outras habilidades para os jovens e alunos.

Uma atividade comum pela aprendizagem formal e não formal e fora do horário escolar, é a criação de grupos, e esses podem oferecer a escolha da privacidade, sendo ele público, fechado ou secreto.

A criação de um grupo no *Facebook* é rápida, sendo um canal com possibilidade de interação e comunicação entre uma turma de alunos. Neste ambiente os arquivos podem ser carregados pelo administrador do grupo ou pelos demais participantes, que também podem iniciar debates, compartilhar links para recursos e discutir tarefas de revisão. Os grupos são rapidamente acessíveis aos alunos a partir de seus dispositivos móveis a partir de qualquer local. Quando um professor adiciona um novo arquivo, pergunta ou publicação, ele pode ver quantos membros do grupo viram e leram o item. Se os alunos faltarem a uma aula ou uma sessão de revisão, um conjunto claro de tarefas de casa com recursos adicionais poderá ser rapidamente adicionado pelo professor a uma disciplina ou aula (EDUCATION FOUNDATION, 2013).

Outras atividades que os grupos permitem, são a possibilidade de recados, fazer perguntas, escolher a cor do fundo para dar destaque e chamar mais atenção. Além disso nas publicações podem ser adicionadas fotos, marcação de membros, um sentimento (a chamada figurinha), entre outras possibilidades.

Para Alencar, Moura e Bitencourt (2013, p. 87) os grupos do *Facebook* funcionam também como um espaço “de estudo tradicional, no qual alunos e professores podem compartilhar informações úteis que auxiliarão nas atividades desenvolvidas em sala de aula”.

São diversas as possibilidades de uso para as publicações dentro de um grupo do *Facebook* que podem ser usados para comunicação com os pais, assim como também ser um espaço que permita a interação com outros professores, como ambiente fechado e privado. Os grupos permitem a comunicação com um público menor e limita a associação apenas àqueles que são aprovados para a entrada. Usar uma página ou um grupo é uma maneira de usar a mídia social com os alunos (EDUCATION FOUNDATION, 2013).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises teóricas demonstram que o Facebook pode ser uma ferramenta digital viável nas práticas pedagógicas de aprendizagem. Os grupos da rede social possibilitam comunicação e interação social, porém, há a necessidade de apoio dos professores, e este é o aporte para os estudantes. As transformações que a tecnologia digital desencadeou na sociedade, estende-se para o campo educativo, permitindo novidades e trazendo desafios, alterando a dinâmica educacional.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Gersica Agripino; MOURA, Murilo Rebouças; BITENCOURT, Ricardo Barbosa. *Facebook* como Plataforma de Ensino/Aprendizagem: o que dizem os Professores e Alunos do IFSertão – PE. **EFT: Educação, Formação & Tecnologias**, v. 6, n. 1, p. 86-93, 2013. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5021364. Acesso em: 04 out. 2021.

CERDÀ, Francesc Llorens; PLANAS, Neus Capdeferro. Posibilidades de la plataforma *Facebook* para el aprendizaje colaborativo en línea. **Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento** (RUSC). Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya Vol. 8, n.º 2, p. 31-45, 2011. Disponível em: http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/13535/1/article_llorens_esp.pdf. Acesso em: 04 out. 2021.

EDUCATION FOUNDATION, The. ***Facebook* Guide for Educators**. London, 2013. Disponível em: https://www.ednfoundation.org/wp-content/uploads/*Facebook*guideforeducators.pdf. Acesso em: 02 out. 2021.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. Editora Atlas, 2008.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MATTAR, João. **Tutoria e interação em educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MATTAR, João. **Guia de educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SILVA, Marilin Helena da Costa Chanan. **Rede social *Facebook* como ambiente virtual de aprendizagem na disciplina de educação física no ensino Médio**. 2017. 168 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional Uninter. 2017.

DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NA PRODUÇÃO DE VÍDEO ESTUDANTIL

Vânia Dal Pont Pereira da Silva, Universidade Federal de Pelotas,
vaniadalpont@gmail.com
Maristani Polidori Zamperetti, Universidade Federal de Pelotas,
maristaniz@hotmail.com

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

Resumo: Este artigo pretende refletir sobre a formação docente e o uso de tecnologias que possibilitam a produção de vídeo estudantil. O texto expõe em seu contexto a importância da relação da educação com a tecnologia, os desafios encontrados pelos professores devido à falta de formação docente e a ação da produção de vídeo estudantil como uma possibilidade de aprendizagem contemporânea.

Palavras-chave: Formação docente; Produção de vídeo estudantil; Educação; Tecnologia.

1 INTRODUÇÃO

Com as mudanças tecnológicas ocorridas nos últimos anos, a forma de se comunicar, informar e a interagir com o mundo e com seus pares, também sofreu mudanças, que evoluíram e evoluem de maneira acelerada e exponencial em todo o mundo, afetando consideravelmente e indiretamente, a vida social das pessoas e criando elos de comunicação e produção, nunca imaginados. Hoje é possível ter acesso a informações de forma instantânea, o que antes ficava concentrado nas mãos das classes dominantes.

Estas mudanças tecnológicas que invadiram a vida das pessoas, também se deslocaram em direção às salas de aula. No Brasil a evolução tecnológica caminha em passos lentos, pois a maioria das escolas públicas esbarram em dificuldades como a falta de formação, infraestrutura e políticas educacionais, que colaborem e propaguem a evolução do uso dos artefatos tecnológicos na escola, porém mesmo sendo este um desafio diário enfrentado pela educação, o professor e a escola se unem criando uma certa resiliência para adaptar a tecnologia ao ensino.

Tentando vencer os desafios, o professor se depara com inumeráveis artefatos tecnológicos que podem potencializar suas aulas, possibilitando inovação

em sua prática e articulação na circulação de informações de forma atrativa, relacionando o mundo tecnológico com o universo educacional. Assim, este artigo discute a produção de vídeo estudantil como uma potente atividade dentro da educação. De início será debatido os desafios e a importância da formação docente para a produção de vídeo estudantil e depois as potencialidades desta produção quando realizada em sala de aula com os alunos.

A RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO COM A TECNOLOGIA

As mudanças relacionadas a área da tecnologia, contribuíram com a transformação de campos distintos como os da relação social, da economia, das ciências e da educação, essas transformações visam facilitar a vida da humanidade. Olhando um pouco para trás, pode-se compreender o rápido caminho percorrido pelo avanço e o desenvolvimento tecnológico. Há mais ou menos uns quinze anos atrás caso o indivíduo não o tivesse um livro impresso, era preciso ir até uma biblioteca para o ler, hoje em dia pode-se fazer o download desse livro pela rede mundial de computadores, pedir para alguém que tenha o PDF enviar por *e-mail,* ou ainda contar com aparelhos e aplicativos que fazem leituras textuais, todo esse movimento pode ser realizado sem que o indivíduo saia de sua própria casa. Este simples exemplo demonstra o quanto estes avanços tecnológicos atingem a nossa vida e consequentemente ultrapassam os muros escolares. Assim aconteceu com a produção de vídeo estudantil que entrou nas escolas pelas mãos dos alunos.

A acolhida do novo para o indivíduo contemporâneo se tornou inevitável, porém se percebe que existe uma relação de dicotomia entre a educação e a tecnologia, pois muitos profissionais ainda não conseguiram absorver e utilizar essa tendência na sala de aula, por falta de formação. É importante ressaltar que é a maneira com que o professor conduz e utiliza a tecnologia na sua aula, que o encaminhará a construir e produzir conhecimento.

De acordo com Moran; Masetto e Behrens (2013, p 12):

> [...] as novas tecnologias permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e tempo, de comunicação audiovisual, e estabelecer pontes novas entre o presencial e o virtual, entre o estar juntos e estarmos conectados a distância. Mas se ensinar dependesse só das tecnologias, já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo.

Na visão do autor entende-se que não adianta a escola dispor de tecnologia e não saber fazer o uso dela. Ao fazer uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, seria preciso incorporar o conceito de aprender e reformular a identidade do educador e do estudante.

A tecnologia pode contribuir como uma ferramenta de apoio, buscando melhorar o desempenho escolar dos alunos, pois permite realizar inúmeras atividades que estimulam os alunos na construção e produção de conhecimentos, como pesquisas, jogos e produções audiovisuais.

A RELAÇÃO DO PROFESSOR COM A TECNOLOGIA

A escola contemporânea tende a se conectar com as tecnologias existentes e aos avanços que ocorreram nas últimas décadas. Hoje, não é mais uma opção escolher entre usar ou não a tecnologia na sala de aula, pois ela faz parte da vida extraclasse dos alunos. Ao inserir os recursos tecnológicos na sala de aula, a escola abre uma porta que vai muito além dos laboratórios de informática ou salas de vídeo. Mas será que o professor que recebeu formação para trabalhar com estas tecnologias?

Atualmente, muitos profissionais que atuam como professores, fizeram parte de uma geração que não cresceu rodeada pela tecnologia. Uma boa parte destes professores originários deste grupo, tiveram que se adaptar e se inserir no mundo digital apresentado pelo avanço da tecnologia, contudo muitos deles não tiveram uma preparação adequada para realizar essa inserção.

No Brasil, pesquisas mostram que a dificuldade do professor em absorver os conhecimentos para utilizar a tecnologia podem estar atrelados a falta de formação, como demonstra a pesquisa realizada por Pereira e Mattos (2017), que avaliaram o curso de licenciatura em Pedagogia das seis principais universidades do Rio Grande do Sul (UFPEL, FURG, UFRGS, PUCRS, UNISINOS, UFSM) e constataram que apenas dois cursos apresentavam uma disciplina sobre tecnologias em seus currículos porém apresentaram apenas conteúdos teóricos, sem nenhuma atividade

prática sobre o uso das TIC. Outra pesquisa realizada pela TIC Educação em 2018, demonstrou que 92% dos professores de escola pública e 86% de escola particulares buscam por conta própria informações sobre novos recursos e sobre uma formação que os habilitem a trabalhar com as tecnologias em sala de aula. A pesquisa Trabalho Docente em Tempos de Pandemia (2020), realizada com 15.654 professores do ensino básico das redes públicas de educação, pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG), mostrou que nove em cada dez professores do país não tinham experiência em ministrar aulas remotas.

Estas pesquisas demonstram que mesmo com todo o desenvolvimento tecnológico que existe na atualidade, existe uma carência na formação dos professores para o uso das tecnologias pois boa parte dos professores ainda não utilizam a tecnologia em sua prática pedagógica por falta de formação.

A PRODUÇÃO DE VÍDEO ESTUDANTIL E A FORMAÇÃO DOCENTE: O NOVO SEMPRE VEM

Com o desenvolvimento tecnológico acelerado nas últimas décadas e com o barateamento dos artefatos tecnológicos, a produção de conteúdos audiovisuais tornou-se mais fácil de ser produzida e obteve um crescimento notável nas redes sociais e em sites de exibição como o *YouTube.* Este avanço tecnológico que invadiu a vida das pessoas, também se desloca em direção às salas de aula, assim, a produção de vídeos ultrapassou os muros escolares e encontra-se em um movimento crescente dentro de algumas escolas brasileiras.

Os dispositivos celulares contribuíram muito para este crescimento, pois com o auxílio de aplicativos puderam ser explorados de outras maneiras e tornando-se uma ferramenta que permite a produção de vídeos. Assim, utilizando o *smartfhone* e alguns aplicativos é possível produzir vídeos com facilidade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi implantada em 2017, aborda a aprendizagem de diferentes Linguagens e apresenta dez competências, sendo que a 6ª competência se refere ao uso da linguagem digital:

> 6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais

> (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BNCC, 2017, p. 65)

A BNCC veicula mais de 30 habilidades relacionadas ao vídeo, propondo a produção de vídeo na escola a partir das séries finais do Ensino Fundamental, pois tal atividade serviria "para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se em práticas autorais e coletivas" (BRASIL, 2017, p. 509).

Frente a essa competência, percebe-se que é importante que o professor inove as suas aulas com o uso da tecnologia. Moran (2017) declara que a produção de vídeo realizada em âmbito educacional é um "elemento chave" pois é uma forma não tradicional de ensinar os conteúdos programáticos aos alunos.

Segundo o autor (informação verbal)[1]

> O vídeo é um meio de comunicação imediata com o aluno. O conteúdo em vídeo é um elemento chave da comunicação com o aluno, tanto para ele assistir, quanto para ele produzir, e a partir, do vídeo ele introduz os materiais que nós consideramos mais amplos, quer dizer: de reflexão, de produção, é necessário um diálogo com o vídeo, com a construção de histórias. Diversificar essas técnicas para assim, tornar mais atrativo, a discussão a análise e a síntese. (MORAN, 2017).

Diante da afirmação do autor observa-se que a produção de vídeo proporciona uma educação inovadora, onde o professor trabalha em conjunto com seu aluno tornado a aula um espaço vivo de aprendizagem por meio de trocas de saberes, de resultados e de pesquisas. Ao produzir um vídeo com seus alunos o professor reconhece que o perfil de seu aluno mudou, pois agora ele se relaciona claramente com as tecnologias e assim reconhece que estas tecnologias devem fazer parte de sua prática.

Considera-se que é preciso investir em formação para que os professores possam se beneficiar dos artefatos tecnológicos de maneira pedagógica e que o professor que utilizar a tecnologia em suas aulas possibilitará inovação em sua prática e articulação na circulação de informações de forma atrativa, relacionando o mundo tecnológico com o universo educacional. E a produção de vídeo estudantil é uma destas ações.

[1] Entrevista de Moran (2017), concedida ao canal Metodologias Ativas, UNISUL.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 03 ago. 2021

GESTRADO. Trabalho Docente em Tempos de Pandemia. 2020. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v02.pdf. Acesso em: 28 jun. 2021

MORAN, J.M.; MASETTO, M.T; BEHRENS, M.A. Novas tecnologias e Mediação Pedagógica. 21.ed. Campinas, Papirus, 2013.

MORAN, J. M. Entrevista Concedida ao canal Metodologias Ativas, UNISUL. 017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=O4icT4Z8m6Q. Acesso em: 26 fev. 2021.

PEREIRA, J.; MATTOS, Daniela Pedra. A Utilização das Tecnologias na Prática da Sala de Aula: entre práticas e teorias que se distanciam. VI CBE – Congresso Brasileiro de Educação. 2017.

TORKANIA. Mariana. Maioria dos professores aprendem sozinhos sobre tecnologia. Agência Brasil. 2019. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-07/maioria-dos-professores-aprende-sozinha-informacoes-sobre-tecnologia. Acesso em: 28 jun. 2021.

Agência de fomento: este trabalho recebeu o incentivo da Bolsa da CAPES.

OFICINAS ONLINE PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CIBERCULTURA PANDÊMICA

Scheila Simone Secretti, discente de pós-graduação, Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão, scheilasecretti.aluno@unipampa.edu.br;
Juliana Brandão Machado, docente, 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.

1 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 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. 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.

Neste contexto, 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. André (2018) produziu pesquisas que evidenciam a contribuição de estudos formativos em grupos colaborativos/reflexivos que produzem subsídios a serem aplicados na prática em sala de aula, em relações estreitas com pesquisas teóricas e práticas formativas entre acadêmicos e docentes.

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. 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. Contudo, a decisão por organizar a formação em formato de oficinas pareceu ser a melhor escolha diante das necessidades do público alvo.

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. O modelo de formação continuada para professores também é recomendado por Campos (2004), pois contribui 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.

As oficinas 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.

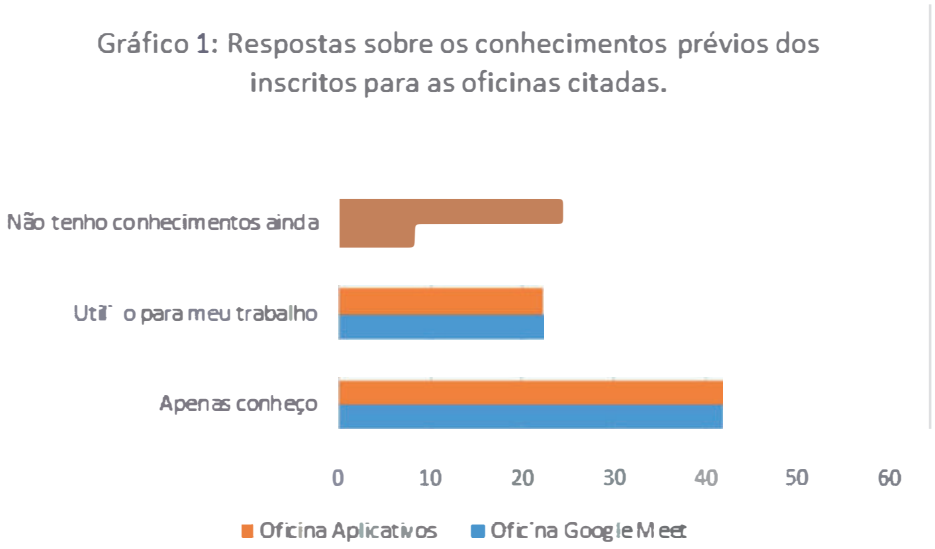
O evento foi hospedado no *website* intitulado “Formação online: ferramentas digitais na educação”, que também foi o meio de divulgação pelas redes sociais do Polo, rádio e jornal local. As inscrições foram realizadas através de formulários Google com *links* individuais para cada uma das 5 oficinas, 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 de Aplicativos, com 50 participantes; oficina de Google Classroom, com 60 participantes; oficina de Google Formulários, com 67 participantes; oficina de Google Jamboard, com 47 participantes; e oficina de 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* 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.

Finalizadas as oficinas, 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”.



Fonte: Arquivo drive Polo Regional de Ensino Superior a Distância de Sobradinho

Temos a 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 comparar com a lista de Aplicativos sugeridos no estudo da 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 o 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/espaço para formações e pesquisas necessárias para aplicar em sala de aula com os alunos e produzir uma educação de qualidade.

Analisando os formulários de presença após a conclusão da formação, 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. De

forma geral, a metodologia de formação através de oficinas foi avaliada como positiva e contribuiu para ampliar os conhecimentos acerca do uso de cada ferramenta digital utilizada e sua contextualização educacional. Em várias avaliações foram sugeridas novas formações neste modelo por ser uma forma de construção coletiva síncrona, com significativa participação dos envolvidos ao aprender na prática, como utilizar os aplicativos digitais. Verificamos registros sobre o interesse de realização de mais atividades demonstrativas durante os encontros síncronos.

Contudo, é possível verificar que a formação através de oficinas é uma metodologia que envolve a todos e permite a autonomia na prática, de maneira instigante e proveitosa. O resultado da pesquisa veio ao encontro dos referenciais teóricos abordados, de contribuir para a prática do docente pesquisador, como indica André (2018) em meio à cibercultura e sugere a metodologia de oficinas para formação de professores, como maneira de trabalhar a teoria intrínseca à prática docente.

REFERÊNCIAS

PIERRE Lévy. **Cibercultura.** São Paulo. Editora 34, 2010.

ANDRÉ, Marli. **Práticas inovadoras na formação de professores.** Campinas, São Paulo. Papirus Editora, 2018.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente.** Campinas: Papirus, 2013.

SECRETTI, S. S. **Formação online: ferramentas digitais na educação**, 2021. Disponível em: https://bit.ly/formacaopolosobradinho. Acesso em: 02 de outubro de 2021.

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.

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.

Agência de fomento: Prefeitura Municipal de Sobradinho, Polo Regional de Ensino Superior a Distância de Sobradinho, CAPES, CNPq, FAPERGS, MEC ou MS-residências, UNIPAMPA.

TECENDO SABERES A PARTIR DA FORMAÇÃO INICIAL

Antonio Ricardo de Souza Santos, Universidade de Pernambuco – UPE,
antonioricardosanttos18@gmail.com

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

Resumo: O objetivo desse trabalho é discutir acerca da formação inicial e seus desafios que estão a surgir, especificamente nesse formato de ensino remoto. A metodologia será por meio da análise qualitativa, utilizando o diário de bordo, com base em autores que contribuíram/contribuem de maneira significativa para a educação, bem como as reflexões que se constroem nesse caminhar.

Palavras-chave: Formação inicial; Ensino remoto; Tecnologias da comunicação.

1 INTRODUÇÃO

Veiga (2008, p.15) afirma que: “A formação de professores constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar”.

O tornar-se professor advém da prática docente e nesse processo o profissional precisa estar preparado para as diversas demandas da contemporaneidade. Hoje, com constantes transformações tecnológicas, a educação, com urgência, precisa seguir o mesmo direcionamento, pois os alunos chegam às escolas com uma imensa bagagem de conhecimentos e que precisamos agregar ao desenvolvimento de ensino e aprendizagem, como diz Novoa (1991, p. 16):

> É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas.

Nesse contexto, percebemos a tamanha importância da formação inicial na contribuição do profissional de educação. Com a pandemia, inúmeras mudanças e

adaptações tiveram que acontecer e a falta de formações para as novas tecnologias escancarou para a necessidade de uma formação inicial com vistas a essas carências. Algo totalmente novo, e ficam muito nítidas as fragilidades no fazer pedagógico, sua adaptação e suas dificuldades. Diante disso, a metodologia utilizada para o decorrer deste trabalho, é de cunho qualitativo, na perspectiva de diário de bordo, pelas reflexões que estão a surgir.

A formação inicial é o momento da caminhada na jornada da docência em que se devem compreender as metodologias que contribuam no processo de ensino-aprendizagem e todo um percurso até chegar à prática docente. Diante disso, várias reflexões vão surgindo e conflitando na busca de melhorias de uma causa social; a educação que muito faz pelo indivíduo, quebrando as relações de dominação de poder, de desigualdade, e conquistando lugares para as pessoas.

Qual a importância da formação inicial para as novas tecnologias digitais na contribuição do ensino e aprendizagem? A aprendizagem deve fazer sentido para o aluno, para que ele goste de estar em sala de aula – ainda que virtual, nesse momento refletindo sobre as demandas sociais e de como ele pode ser um indivíduo pertencente ao meio, Kochhann e Moraes (2014, p. 81) afirmam:

> [...] a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel deve ser refletida, principalmente no que tange às questões didático-metodológicas, visto ser uma teoria voltada para a sala de aula e que se preocupa realmente com a aprendizagem dos alunos, dando voz ativa aos mesmos no processo de ensino aprendizagem.

A partir disso, a justificativa desse trabalho é problematizar as questões voltadas à formação inicial do professor, tornando-se relevantes os pontos de reflexões advindas de uma fundamentação teórica consistente, de experiências vivenciadas na graduação, no decorrer do ensino remoto, contribuindo nas discussões de formação de professores a fim de agregar conhecimento e proporcionar espaços para uma classe tão importante e pertencente à sociedade.

2 METODOLOGIA

Sendo totalmente diferente do Ensino a Distância (EAD), o ensino remoto é algo temporário, que, por meio dos mecanismos tecnológicos e de maneira breve,

seja uma das possibilidades para continuar o ensino que antes era presencial. A EAD é algo sistematizado, que foi pensado e planejado por muito tempo para proporcionar um ensino de qualidade com todos os recursos e assistências necessárias.

Diante disso, várias dificuldades sociais foram expostas com mais clareza: todos os desafios que antes eram dados como inexistentes, tanto dos professores como para alunos, foram trazidos às claras, como, por exemplo, as desigualdades sociais, os poucos recursos para educação, valorização do professor, bem como questões de saúde pública e tantas outras dificuldades que se escancararam com a pandemia. A metodologia utilizada para o decorrer deste trabalho é de cunho qualitativo, na perspectiva de diário de bordo, pelas reflexões que estão a surgir. Segundo Minayo (1994, p. 21), a pesquisa qualitativa:

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela 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 instituição de nível superior à qual pertenço tomou medidas de cunho adaptativo para a inserção ao ensino remoto emergencial com o apoio das tecnologias. Mesmo com todos os direcionamentos e análise da possibilidade de experimentação ao novo, o ensino remoto deixa muito a desejar, colocando questões diversas frente à pandemia.

Com isso, a formação inicial direcionada de maneira significativa e que acompanhe as transformações da sociedade é de suma importância nesse processo de compreender e agir de acordo com a realidade. Segundo Nóvoa (1991, p. 13), “a formação deve estimular uma perspectiva críticoreflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada”.

Percebe-se a tamanha dificuldade em novas adaptações dos professores em formação às tecnologias. De que maneira e até que ponto o uso da tecnologia nos beneficia no processo de aprendizagem? Será que estaremos aptos a atuar com

essa formação inicial, sabendo de toda a cobrança da sociedade? Os desafios são incontáveis e por isso a urgência de dialogar sobre a temática.

A pandemia, apesar de tantos pontos negativos, fez-nos perceber que as tecnologias podem ser algo muito melhor do que apenas para entretenimento; podemos usá-las a nosso favor, a fim de proporcionarmos o conhecimento de forma mais ampla. Nesse momento pandêmico, vários eventos importantes de todas as universidades do país aconteceram e estão acontecendo de forma remota e poder participar de alguns deles é um grande privilégio.

3 RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tornar-se professor, segundo Nóvoa (1991, p. 25), "A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de auto-reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais". Por todos os desafios e dificuldades que os professores enfrentam e, principalmente, a desvalorização da profissão, tão importante, já que forma todas as outras profissões, o professor sempre está a se reinventar, buscando melhorias nas suas práticas. A pandemia é um exemplo muito próximo dessa adaptação, que se tornou um desafio imenso.

Tudo isso é possível perceber a partir das discussões e de autores que abordam sobre a importância da formação inicial e de como ela pode ser direcionada na construção de sujeitos/professores críticos, capazes de se adaptar às questões que estão a surgir na sociedade. Por isso, com urgência, a necessidade de dialogar sobre a formação inicial e seus desafios.

Refletir para chegar a conclusões de que a formação inicial é algo que deve ser seguido com muita responsabilidade e profissionalismo. Vale ressaltar que a formação de professores vai além de compreender teorias e problematizar situações de ensino e aprendizagem; não basta apenas ser professor, é preciso pertencer à realidade de origem, saber ajudar a todos quando possível, com sabedoria, ser humano acima de tudo, a profissão que inspira pessoas, "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 2010, p.47).

É a partir da construção social do indivíduo, por meio das relações com outros indivíduos, que vão se formando ideias, laços de afeto, capacidade de dialogar com os outros, saber manter uma relação de convivência e bem estar. Fazer da crítica algo que constrói e se renova é primordial nesse processo de desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 41 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

KOCHHANN, A.; MORAES, A. C. **Aprendizagem significativa na perspectiva de David Ausubel**. Anápolis: UEG, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. Disponível em: repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 15 de outubro de 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Ávila, Cristina Maria (Org.). **Profissão docente:** Novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.

PANDEMIA DA COVID-19 E EXCLUSÃO DIGITAL: DESAFIOS PARA OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Leandro Gomes Dias Bolivar, UFRJ/CNPq, leandrobolivar.ufrj@gmail.com

Eixo: Formação de Professores e Tecnologia da Informação e da Comunicação

Resumo: Vivemos um colapso não só ocasionado pela pandemia da covid-19, como também pela velocidade de informações e mudanças significativas geradas pelo tsunami tecnológico à que fomos submetidos. Nesse sentido, objetivamos discorrer sobre os impactos provocados pela covid-19 e analisarmos as questões políticas e educacionais que têm agravado as desigualdades sociais em relação às tecnologias digitais. Realizamos, então, uma pesquisa bibliográfica sob o viés da abordagem qualitativa. Observamos que os recursos tecnológicos, por um lado, têm sido considerados um bem essencial para o corpo social; por outro, têm aprofundado as mazelas resultantes da desigualdade entre estudantes de escolas públicas e privadas.

Palavras-chave: Educação; Ensino remoto; Política; Sociedade.

1 INTRODUÇÃO

Após seu surgimento na China, no final de 2019, o novo coronavírus SARS-CoV-2, agente causador da covid-19, se espalhou rapidamente (BENJAMIM, 2020). Por conta disso, “em 2020, o mundo se deparou com uma pandemia que mobilizou, estabeleceu dificuldades e definiu desafios em meio às desigualdades” (FONSECA, 2020, p.11). No Brasil, esse lamentável acontecimento, evento que na área dos estudos linguísticos e filosóficos tem cunho diferenciado em sua significação, visto que pode ser definido “aquilo que surge e, ao surgir, vem surpreender-me, surpreender e surpreender a compreensão: o acontecimento é em primeiro *aquilo que* a princípio não compreendo” (BORRADORI; DERRIDA, 2004, p.14, grifo do autor).

A partir dessa situação, é perceptível que estamos vivenciando um colapso não só ocasionado pela pandemia, como também pela velocidade de informações e mudanças significativas geradas pelo tsunami tecnológico a que fomos submetidos devido à “explosão dos meios de reprodução técnico-industriais-jornal, foto, cinema,

seguida da onipresença dos meios eletrônicos de difusão rádio e televisão" (SANTAELLA, 2003, p. 52). Desde uma perspectiva mais positivista sobre o assunto, uma vez que o futuro inevitavelmente está imergido no universo das tecnologias, é preciso investigarmos e acompanharmos esse fenômeno para que, de alguma forma, haja um posicionamento mais crítico sobre o uso e a integração das TDIC. Segundo Santaella, (2003, p.146), "mídias digitais com suas formas de multimídia interativa que estão sendo celebradas por sua capacidade de gerar sentidos voláteis e polissêmicos que envolvem participação ativa do usuário" estão naturalmente associadas ao corpo social. Compreendemos, então, a necessidade de ressignificar as ações que nós professores temos feito com o uso da tecnologia como um fim em si mesma.

Nesse sentido, objetivamos, nesse trabalho, discorrer não somente sobre os impactos provocados pela covid-19, como também analisarmos as questões políticas e educacionais que têm agravado as desigualdades sociais em nosso país.

2 METODOLOGIA

A pesquisa proposta nesta investigação, de modo geral, tem como base o método indutivo (MARCONI; LAKATOS, 2007), uma vez que nossos argumentos, partem do pressuposto de que o uso das ferramentas tecnológicas, mais especificamente durante a pandemia de covid-19, tem acarretado profundas desigualdades sociais e inúmeros desafios para os professores da educação básica.

Num primeiro momento, essa investigação seguirá o viés da pesquisa dado que contamos com a realização de um levantamento bibliográfico e documental acerca da problematização de acesso à educação em tempos de ensino remoto (BORTONI-RICARDO, 2008). Num segundo momento, por meio da abordagem qualitativa (*ibidem*, 2008), realizamos uma análise interpretativista de documentos prescritivos emitidos pelos órgãos governamentais brasileiros após o país entrar em estado de calamidade. Além disso, sob o desenho metodológico de viés qualitativo, analisamos criticamente os dados levantados pelo Instituto Península (2020),

Gestrado/UFMG (2020) e Instituto DataSenado (2020) a fim de verificar os impactos educacionais gerados pelo acontecimento pandêmico.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o país declarado em estado de calamidade pública, conforme Decreto Legislativo N.º 6 de 2020, que teve iniciativa do Deputado Federal Orlando Silva e promulgação do Senador Antonio Anastasia, Primeiro Vice-Presidente do Senado Federal, no exercício da Presidência, é inegável que "a restrição da circulação de pessoas e a proibição de aglomerações como medidas de combate a disseminação do novo coronavírus [...] causaram impactos em diversas esferas da sociedade capitalista ocidental" (SILVA, 2020, p.23).

Por não estarem entre as atividades essenciais, em março de 2020, as aulas presenciais das redes públicas e privadas, tanto na educação básica quanto no ensino superior, foram interrompidas e passaram a ocorrer de forma on-line. Por consequência, de acordo com dados probabilísticos do Instituto DataSenado (2020), com margem de erro em torno de 5%, entre os quase 56 milhões dos estudantes com matrícula no sistema educacional do país, 35% - cerca de 19,5 milhões - tiveram suas aulas completamente suspensas; os outros 58% passaram a ter aulas remotas.

Além do mais, um levantamento feito pelo Instituto DataSenado (2020) denuncia que, na rede pública, cerca de 26% dos alunos carecem do acesso à internet; na rede privada, esse número baixa para apenas 4%, o que comprova a desigualdade de acesso às aulas virtuais entre estudantes de escolas públicas e particulares. Ainda sobre questões de ensino remoto, os dados apontam que o aparelho celular (64%) e o computador (24%) são os suportes mais usados para estudo. Evidenciamos, portanto, que as dores e desigualdades de acesso à educação intensificadas pela pandemia segue afetando grupos marginalizados (LUNKES; SANCHO; BORGES, 2020).

Devido à precariedade das relações trabalhistas (SILVA; MATHEUS, 2020) e aos "ataques governamentais à educação" (FARIA E SILVA, 2020, p.148), o que

ratifica a desvalorização do governo federal pelas ciências sociais e humanas, emergencialmente diversos educadores do país passaram a utilizar os mais variados mecanismos tecnológicos, para dar continuidade ao ano letivo de 2020, sem que houvesse realização de planejamentos pedagógicos e, tampouco, formação desses docentes para lidarem com tantos com as TDIC (PENÍNSULA, 2020).

Para complementar e reforçar o quadro desfavorável do uso das TDIC no processo de ensino e aprendizagem, é fundamental destacar que, de acordo com uma pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG),

> 83% dos professores possuem recursos, em casa, para ministrar aulas on-line. Desses docentes, a metade compartilha os recursos com outras pessoas no domicílio e, a outra parte faz uso exclusivo dos recursos tecnológicos. [...] e 2 a cada 3 participantes possuíam internet banda larga. Outros 24,0% utilizavam dados do plano de celular para ministrar as aulas remotas (GESTRADO/UFMG, 2020, p.14-15).

Nesse sentido, podemos observar que “a presença das TDIC no cotidiano das sociedades contemporâneas” (SCHEIFER; REGO, 2020, p.114) durante a pandemia de covid-19 tem se tornando mecanismos essenciais para a manutenção das aulas remotas, apesar de toda a problemática e todos os desafios que estão por detrás desse processo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, percebemos que a infraestrutura, conectividade, engajamento, e questões emocionais estão entre os maiores desafios enfrentado por professores e alunos que se agravaram a manutenção das aulas remotas no contexto pandêmico. Observamos, em nossos estudos, que os recursos tecnológicos, por um lado, têm sido considerados um bem essencial para o corpo social; por outro, têm aprofundado as mazelas resultantes da desigualdade entre estudantes de escolas públicas e privadas.

De fato, esse contexto pandêmico ressignificou o modo de viver de todo o corpo social e, por conta dessa forma brusca à que fomos negativamente submetidos, esse cenário exigiu compreensão daquilo que, num primeiro momento, não havíamos compreendidos. Diante dessa visão, asseveramos, desde um lugar periférico e marginalizado, que cenários divergentes como esses e as questões de igualdade e diversidade não podem ser esquecidos em nossa prática docente.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, G. C. Ensuring health equity during the COVID-19 pandemic: the role of public health infrastructure. In: **Rev Panam Salud Publica**, n. 44, ed.70, 2020.

BORRADORI, G.; DERRIDA, J. Auto-imunidade: suicídios reais e simbólicos – um diálogo com Jacques Derrida. In: BORRADORI, G. **Filosofia em tempo de terror**: diálogos com Jünger Habermas e Jacques Derrida. Porto: Campo das Letras, 2004, p.141-192.

BORTONI-RICARDO, S. M. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Decreto Legislativo n.º 6**, de 20 de março de 2020. Reconhece a ocorrência do estado de calamidade pública.

DATASENADO, I. **Pesquisa DataSenado**: Educação durante a pandemia. (2020). Disponível em: <https://www12.senado.leg.br> Acesso em 18 set. 2021.

FARIA E SILVA, A. P. P. Quem disse estivemos paradas? Reflexões sobre a antipalavra do discurso institucional da Universidade Federal da Bahia. In: **Discursos da Pandemia: entre dores e incertezas**. São Paulo: Pontes Editores, 2020, p.143-163.

FONSECA, A. B. Prefácio. In: **Discursos da Pandemia: entre dores e incertezas**. São Paulo: Pontes Editores, 2020, p.9-11.

GESTRADO/UFMG. **Trabalho docente em tempos de pandemia**: relatório técnico (2020). Disponível em: <https://anped.org.br> Acesso em 20 set. 2021.

LUNKES, F. L.; SANCHO, K. A.; BORGES, F. T. Sentidos em (dis)curso em tempos de covid-19: uma análise dos processos de designação. In: **Discursos da Pandemia: entre dores e incertezas**. São Paulo: Pontes Editores, 2020, p.53-68.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia cientifica: ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

PENÍNSULA, I. **Pesquisa de sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil**. 2020. Disponível em: < https://www.institutopeninsula.org.br> Acesso em: 16 set. 2021.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

Agência de fomento: Agradecemos ao CNPq por contribuir não só para o desenvolvimento de nossa pesquisa, como também para a sua divulgação em eventos acadêmicos.

LA COMPETENCIA DIGITAL DE PROFESORES EN FORMACIÓN INICIAL DE LENGUA ESPAÑOLA

Vânia A. L. Leal, Universidad Federal Viçosa – MG- Br, vaniacol
Francisco Lorenzo, Universidad Pablo de Olavide – Sevilla- Es, fjlorber@upo.es

Eje: Formación de profesores y Tecnologías de Información y de Comunicación

Resumen: Este trabajo es parte de una investigación de doctorado de abordaje cualitativa, descriptiva y explicativa. Su objetivo principal es analizar la competencia digital de seis profesores en formación inicial en letras portugués/español de un Instituto Federal/São Paulo/Brasil, con el fin de conocer los usos que ellos hacen de las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDIC) y para qué las utilizan. Además, averiguamos cuáles son sus necesidades formativas con relación a las TDIC y qué papel cumplen los profesores formadores en la enseñanza de la Lengua Española. Finalmente, presentaremos sus percepciones y expectativas con relación a los usos de las TDIC en la enseñanza remota y presencial. Los resultados indican que los participantes tienen una competencia tecnológica poco satisfactoria y que necesitan formación para el uso didáctico de las TDIC, lo que requiere un compromiso más eficaz de los formadores con relación a la competencia digital y pedagógica del profesorado.

Palabras clave: Formación del Profesorado; TDIC; Competencia Digital, Lengua Española

1 INTRODUCCIÓN

Es imposible separar las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (de ahora en adelante TDIC) del área de formación del profesorado, en especial del proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Las TDIC se presentan cómo recursos imprescindibles de uso cotidiano, son facilitadoras y difusores del conocimiento e instrumentos de información y comunicación humana. Su valor y la importancia de su uso en las prácticas pedagógicas están explícitos en los trabajos publicados en revistas y en congresos de distintas áreas de conocimiento y en los diferentes documentos oficiales que rigen la labor docente. En la Base Nacional Común Curricular (BNCC/2017), documento de carácter normativo para la educación brasileña actual, de las diez competencias para la educación básica, cinco de ellas se refieren el uso de las TDIC.

Sabemos que los gobiernos del mundo han invertido mucho dinero en tecnologías creyendo que los profesores hicieran usos de ellas y con eso, hubiera una mejora de la educación (IZQUIERDO et al., 2017). Sin embargo, no podemos contentarnos solamente con inversiones en recursos tecnológicos, pues es

fundamental invertir en la formación inicial y continua de los profesores (GILAKJANI, 2017), y reflexionar sobre cómo, por qué y para qué usar las TDIC.

No obstante, el uso de las TDIC jamás había tomado tales dimensiones tras el surgimiento y los cambios impuestos por la pandemia de covid19. La única manera posible de dar continuidad al proceso educativo a millares de jóvenes del mundo fue a través de la "enseñanza remota" (COSCARELLI, 2020), reeditando discusiones sobre maneras diferentes de enseñar y aprender lenguas.

Dichos cambios sociales y educativos afectan a la formación del profesorado resultando irracional enseñar y aprender en el siglo XXI sin el uso de las TDIC. Muchas prácticas sociales del lenguaje están mediadas por ellas, siendo esa relación entre el lenguaje y tecnología indisociables en los días actuales y, por lo tanto, un conocimiento exigido a los profesores en formación y a los formadores de profesores.

Así que, discutir la formación inicial en la sociedad del conocimiento implica discutir diferentes y complejos aspectos tanto políticos como pedagógicos (PARAQUETT, 2009) y es factor clave para las universidades, para la práctica de los profesores y formadores de profesores y con eso, una forma posible de transformar todo el sistema educativo.

De esta manera, esta investigación busca identificar y analizar la competencia digital de profesores en formación inicial de Lengua Española (de ahora en adelante LE), así como identificar los usos que ellos hacen de las TDIC y comprender para qué las utilizan. Además, averiguaremos cuáles son sus necesidades formativas con relación a las TDIC en la enseñanza y aprendizaje de la LE y qué esperan de sus profesores formadores y del IF con relación al uso de las TDIC.

Esta investigación se justifica, además de la relevancia del tema y del impacto que pueda ocasionar en el área de formación inicial del profesorado de LE, por tres otros motivos básicos. Primero por la escasez de investigación en la formación inicial de profesores de LE. Haciendo una búsquela rápida en el banco de datos de la CAPS[1] utilizando el término TDIC encontré 32 trabajos en el área de Lingüística Aplicada en el rango de 2016 a 2020, siendo sólo uno sobre la lengua española, pero a partir de una perspectiva de lengua instrumental y la multiliteracidad y uno

[1] Disponible en: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/ Acceso en 10/10/2021.

sobre formación inicial de profesores de inglés. La segunda justificación se refiere al hecho de que la mayoría de las investigaciones con relación al uso de las TDIC tiene como participantes profesores en formación continuada y señala el uso aislado de recursos. Tercero, por la escasez de investigaciones que busca analizar las competencias digitales de profesores en formación inicial e identificar y averiguar sus necesidades formativas.

2. Metodología

Este artículo forma parte de una investigación de doctorado de naturaleza aplicada, de abordaje cualitativa, descriptiva y explicativa, pues permite construir una comprensión del fenómeno estudiado. Para este estudio participaron 6 profesores en formación inicial en letras Portugués/Español y sus respectivas literaturas, de un IF (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia), una institución de enseñanza del estado de São Paulo – Brasil. La participación de los estudiantes ha sido voluntaria y anónima.

Para la generación de datos se creó un cuestionario online (Google forms) semiabierto sobre la pedagogía digital y la competencia digital para la enseñanza y aprendizaje de la LE. Dicho cuestionario ha sido basado e inspirado en el Marco Europeo de Competencia Digital para Educadores (DigCompEdu)[2], desarrollado y publicado en 2017, por la JRC (Joint Research Centre) de la Comisión Europea, objetivando la mejora del aprendizaje abierto, innovación de prácticas de educación y formación, mejora del acceso al aprendizaje a lo largo de la vida y aprendizaje de nuevas competencias digitales necesarias para el trabajo, desarrollo personal e inclusión social. El cuestionario contenía 17 preguntas relacionadas a) acceso, uso y objetivos de los usos de las TDIC por los profesores en formación, b) usos de las TDIC por los profesores formadores y c) competencia digital y necesidades formativas de estos estudiantes cuanto al uso de TDIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la LE.

El análisis de datos se hizo de acuerdo con los parámetros de la investigación cualitativa (PATTON, 1990; RICHARDS, 2003). La elección del IF se dio primero porque la matriz curricular es bastante diversificada y, después por otros dos factores: a) en el currículo hay en el sexto período (tercer año) una asignatura

[2] Disponible en: https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu. Acceso en 06/10/2021

específica sobre los usos de las TDIC en la enseñanza de lenguas y b) uno de los objetivos para la formación docente expuesto en la página web del IF se refiere a fomentar y promover el uso de las TDIC.

3. Resultados y Discusión

A partir del análisis de los dados fue posible averiguar que los profesores en formación inicial tienen acceso a las TDIC y las utilizan para aprender la LE. El 100% de los participantes afirman que es muy importante, como futuros profesores, saber utilizarlas y además es una práctica que ellos desean seguir. En el campo de la pedagogía digital, la mayoría de ellos se consideran buenos usuarios de las TDIC, se sienten bastante seguros para utilizarlas como futuros profesores y consideran que su formación para el uso de las TDIC es adecuada o muy adecuada.

Sin embargo, la pregunta es: ¿para qué los participantes utilizan las TDIC en su proceso de aprendizaje de la LE? El 50% de los profesores en formación inicial afirman que las utilizan mucho para expresarse mejor oralmente en LE. Los otros 50% las utilizan de forma mediana para ese mismo fin. El 100% de ellos las utilizan mucho para aprender sobre la cultura de los países hispanohablantes, para expresarse mejor por escrito, para mejorar la comprensión auditiva y lectora y para aprender gramática y vocabulario.

No obstante, los usos que ellos hacen de estos recursos para los fines mencionados anteriormente se refieren a aplicaciones de juegos para aprender gramática y vocabulario en español, YouTube para escuchar y trabajar la comprensión auditiva, Google traductor, sitios de noticias, podcast, libros digitales y diccionario de la RAE.

Sobre la competencia digital de los profesores en formación inicial, analizamos la interacción y la producción de contenidos digitales. Observamos que el 75% de ellos presentan muchas dificultades para interactuar, colaborar y publicar con sus compañeros o con los profesores formadores empleando una variedad de recursos de las TDIC. El 12,5% de ellos no posee dificultades y el 12,5%. presenta dificultades medianas para ejecutar dicha tarea.

Aunque son incentivados a producir contenidos digitales (blog, wiki, podcast, edición de videos, etc), el 50% presenta grandes dificultades para crearlos. El 16% presenta pocas dificultades y el 33% sabe hacerlo. Otro dato importante se refiere a

que el 50% manifiesta serias dificultades para aprender a utilizar los recursos de forma autodidáctica, el 25% presenta dificultad mediana y el 25% afirma que no aprende solo a usar las TDIC para la enseñanza y aprendizaje.

Los participantes afirman que sus profesores utilizan las tecnologías para comunicarse con ellos, innovan sus prácticas pedagógicas, les hacen reflexionar sobre los diferentes usos de las tecnologías, pero no les incentivan (o lo hacen muy poco) a presentar trabajos utilizando las TDIC y creen que los formadores podrían ayudarles mucho a aprender sobre diferentes usos de las TDIC.

Sobre el uso de las TDIC en las clases por los profesores formadores, el 50% de los participantes afirma que ellos la utilizan “casi siempre” y el 33% afirma que “a veces”. Aunque están en la “enseñanza remota”, no significa que hubo innovación educativa. En la mayoría de los casos estudiados hubo un desplazamiento del aula presencial para el virtual (COSCARRELI, 2020) en que el formador sigue siendo el centro.

Sobre sus necesidades formativas, el 100% considera muy importante que el profesor formador utilice las TDIC en clase, pues las prácticas de sus profesores les ayudan a aprender y reflexionar sobre sus prácticas futuras. El 70% afirma que es importante que se enseñe sobre los usos de las TDIC en una asignatura específica y el 100% afirma que les gustaría mucho recibir más informaciones sobre los usos didácticos de las TDIC. Ellos sugieren que sea ofertados cursos, que los profesores hagan tutoriales, que graven videos sobre el asunto para que puedan verlos cuando quieran y aprender sobre el asunto.

Los dados nos muestran que no es suficiente motivar al profesor en formación a usar las TDIC o indicar algunos recursos creyendo que ellos harán usos pedagógicos de ellas en su proceso de aprendizaje y, principalmente, en sus futuras prácticas como profesores de LE.

Se percibe que hay diferencias significativas entre las primeras afirmaciones en que los profesores se creían bien formados para cuando presentan los usos que hacen de las TDIC y para qué las usan y al final, cuando describen sus necesidades formativas, que puede ser explicado por el fenómeno llamado de idealización competencial (ALMENARA *et al.*, 2020). O sea, la autopercepción es idealizada,

pero a medida que van contestando el cuestionario esta autopercepción cambia y las necesidades van haciéndose más explícitas.

Sobre los cambios producidos en la educación en los últimos años, los profesores en formación inicial afirman que consideran la "enseñanza remota" o "aprendizajes telemáticos" una necesidad por el cambio impuesto por la pandemia, pero el 50% afirma que no la consideran tan eficaz como la enseñanza presencial y el 50% de ellos no les gusta para nada esta modalidad. Reconocen que sus profesores han reformulado, innovado, desarrollado competencias digitales docentes que les permitieron dar una respuesta a esta emergencia global (CEJUDO, 2020) y el 50% de los participantes creen que algunos de estos cambios y prácticas relacionadas al uso de las TDIC deberían ser incorporadas en la enseñanza presencial.

Vivimos en una época de grandes cambios con relación a las nuevas formas de concebir la enseñanza y aprendizaje y es necesario que el futuro profesor adquiera nuevas habilidades y competencias, demanda esa que la universidad necesita dar cuenta urgentemente, pues ser joven y usuario de las TDIC no significa usarlas pedagógicamente.

REFERENCIAS

ALMENARA, JULIO & OSUNA, JULIO & RODRÍGUEZ-GALLEGO, MARGARITA & PALACIOS-RODRÍGUEZ, ANTONIO. (2020). La Competencia Digital Docente. El caso de las universidades andaluzas. Aula Abierta. 49. 363-372. 10.17811/rifie.49.3.2020.363-372.

COSCARELLI, C. V.: Tecnologia durante o confinamento. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos (org.). *Tecnologias Digitais e Escola*. São Paulo: Parábola, 2020. p. 15-20.

GILAKJANI A. P. (2017) A Review of the Literature on the Integration of Technology into the Learning and Teaching of English Language Skills. International Journal of English Linguistics; Vol. 7, No. 5; 2017. ISSN 1923-869X E-ISSN 1923-8703. file:///C:/Users/cliente/Downloads/A_Review_of_the_Literature_on_the_Integration_of_T.pdf

IZQUIERDO, J.; VILLEGAS, V. C.; AQUINO-ZÚÑIGA, S. P. A.; CARAVEO, M. C. S. **La enseñanza de lenguas extranjeras y el empleo de las TIC en las escuelas secundarias públicas.** Comunicar, nº 50, v. XXV, 2017 | Revista Científica de Educomunicación | ISSN: 1134-3478; e-ISSN: 1988-3293. https://doi.org/10.3916/C50-2017-03. Disponible en: https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=50&articulo=50-2017-03

LLORENTE CEJUDO, C. (2020). ¿Estamos en la 1ª, y de momento, única Transformación digital educativa? Ensalzamiento a los docentes: necesidad y compromiso. *Aula Magna 2.0. [Blog].* Recuperado de: https://cuedespyd.hypotheses.org/8580

PARAQUETT, M. O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE). Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Diálogos Interamericanos, n. 38, p. 123-137, 2009.

DINAMIZANDO O ENSINO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DAS METODOLOGIAS ATIVAS

Arthur Lima de Almeida, UNINTER, 2841046@alunouninter.com

Eixo: Formação de Professores e Tecnologia da Informação e da Comunicação

Resumo: Este trabalho abordará sobre o ensino de História, levantando uma discussão desde a institucionalização dessa disciplina e seu ensino nos dias de hoje. Parte da hipótese de que o estudo da história é visto pelos alunos como algo desinteressante. Partindo da problemática de como transformar o estudo da história mais atrativo e como a antiga concepção de história ainda afeta o seu ensino, o objetivo dessa pesquisa é analisar uma outra metodologia de ensino, para que a disciplina de História seja mais atrativa para os alunos: as Metodologias Ativas.

Palavras-chave: Ensino; TICS; Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

Neste artigo será feita uma análise acerca da metodologia do ensino de História, bem como sua evolução ao longo dos anos, desde a sua institucionalização como disciplina, até os dias de hoje.

Sabe-se que História é uma disciplina obrigatória, desde o ensino fundamental, até o ensino médio. Ao tratar de fatos passados, acontecimentos marcantes, ministrar a disciplina de História, em uma abordagem inovadora, pode ser uma tarefa um tanto complicada, ainda mais quando se trata de alunos adolescentes. Por isso, infelizmente, muitos professores, ainda, trabalham de uma forma tradicional.

Para Vasconcelos (2012, p. 72-73) “numa abordagem tradicional, aprender história significa montar uma tabela na qual possamos relacionar nomes, eventos, datas e locais (...)”. No entanto, a concepção de história tem mudado ao longo dos anos e, consequentemente, a sua forma de ensino. Devido a essa mudança, é essencial que os professores se atualizem para que atendam os alunos da melhor maneira possível.

Ao contrário do que muitos pensam, a abordagem tradicional não é totalmente prejudicial, principalmente na disciplina de história. Há alguns temas que necessitam de uma abordagem expositiva, e, após ela, realizar outras atividades com outras

metodologias, na qual serão trabalhadas as diversas habilidades que os alunos deverão desenvolver ao longo dos anos.

No entanto, utilizar novas abordagens e metodologias para dinamizar o ensino de história é de grande valia para envolver os alunos na disciplina. A abordagem defendida aqui é a partir das Metodologias Ativas.

METODOLOGIA

Esta pesquisa se baseou numa investigação bibliográfica pautada no eixo de metodologia do ensino de história, a fim de alcançar os objetivos propostos. Inicialmente, foi feita uma revisão bibliográfica a fim de levantar dados sobre o ensino de História, como ele era considerado, como ele está se transformando e como seria o ideal. Após essa análise, foi realizada uma pesquisa acerca das novas metodologias de ensino, as metodologias ativas.

Para isso, a pesquisa foi baseada em estudos de autores, como por exemplo Lílian Bacich, José Moran sobre as novas metodologias de ensino; André Luiz Cavazzani e Ernesto Sobocinski Marczal sobre a historiografia da disciplina de história. Entretanto, vale ressaltar que o número de autores tende a aumentar na medida em que a leitura for sendo desenvolvida.

RESULTADOS

No século XIX, quando aconteceu a institucionalização da História como disciplina, o bom aluno era aquele que tinha uma boa memória para gravar o que o professor ensinava (CAVAZZANI; CUNHA, 2017, p. 27). Devido à alguns resquícios dessa historiografia metódica, o ensino de história acaba sendo considerado como maçante e cansativo. Por isso, o professor de história deve buscar meios de inovar em sala de aula para cativar seus alunos.

No início do século XIX, a preocupação dos historiadores era considerar a história como um saber científico (MARCZAL, 2016, p. 32). Dessa forma, eles acreditavam que conseguiriam atingir um conhecimento verdadeiro, a partir do estudo do passado. Entre os historiadores que aderiram esse modelo de história, está o alemão Leopold Von Ranke, segundo Marczal, ele

> foi fundamental na consolidação de um modelo de fazer história calcado no rigor metodológico do processo de investigação, assim como na consolidação da disciplina como uma especialidade universitária (Marczal, 2016, p. 35).

No Brasil, a disciplina de História passou a ser obrigatória na primeira metade do século XIX, quando o país buscava se afirmar como Estado Nacional "Nessa época, o currículo de História dividia-se em uma história sagrada (...) e outra laica, também chamada de profana, cujos marcos temporais eram definidos pelo Estado" (CAVAZZANI; CUNHA, 2017, p. 44).

Com o advento da Escola dos Annales, em 1930, Marc Bloch e Lucien Febvre (representantes da primeira geração) começaram a denunciar o uso da história centrada no nacionalismo e focada, apenas, nos acontecimentos, exaltando o político, grandes homens e heróis nacionais (CAVAZZANI; CUNHA, 2017, p. 55). Ainda para esses autores,

> A interdisciplinaridade; a preocupação em interpretar o passado, e não meramente em descrevê-lo; e o vínculo entre essa interpretação e as problemáticas do presente são aspectos que tangenciam os métodos defendidos pela referida escola (CAVAZZANI; CUNHA, 2017, p. 51)

A partir do momento em que as pessoas estão em constante evolução, sendo que o dia a dia está cada vez mais afetado pelas mudanças tecnológicas, a forma de aprendizagem das pessoas também não é mais a mesma, por isso, deve-se ter uma abordagem de ensino diferenciada. A abordagem tradicional, acaba restringindo o potencial dos alunos em diversas maneiras. Então, cabe ao professor buscar outras formas de ensino para que os alunos estejam cada vez mais engajados nas atividades escolares.

Um ponto importante quando se discute a abordagem tradicional é entrar na polarização de que nada nela pode ser utilizada em uma sala de aula inovadora. No entanto, as aulas expositivas são de uma funcionalidade considerável em certos temas, principalmente relacionados à história. Porque essa explicação se tornará uma base para as demais atividades, as quais serão diversificadas dependendo da metodologia a ser usada.

Uma maneira fácil e prática de inovar em sala de aula é utilizando as metodologias ativas. Sua facilidade vem de sua variedade de atividades que podem ser utilizadas em sala de aula. Utilizando tecnologias digitais ou não.

De acordo com Bacich e Moran,

> As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor (BACICH; MORAN, 2018, p. 4).

Então, conforme visto, a partir do momento no em que o professor dá o papel de protagonista para o aluno, ele já está utilizando uma metodologia ativa, independentemente de ter ou não acesso às tecnologias digitais. Por isso que, inovar em sala de aula, é algo tão simples. Existem inúmeras formas e atividades que podem ser usadas para praticar o envolvimento direto e participativo dos alunos, tais como: sala de aula invertida, rotação por estação; atividades de pesquisa em livros e sites de internet; no caso da disciplina de História, no simples fato dos alunos analisarem uma imagem, uma charge; a gamificação...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em conta que cada aluno aprende de uma maneira diferente, a abordagem tradicional acaba sendo antiquada para desenvolver todas as habilidades dos educandos. Dessa forma, ao utilizar novas abordagens de ensino, como as Metodologias Ativas, o aluno será protagonista de sua aprendizagem. No ensino de história, realizar atividades diferenciadas e que contextualizem os temas trabalhados em aula faz com que o aluno adquira uma aprendizagem significativa.

Não será em todos os momentos que o professor conseguirá utilizar diferentes metodologias, mas cabe a ele, em seu plano de aula, diversificar as suas abordagens de ensino.

Especificamente, a disciplina a história é tida como aquela que deve incentivar o pensamento crítico dos alunos. E para isso, é preciso que o professor faça a História ter sentido frente aos alunos. Desse modo, se necessita que o estudo do passado seja feito em conexão com o presente. Ao utilizar metodologias ativas, o professor tem mais recursos para realizar esse link do passado com o presente. Existem várias plataformas online que podem ser utilizadas a fim de ilustrar o

trabalho. De nada adianta entender o passado e não conseguir conectar com o presente.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Penso Editora, 2018;

CAVAZZANI, André Luiz; Cunha, Rogério Pereira da. **Ensino de História: itinerário histórico e orientações práticas.** 1ª Edição. Curitiba: InterSaberes, 2017;

MARCZAL, Ernesto Sobocinski. **Introdução à Historiografia: da abordagem tradicional às perspectivas pós-modernas**. Curitiba: InterSaberes, 2016;

VASCONCELOS, José Antonio. **Metodologia do ensino de história**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

POTENCIALIDADES DO GEOGEBRA NA CONSTRUÇÃO DE APPLETS PARA ENSINAR E APRENDER MATEMÁTICA

Ronaldo Silva de Oliveira, Discente Unipampa Campus Itaqui – Matemática Licenciatura
ronaldooliveira.aluno@unipampa.edu.br
Alex Sandro Gomes Leão, Docente Unipampa Campus Itaqui – Matemática Licenciatura
alexleao@unipampa.edu.br

Eixo: Formação de Professores e Tecnologia da Informação e da Comunicação

Resumo: No intuito de inserir no mercado de trabalho um profissional reflexivo com conhecimento da profissão docente, organizamos um projeto para investigar as potencialidades envolvidas na construção de applets para o desenvolvimento do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK) de estudantes da graduação. Descrevemos neste trabalho alguns resultados oriundos de uma oficina desenvolvida com estudantes da matemática que buscou analisar as potencialidades e dificuldades dos usos dos conteúdos matemáticos nas estratégias de construção de um applet a partir de um problema gerador. Percebemos que a construção do applet possibilita entender, relembrar, aprofundar e dar sentido a conteúdos já trabalhados na graduação.

Palavras-chave: GeoGebra; Resolução de Problemas; Ensino de Matemática

1 INTRODUÇÃO

A construção da identidade docente passa pela formação acadêmico-profissional (DINIZ-PEREIRA, 2008), onde o futuro professor inicia sua trajetória docente e começa a construir um saber que permitirá a ele adquirir um Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK - do Inglês *Pedagogical Content Knowledge*). Tal conhecimento integra a base de saberes para o ensino, juntamente com aqueles relativos às características dos alunos, aos conteúdos da matéria a ser ensinada, à pedagogia geral e aos contextos que circundam a aprendizagem do estudante (MARCON, et al, 2011).

Para Shulman (1986), o PCK não pode ser adquirido linearmente ou de forma mecânica, como um algoritmo, e a graduação oferece oportunidades para que o futuro professor comece a desenvolver as habilidades de ensinar os conteúdos do conhecimento da matemática com um olhar pedagógico.

Na busca de formarmos profissionais reflexivos, é preciso a inserção no currículo de atividades intencionais que os façam pensar nos processos de aprender e ensinar de uma forma mais crítica e menos mecânica. Tendo isso em mente, idealizamos uma proposta de pesquisa que propicia desenvolver este olhar para o

ensino e a aprendizagem de conteúdos da matemática estudados durante o curso de graduação. Para tal, pretendemos estimular o uso de diferentes recursos na construção de applets que possibilitem desenvolver o PCK, a partir da manipulação do programa GeoGebra e do uso de problemas geradores.

Neste sentido, nosso objetivo é investigar como a construção de applets a partir da análise de problemas geradores pode potencializar o PCK de acadêmicos do curso de Matemática Licenciatura.

A construção de applets a partir do uso do GeoGebra pode ser uma ferramenta muito importante para desenvolver conteúdos matemáticos que são trabalhados durante toda a graduação. Ser capaz de aplicar este conhecimento matemático na construção de um applet é muito importante para o futuro professor, já que consegue compreender uma complexa rede de conhecimentos que se organiza e se funda na construção de um objeto de aprendizagem.

Por outro lado, a construção deste objeto a partir de um olhar focado em uma aprendizagem reflexiva proporciona a compreensão de ensinar a matemática não mais como uma disciplina com conteúdos isolados em gavetas, que não se comunicam uns com os outros, mas sim como uma complexa rede de conhecimentos que se articulam e se entrelaçam a fim de possibilitar o ensino de uma forma reflexiva e não mais mecânica.

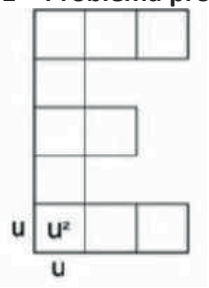
Almejamos neste trabalho apresentar os primeiros passos desta pesquisa, que analisou algumas das potencialidades envolvidas na construção de applets com estudantes da graduação de um curso de Matemática Licenciatura em uma oficina realizada durante a Semana Acadêmica do curso de Matemática do Instituto Federal Farroupilha no ano de 2021. Nesta oficina propomos o desenvolvimento de estratégias para a construção de applets e as formas de usá-lo como recurso para ensinar números irracionais, a partir da análise de um problema gerador proposto pela pesquisadora Lourdes de La Rosa Onuchic (2020).

2 METODOLOGIA

A proposta de pesquisa vem sendo desenvolvida na Universidade Federal do Pampa – Campus Itaqui, com estudantes da Matemática Licenciatura que participam do grupo de estudos ComCiência. A oficina ocorreu no dia 13 de outubro de 2021 e teve a duração de 2,5 horas. Foi ministrada pelos autores deste trabalho e contou com a participação de 15 estudantes do curso de graduação em Matemática Licenciatura do Instituto Federal Farroupilha.

Problema: A letra E, apresentada abaixo, é formada por dez unidades quadradas. Corte essa figura em quatro partes que possam ser rearranjadas formando um quadrado de mesma área.

Figura 1 – Problema proposto.



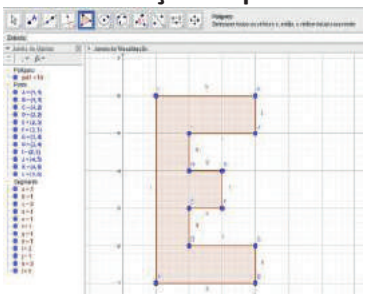
Fonte: Extraído de Onuchic (2020).

3 O DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA

Após apresentarmos o problema, foi sugerido aos estudantes que pensassem e elaborassem estratégias para a construção de um applet capaz de ajudar na solução do problema. Como o tempo era restrito, após algumas interações junto aos participantes, o processo foi de desenvolvimento em conjunto, seguindo algumas orientações dos participantes em consenso com os oficineiros.

Inicialmente a discussão girou em torno de onde seriam realizados os cortes na figura, e quantos seriam esses cortes, para que pudéssemos desconstruí-la a fim de formar um quebra-cabeça a ser remontado e construído um quadrado com a mesma área.

Figura 2 – Início da construção do problema no GeoGebra.



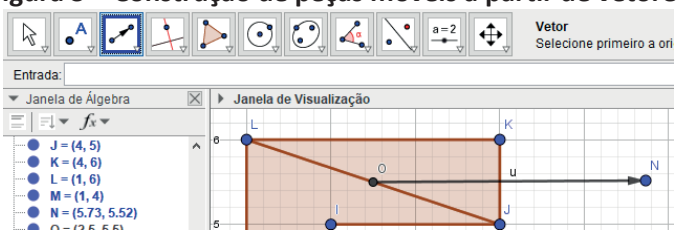
Fonte: autores (2021)

Entendeu-se que o melhor seria realizar três cortes. Um no retângulo maior superior do E, e outro no retângulo inferior do E, já que formariam peças simétricas. O mesmo para o corte central no E.

Após identificar os locais onde os cortes seriam realizados, deu-se início a construção dos polígonos. À medida em que os conteúdos iam surgindo na construção, eram realizadas intervenções para discutir o conhecimento dos estudantes sobre o assunto.

Já na construção das peças móveis precisamos trabalhar com semelhança e congruência de polígonos. Para isso, foi necessário utilizar a ferramenta Translação por um Vetor.

Figura 3 – Construção de peças móveis a partir de vetores



Fonte: autores (2021)

Já construída a peça móvel através da ferramenta de translação, era preciso girar as peças. Para tanto, outra ferramenta foi apresentada: Rotação em Torno de um Ponto. Os estudantes foram instigados a consultar a ajuda da ferramenta no GeoGebra, que então nos informa de que precisamos selecionar primeiro o objeto, depois o centro da rotação e por último o ângulo de rotação.

Ressaltamos que esse ângulo de rotação deve variar à medida em que movimentamos um ponto, o que para ser realizado precisa de conhecimentos que

são trabalhados em geometria plana, como circunferência e triângulos. Percebe-se que a construção possibilita a eles darem um significado para os conteúdos estudados ou que serão estudados, a partir da aplicação dos mesmos na construção do applet.

Outro fato que se mostra necessário nas discussões é que algumas peças precisam ser invertidas para que se possa formar um quadrado de área 10u². Isso significa que deverão ser realizadas reflexões para cada uma das peças. Assim, trabalhamos com a ideia de reflexão em relação a uma reta.

Durante esse processo comentamos sobre o Valor Booleano, que se refere a uma variável que admite apenas dois valores: true (verdadeiro) ou false (falso), retomando alguns conteúdos discutidos em lógica. Após a construção do botão e programação para que o mesmo alterne o valor booleano *o* entre seus dois estados possíveis, true e false, nossa construção está finalizada. Desse modo, nos resta retornar ao problema inicial e discutir as formas de abordar os PCK usando os recursos construídos.

A discussão gira em torno do conhecimento de números irracionais, e de como este conhecimento deveria ser desenvolvido fazendo uso dessa construção junto aos estudantes do ensino básico.

4 RESULTADOS

Os resultados preliminares nos permitem fazer os seguintes apontamentos: o tempo foi um fator limitante, no sentido de poder haver reflexões e discussões mais acaloradas e aprofundadas sobre a construção e desenvolvimento da proposta; a interação dos estudantes durante a oficina também é um ponto a ser repensado, pois a oficina foi realizada remotamente e o envolvimento dos participantes na atividade se limitou a muito poucos estudantes. Trabalhar com resolução de problemas não foi simples, pois muitas são as dificuldades em construir estratégias para criar soluções.

Por outro lado, a construção de estratégias na resolução de problemas fornece subsídios para entender, relembrar, aprofundar e dar sentido a conteúdos já trabalhados durante a graduação e que em alguns casos não pareciam ter aplicação

facilmente perceptível. A construção de applets proporciona aos estudantes essa retomada de conhecimentos e articulação entre eles, de modo que conseguem perceber na construção de um applet vários conhecimentos da matemática trabalhando em conjunto, e não desenvolvidos de forma isolada, como em caixinhas.

Outro ponto a ser destacado é a discussão que pode ser gerada após essa construção, onde os alunos precisam pensar em caminhos para desenvolver didaticamente as formas de ensinar tais conteúdos a partir do que já montaram.

REFERÊNCIAS

1º ENOPEM - **Encontro Nacional Online de Professores que Ensinam Matemática** Palestra 4 – Resolução de Problemas em aulas de Matemática na Educação
Básica e a BNCC. 2020. Palestrante: Profª Drª Lourdes de La Rosa Onuchic. UNESP - Rio Claro - SP. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3AdQyCCNEdE

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas**. TRAVERSINI, Clarice et al.(Orgs.). Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 1, p. 253-267

MARCON, D. **Construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores de educação física.** 2011. 574 f. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto) - Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Porto, 2011.
Disponível em: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/55556/2/DISSERTA%c3%83O%202.pdf>. Acesso
em: 24 jun. 2011.

MARCON, D; GRAÇA, A. B. S; NASCIMENTO, J. V. **Reinterpretação da estrutura teórico-conceitual do conhecimento pedagógico do conteúdo**. Rev. bras. Educ. Fís. Esporte, São Paulo, v.25, n.2, p.323-39, abr./jun. 2011. Acesso em: 19 out 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbefe/a/59grkYBbZHLZjyx4zyqw4Bb/?lang=pt&format=pdf.

SHULMAN, L.S. **Those who understand: knowledge growth in teaching**. Educational Researcher, Washington, v.15, n.2, p.4-14, 1986.

COVID-19: OBSTÁCULOS DE DOCENTES PARA A UTILIZAÇÃO DE FERRAMENTAS DA TICs NA PANDEMIA

Alexsandro Luiz dos Reis, Universidade Federal de Ouro Preto,
alexreis923@gmail.com

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

Resumo: A pandemia da COVID-19 nos remeteu a uma "nova" realidade no âmbito educacional. Dessa forma, a atuação docente teve como intermediários ferramentas da tecnologia da informação e da comunicação. Entretanto, nem todos os docentes adaptaram-se às interações educacionais on-line. Assim sendo, apresentamos nesse trabalho de cunho de revisão bibliográfica os principais obstáculos que acometem os docentes a resistir a utilização das tecnologias digitais. Entendemos que, a não utilização das tecnologias remetem a prejuízos na formação continuada dos docentes, além de não oportunizar aos alunos (as) um direito encapado nas diretrizes e parâmetros oficiais que regem nosso sistema educacional de ensino.

Palavras-chave: COVID-19; Docentes; Obstáculos; Resistências.

1 INTRODUÇÃO

Considerando o cenário depreendido pela pandemia da COVID-19 foi observada uma "nova" realidade no que tange as mediações escolares. As interações presenciais foram substituídas temporariamente pelas on-line, uma vez que o Brasil adotou como estratégia pedagógica durante a pandemia, o ensino emergencial remoto (BRASIL, 2020).

Nessa perspectiva, durante a pandemia observamos o aumento da utilização de ferramentas da Tecnologia da Informação e da Comunicação (TICs), como computadores, notebooks, *tablets*, *smartphones*, aplicativos, plataformas de ensino, além de outros *softwares*. Aqui, ressaltamos que a utilização das TICs estão presentes nas diretrizes e documentos oficiais que regem o nosso sistema de ensino como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997), e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), entretanto, muitas ferramentas das TICs são desconhecidas pelos docentes (SILVA; CRUZ, 2017).

Dessa forma, no período pandêmico foi comum observamos docentes de diferentes disciplinas com inúmeras dificuldades no que tange as aplicabilidades de atividades educacionais por meio on-line. Dificuldades que foram desde a

implementação de conteúdos nas plataformas de ensino digitais, como na gravação e edição de aulas, além do manuseio de aplicativos e operacionalização de *softwares*.

É a partir desse contexto que apresentamos essa pesquisa de cunho de revisão bibliográfica em que emergimos com os desafios e os obstáculos de docentes que ainda resistem na utilização de ferramentas das TICs, o que implica em prejuízos para com a sua formação continuada como docente, como também prejuízos a seus alunos (as).

2 OS DESAFIOS DA UTILIZAÇÃO DAS TICs PELOS DOCENTES

A pandemia da COVID-19 fez com que muitos docentes ainda não tão imersos no mundo digital passassem por sérias dificuldades em ministrar seus conteúdos via on-line, e por conseguinte, possibilitar um processo de ensino e aprendizagem mais significativo para seus alunos (as) em tempos tão difíceis. Estes docentes, chamados aqui de “nativos” digitais tiveram na maioria das vezes mesmo que de maneira improvisada e sem uma capacitação adequada manusear e até mesmo aprender as funcionalidades e operacionalidades de determinadas ferramentas das TICs.

Acreditamos que essas interações pedagógicas por meio das TICs poderiam ter sido mais amenas e sem maiores dificuldades, entretanto, asseveramos que muitos docentes ao longo de suas carreiras veem as TICs:

> [...] com desconfiança, procurando adiar o máximo possível o momento do encontro indesejado. Outros usam-nas na sua vida diária, mas não sabem muito bem como as integrar na sua prática profissional. Outros, ainda, procuram usá-las nas suas aulas sem, contudo, alterar as suas práticas. Uma minoria entusiasta desbrava caminho, explorando incessantemente novos produtos e idéias, porém defronta-se com muitas dificuldades como também perplexidades. (PONTE, 2000, p. 2)

Somados a essas premissas, apresentamos a seguir quatro obstáculos que em nossa perspectiva fazem com que os docentes não se utilizem das ferramentas das TICs no âmbito escolar. Iniciamos pela formação continuada dos docentes. Observamos que poucas são as oportunidades, incentivos e investimentos em uma formação continuada de docentes no Brasil (NOGUEIRA; MEDEIROS, 2017; RODRIGUES *et al*., 2017; SILVA *et al*., 2018). Desse modo, e com essa falta de incentivo, poucos são os docentes que investem em cursos de formação continuada

por conta própria. Logo, entendemos que a formação continuada dos docentes ficam prejudicadas (CARVALHO *et al*., 2021; NUNES *et al*. 2014; MARTINS, 2020), e a há a perda de oportunidade em capacitar-se por exemplo, na utilização e manuseio das TICs. Tal contexto, se praticado não teria penalizado tanto os alunos (as) durante a pandemia, que em sua grande maioria já vivem conectados e imersos às novas tecnologias digitais.

O segundo obstáculo nos remete a falta de infraestrutura das escolas, principalmente as escolas públicas da rede de ensino básica. A grande maioria das escolas brasileiras não possuem infraestrutura adequada para a capacitação de professores com recursos da TICs como laboratórios e outros equipamentos de informática, além de acesso à internet de qualidade (BORGES, 2007; NASCIMENTO, 2009; STRAUB *et al*., 2020). Dessa forma, entendemos que as práticas pedagógicas durante a pandemia ficaram prejudicadas. Defendemos que se os docentes tivessem acesso a esta infraestrutura nas escolas poderiam utilizar-se desse conhecimento no período de pandemia para desenvolver atividades educacionais mais significativas com as suas respectivas turmas. Ademais, ainda acreditamos que uma infraestrutura adequada nas escolas, com equipamentos das TICs proporciona aos docentes "[...] um aprendizado mais rico, uma vez que traz novas formas de pensar, explorar e se apropriar do conhecimento." (MENEZES, 2014, p. 11).

Por sua vez, o terceiro obstáculo ampare-se no âmbito econômico e a má remuneração dos docentes da educação básica. Nessa perspectiva, vivemos uma realidade em que "[...] os salários recebidos pelos professores não são tão compensadores, especialmente em relação às tarefas que lhe são atribuídas.". (GATTI; BARRETO; 2009, p. 247). E atribuições não foi o que faltaram no período de pandemia. Além de todas as atividades laborais relacionadas à docência desenvolvidas em casa, muitos docentes ainda tiveram que conciliar suas atividades escolares com os afazeres familiares e domésticos, causando dessa forma uma sobrecarga de trabalho, entretanto, recebendo o mesmo salário ao final do mês. Acrescentamos ainda a este cenário, que nem todos docentes possuem equipamentos de TICs, além de internet com boa velocidade e qualidade. Todo este

contexto, contribuiu de forma significativa para que durante a pandemia a acessibilidade e comunicação entre os docentes e seus alunos (as) ficassem defasadas. Diante dessa situação, ainda ressaltamos que para uma inclusão digital significativa por parte dos docentes temos que ter a "[...] consciência que a inclusão digital redimensiona os processos de inovação tecnológica e ultrapassa a mera presença ou domínio de recursos instrumentais." (MENEZES, 2014, p. 14).

O quarto e último obstáculo baliza-se em muitos docentes não estarem dispostos em alterar a sua prática pedagógica (DANTAS, 2014; PACHECO; LOPES, 2018; SCHUHMACHER *et al*, 2017). Desse modo, mesmo após a passagem da pandemia certamente muitos docentes retornarão para suas práticas pedagógicas habituais, com a utilização de quadro e giz, além do suporte exclusivo dos livros didáticos. Logo, a partir dessa assertiva temos que:

> [...] isto dificulta a sua compreensão a respeito das potencialidades das TIC para a melhoria de qualidade do processo de ensino e de aprendizagem bem como para a gestão escolar participativa, articulando as dimensões técnico administrativas e pedagógica, com vistas à finalidade maior da educação: o desenvolvimento humano. (ALMEIDA, 2002, p. 4).

E aqui, ainda cabe uma ressalva. Acreditamos que no período do pós-pandemia há uma tendência do ensino ser na modalidade híbrida, ou seja, com parte das atividades em casa e a outra parte nas escolas. Entendemos que se o docente não se adequar a esta possível realidade, certamente terá problemas na continuidade de seu trabalho nas escolas. Logo, "Temos que esquecer o futuro para poder ter o futuro, ou seja, não adianta preparar os alunos para o amanhã que não se conhece, se o presente, por si mesmo, constitui um grande desafio a ser superado." (ALMEIDA, 2002, p. 2).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da COVID-19 representou um marco para a educação, docentes e discentes. De uma forma ou outra, muitos docentes tiveram que se readaptar e oportunizar aos seus alunos (a) mediações tendo como intermediário à internet. O percurso não foi fácil, uma vez que muitos docentes não possuíam capacitação para a utilização das TICs, além de outros terem grandes resistências ao acesso escolar por meio de novas tecnologias.

Dessa forma, apresentamos nesse trabalho de revisão bibliográfica os motivos de muitos docentes não utilizarem-se de ferramentas das TICs em suas aulas, e dessa forma prejudicar não somente sua formação continuada, mas também os alunos (as) que em sua grande maioria já dominam os vários recursos tecnológicos existentes.

Ademais, entendemos que para um percurso pedagógico no pós-pandemia e a possibilidade de um ensino significativo para os alunos (as), os docentes terão que modificar suas ideologias e concepções sobre a utilização das TICs, uma vez que a pandemia nos depreendeu que o ensino híbrido veio para se estabelecer no cenário da educação mundial.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. **Gestão Escolar e Tecnologias:** formação de gestores para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação. 2002.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília. DF: MEC/SEF. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 21 de out. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília. DF: MEC/SEF. 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso em 21 de out. 2021.

BRASIL. **Portaria** nº 343, de 17 de março de 2020. Brasília, 2020. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376. Acesso em: 21 de out. 2021.

BORGES, Márcia de Freitas Vieira. **Inserção da informática no ambiente escolar:** inclusão digital e laboratórios de informática numa rede municipal de ensino. Dissertação de Mestrado - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG. 2007. 258 p. Disponível em: http://livros01.livrosgratis.com.br/cp107437.pdf. Acesso em 21 de out. 2021.

CARVALHO, Floraci Mariano de. *et al*. Formação continuada em tempos de pandemia da Covid-19: desafios e perspectivas de professores para o ensino pós-pandemia. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 6, 2021.

DANTAS, Glória de Fátima Vieira. **Fatores que levam à resistência dos professores ao uso das TIC em sala de aula**. Monografia (Curso de Especialização) - Universidade de Brasília. 2014. 44 p. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/9232/1/2014_GloriaDeFatimaVieiraDantas.pdf. Acesso em 20 de out. 2021.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf. Acesso em 21 de out. 2021.

MARTINS, Ana Ligia da Conceição Ferreira. Formação continuada do professor nas TICs. **Revista Psicologia & Saberes**. v. 9, n. 16, 2020. 18 p. Disponível em: https://revistas.cesmac.edu.br/index.php/psicologia/article/view/1177. Acesso em 20 de out. 2021.

MENEZES, Antonia Deiziane Alves. **A importância dos laboratórios de informática em uma escola classe:** diagnósticos e desafios. Monografia (Curso de Especialização) - Universidade de Brasília. 2014. 40 p. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/9183/1/2014_AntoniaDeizianeAlvesMenezes.pdf. Acesso em 18 de out. 2021.

NASCIMENTO, João Kerginaldo Firmino do. **Informática aplicada à educação.** Brasília : Universidade de Brasília, 2009. 84 p.

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes; MEDEIROS, Lúcia Helena Moreira de. Programas de formação continuada de professores: papel das universidades e órgãos federativos. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 3, n. 2 - Especial, p. 63-77, jan./jun.2017. Disponível em: https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/161. Acesso em: 21 de out. 2021.

NUNES, marcela de oliveira *et al*. O uso das TICs na formação continuada: iniciativas e experiências presentes na produção acadêmica brasileira. **Revista Iberoamericana de Educación**. n.º 65 pp. 111-126, 2014. Disponível em: https://rieoei.org/historico/documentos/rie65a06.pdf. Acesso em 23 de out. 2021.

PACHECO, Márcia Leão da Silva; LOPES, Rosemara Perpetua. Resistência à integração das TIC à educação básica pública brasileira e sua relação com a formação continuada. In: **Anais...** Congresso Internacional de educação e tecnologia. Encontro de pesquisadores em educação à distância. 2018. 12 p. Disponível em: https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/issue/view/1. Acesso 21 de out. 2021.

PONTE, João Pedro da. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: Que desafios? **Revista Ibero-Americana de Educación.** OEI. n. 24, 2000. Disponível em http://www.oei.es/revista.htm. Acesso em 21 de out. 2021.

RODRIGUES, Polyana Marques Lima *et al*. A importância da formação continuada de professores da educação básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano. **Saberes Docentes em Ação.** v. 03, n. 01, 2017. 20 p.

SCHUHMACHER, Vera Rejane Niedersberg *et al*. As barreiras da prática docente no uso das tecnologias de informação e comunicação. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 23, n. 3, p. 563-576, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/CQDVrhwXNPYtWzyzSTk4XFf/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 21 de out. 2021.

SILVA, Maria Conceição de Souza; CRUZ, Lilian Giacomini. As contribuições das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para o Ensino de Ciências: concepções de professores e estudantes de uma escola pública do município de Ivinhema/MS. In: **Anais...** XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC. UFSC. 2017. 12 p.

SILVA, Stella Alves Rocha da. *et al*. A formação continuada e seus impactos na educação básica. In: **Anais...** V CEDUCE. 2018. 12 p. Disponível em: https://editorarealize.com.br/edicao/detalhes/anais-v-ceduce. Acesso em 21 de out. 2021.

STRAUB, Sandra Luzia Wrobel *et al*. **Laboratórios de informática das escolas públicas estaduais mato-grossenses:** uma análise discursiva da realidade educacional. Cáceres: UNEMAT Editora, 2020. 222 p.

Elaboração e avaliação de um Objeto Virtual de Aprendizagem em tempos de pandemia.

Júlio César Reis Martins da Silva,UFES, julio.m.silva@edu.ufes.br, Luan Rezende Peccini, UFES, luan.peccini@edu.ufes.br , Maria Isadora Pereira Lima, maria.i.lima@edu.ufes.br, UFES.

Eixo: Formação de professores e Tecnologia da Informação e da Comunicação

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo apresentar um relato de experiência educacional, desenvolvimento e avaliação de um Objeto Virtual de Aprendizagem, realizado no programa Residência Pedagógica do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Espírito Santo. O objeto é centrado nos conteúdos de Tabela Periódica para alunos do 3° ano do Ensino Médio de uma escola pública, a fim de identificar os conhecimentos acerca do conteúdo proposto, além de promover acesso a diferentes tipos de metodologias e abordagens para o ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Objeto Virtual de Aprendizagem; Tecnologia; Ensino de Química.

1 INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19 trouxe dificuldades para a atividade educacional como estávamos acostumados. Com isso, os desafios aos processos educacionais se tornaram ainda maiores, pois a distância provocou várias defasagens no conteúdo programático e, também, a falta de contato do aluno com a escola e o professor, acarretando em perdas no processo de ensino-aprendizagem. Apesar dos entraves, reformulamos nossas ferramentas e evoluímos as nossas metodologias da prática de ensino, a fim de proporcionar uma adaptação do docente aos ambientes virtuais e, também, o desenvolvimento de instrumentos para a implementação e o aprimoramento das aulas neste momento tão incerto.

Nesta perspectiva, com a demanda por aulas virtuais, a proposição de uma produção deste gênero baseia-se não apenas nas necessidades do instante, mas no acompanhamento das novas tendências trazidas pelo desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Sendo assim, é importante que para a nossa formação, como futuros professores, estejamos cientes e integrados às ações pedagógicas que envolvam o uso de tecnologias no ensino e, além disso, capacitados para a elaboração de um material próprio se valendo das TICs (ABREU,

et al., 2006). O Objeto Virtual de Aprendizagem (OVA) tornou-se, então, o nosso enfoque em um desenvolvimento continuado com leitura, discussões sobre o tema, a elaboração de um plano e a construção de um OVA.

Segundo Braga e Menezes (2014), um OVA representa qualquer recurso digital caracterizado principalmente pela sua reusabilidade em diferentes contextos e que auxiliam na aprendizagem de um determinado conteúdo, funcionando como uma ferramenta auxiliadora à mediação do conhecimento, além de concomitantemente, estimular o desenvolvimento de capacidades pessoais como a imaginação e criatividade. Se valendo de recursos como vídeos, imagens, e qualquer tipo de mídia para a maior inclusão dos diversos tipos de aprendizagem que podem existir dentro da sala de aula. É importante ressaltar que este é um material complementar para ser trabalhado com os alunos de forma integrada à disciplina sob a tutela do professor, não devendo ser aplicado de maneira independente sem as devidas instruções do docente (BENITE, *et al.*, 2011).

Sendo assim, o foco deste trabalho é mostrar o processo de construção de um objeto virtual de aprendizagem, abordando o assunto Tabela Periódica, na tentativa de proporcionar uma chance maior de aprendizagem para os alunos do Ensino Médio regular.

2 OBJETIVOS

Apresentar um construto de Objeto Virtual de Aprendizagem e analisar a sua potencialidade como ferramenta do processo de ensino-aprendizagem durante o ensino remoto.

3 METODOLOGIA

3.1. Planejamento e desenvolvimento

Ao ser pensado o OVA, foi estabelecida a proposta de atingir os alunos, nos ambientes virtuais ou não, elaborado a partir de pesquisas que viabilizaram o desenvolvimento de um objeto atraente, dinâmico e desafiador, de modo a despertar a curiosidade e o interesse acerca dos conteúdos abordados (LEITE, 2015).

O objeto em questão consiste em um site que possui uma estrutura organizacional que permite que o aluno siga o conteúdo de forma sequenciada ao aprofundamento no assunto, sendo dividido em 6 categorias que foram denominadas: avaliação diagnóstica; tabela periódica: a origem; tabela periódica: organização; propriedades periódicas; chat interativo; jogo e avaliação final. Além disso, pensando nos alunos que não tenham acesso à internet, adicionou-se uma aba na qual contém todo o conteúdo do site para impressão e fica a critério do professor utilizá-la para atender as necessidades de sua turma.

Como parte integrante do OVA, um jogo foi desenvolvido e hospedado em um endereço eletrônico em HTML 5. Este jogo, intitulado Mundo Periódico, tem o intuito de despertar o interesse e a curiosidade dos estudantes ao passo que possa permitir uma revisão do conteúdo estudado antes da realização da Avaliação Final.

3.2. Validação

O OVA (disponível no endereço: quimicamente-falando.webnode.com) foi desenvolvido para alunos do 3° ano do ensino médio da EEEFM Antônio Carneiro Ribeiro, do município de Guaçuí-ES. Primeiramente, foi solicitado que os alunos respondessem a um questionário diagnóstico com questões que versam sobre o conhecimento prévio dos estudantes acerca do conteúdo Tabela Periódica. No segundo momento, os alunos foram convidados a explorar as ferramentas presentes no OVA e em seguida responderam a avaliação final com questões que abordam os conhecimentos construídos ao longo da utilização do objeto.

4 RESULTADOS

A avaliação diagnóstica foi realizada com o intuito de investigar os conhecimentos prévios dos alunos, identificando as defasagens dos mesmos no que diz respeito ao conteúdo ministrado.

Algumas respostas obtidas na avaliação diagnóstica foram satisfatórias no sentido de que os alunos tinham um certo domínio do conteúdo, pois houveram respostas que evidenciam um critério para responder que advém do próprio

estudante. Já em outras questões, é possível perceber que as respostas não estão totalmente corretas, mas mostram que o estudante tem uma dimensão do que está sendo proposto, possibilitando um início de análise que se conclui na avaliação final.

Os resultados da avaliação final se encontram, resumidamente, no Quadro 1, onde foram selecionadas algumas questões pontuais para se discutir. É possível constatar que a utilização do OVA foi muito importante para o entendimento do nível que os alunos atingiram no que se refere ao conteúdo.

Quadro 1 - Avaliação Final.

Perguntas	**Objetivo**	**Respostas**
1 - Escolha um elemento da Tabela Periódica e escreva sobre suas seguintes características: Raio atômico, energia de ionização e eletronegatividade. Compare as características acima com as do elemento Frâncio (Fr).	Identificar a capacidade de comparação entre os conceitos apresentados.	"*Flúor - tem maior eletronegatividade; precisa de 738kJ de energia para conseguir retirar um dos átomos da camada de valência; raio atômico:147pm* *Fr - 348pm;380kj;eletronegatividade: 0,79"* *"oxigênio- 60 pm, 1313,9 kJ/mol, 3,44. Francio- 348 pm, 380 kJ/mol, 0,79"*
2 - O raio atômico pode ser definido como o tamanho de um átomo. Pensando na força do núcleo atômico, quando o raio é grande os elétrons estão mais ou menos atraídos? Por que?	Relacionar os conceitos de raio atômico e energia de ionização.	*"Menos atraídos,pois estão mais longe do núcleo."* *"Menos atraídos, pois é como se a órbita ficasse maior"*
3 - A energia de ionização é a energia gasta para se retirar um elétron da camada mais externa do átomo. Relacione os conceitos "energia de ionização" e "raio atômico".	Analisar a compreensão do conceito de energia de ionização quanto ao raio atômico.	*"É uma energia necessária pra tirar elétrons de um átomo, e raio atômico e a distância entre dois núcleos de átomos próximos."* *"Quanto menor o raio atômico, mais energia de ionização será necessária para retirar o elétron"*

Fonte: Próprio autor (2021)

Observa-se claramente a dificuldade em relacionar conceitos (perguntas 1 e 3), pois em todas as questões que era proposta uma comparação, houve a utilização da internet e/ou outros meios para responder a atividade. Vale ressaltar que tal prática também ocorreria mesmo sem a utilização da internet, pois, isso já acontecia quando os exercícios eram feitos através dos livros didáticos. Por isso, é necessário que o professor se capacite a fim de desenvolver diferentes métodos para evitar este

tipo de hábito que evidencia, nos alunos, uma possível defasagem no exercício de elaborar uma resposta própria (LEITE, 2015).

Nesta perspectiva, pode-se pensar na possibilidade de construção da aprendizagem quando o aluno é, de fato, levado a refletir e mostrar seu ponto de vista próprio e, portanto, não é possível dizer que a utilização do OVA proporcionou uma evolução nesse quesito. Apesar disso, percebe-se que na pergunta 2 o objetivo foi alcançado com êxito, visto que os alunos conseguiram fazer a relação entre o tamanho do átomo e a força de atração dos elétrons, que ajudará no entendimento de ligações químicas posteriormente. Os indícios observados nas respostas nos ajudam a entender melhor o funcionamento desta prática de ensino utilizada nesse momento de pandemia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O OVA foi desenvolvido com o objetivo de oferecer facilidade na compreensão dos assuntos e temas relacionados ao conteúdo de tabela periódica. Nesta perspectiva, a análise das contribuições do OVA para a aprendizagem possibilitou uma participação significativa dos alunos na realização das atividades, pelo fato de ser algo inovador e também que cativou a atenção de um jeito diferente, pois se fez uso de um espaço que é familiar aos alunos (internet), uma linguagem simples e da ludicidade.

A interação com os estudantes durante a apresentação e a utilização do objeto proporcionou a observação de aspectos como o interesse e a curiosidade despertada nos alunos ao terem a oportunidade de trabalhar com uma metodologia diferenciada e que os auxiliem em momentos de atividades remotas. Além disso, é possível perceber que o OVA proporciona ao educador uma forma de constatar as potencialidades e defasagens dos seus educandos em diferentes etapas do processo, oportunizando a percepção do erro para que o professor possa intervir, a fim de sanar eventuais falhas relacionadas à construção de determinado conhecimento. Fica clara a importância da mediação do docente ao se fazer uso de objetos virtuais e como este auxilia no processo de ensino-aprendizagem.

6 REFERÊNCIAS

ABREU, M. F.; CORDEIRO, R. A.; RAPKIEWICZ, C. E.; CANELA, M. C. Utilizando Objetos de Aprendizagem no Processo de Ensino e Aprendizagem de Química no Ensino Médio: o Caso dos Óxidos e da Poluição Atmosférica. In: WEI, XII, Campo Grande. **Anais do XXVI Congresso da SBC**, p. 336-338, 2006.

BENITE, A. M. C; BENITE, C. R. M.; SILVA, S. M. Cibercultura em Ensino de Química: Elaboração de um Objeto Virtual de Aprendizagem para o Ensino de Modelos Atômicos. **Química Nova na Escola**, v. 33, n. 2, 2011.

BRAGA, J; MENEZES, L. Introdução aos objetos de aprendizagem. **Objetos de aprendizagem: introdução e fundamentos**, v. 1, p. 19-40, 2014.

LEITE, B.S. Tecnologias no ensino de química: teoria e prática na formação docente **Editora Appris**; 1ª edição, Curitiba, p. 28, 2015.

LEMOS, P. B. M. Auxiliando dificuldades de aprendizagem apontadas por alunos do ensino médio por meio de objetos virtuais de aprendizagem. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, v. 13, n. 1, p. 3-21, 2020.

Agência de fomento: Este trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES), através do programa Residência Pedagógica e da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

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[1]
Dayane de Sousa Carvalho, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), dayaneengmat@gmail.com[2]
Viviane Pinho de Oliveira, Instituto de Ciências Exatas e da Natureza (UNILAB), vivianepo@unilab.edu.br[3]

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.

1 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).

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.

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 (JACABOUCCI, 2018).

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.

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, em um curso de formação promovidos pelo grupo de formação de professores de Ciências e Biologia (FORBIO/UNILAB), sendo utilizado em 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.

2 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 e por seguinte em elementos visuais que auxiliassem na clareza do conteúdo.

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.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A animação foi criada 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 visualizadas no quadro abaixo:

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: Arquivo dos autores (2021)

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, 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.

4 CONCLUSÕES

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 mesmos possam adotá-la em sua prática docente, visando a promoção da AC de seus estudantes, bem como o interesse deles pela ciência.

REFERÊNCIAS

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.

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.

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_DanielaFranco Carvalho_D.pdf.. Acesso em: 10 out. 2021.

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.

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.

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).

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 refletiu os sentidos epistemológicos do ensino remoto enquanto alternativa de retomada para a 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, se realizou uma revisão de literatura da área. Conclui-se que o ensino remoto, no âmbito educacional, possivelmente, acelerou a imersão digital, contudo, na maioria dos casos isso se deu sem acompanhamento ou ampliação do acesso aos aparatos digitais ou formação docente para apropriação de tais tecnologias.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural; Ensino remoto; Aprendizagem e desenvolvimento.

1 INTRODUÇÃO

Diante das restrições sanitárias e do contexto de isolamento social com o intuito de diminuir a propagação do Novo Coronavírus (COVID-19) nos anos de 2020 e 2021, foi determinado o fechamento das escolas públicas e privadas, por meio da portaria MEC nº343 de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020).

Diante deste cenário 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*, trazendo como alternativa ao ensino presencial, então suspenso, a retomada das aulas por meio do comumente conhecido “ensino remoto”.[1]

Com esta retomada tem-se a necessidade de análise a luz da crítica-dialética e histórica, da conjugação de concepções de aprendizagem e desenvolvimento

[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.

humano, e 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 do posterior desenvolvimento humano.

2 METODOLOGIA E OBJETIVOS

Este estudo analisou essa possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento no ensino remoto, e para tanto a análise se deu por meio de uma 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, 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. Foram coletados referenciais teóricos atuais, de autores que fundamentam sua perspectiva no processo de formação humana e as intercorrências que banalizam a perspectiva omnilateral de desenvolvimento humano.

3 DISCUSSÃO E RESULTADOS

Cumpre destacar que 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”. 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).

Contudo, surge a necessidade de mediação das objetivações humanas elaboradas na forma de coisas que 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).

Neste sentido, 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 (MARTINS 2015, p.59-60). Esse movimento de interiorização, e de apropriação, implica, obrigatoriamente, em intervenção (ação dirigida), para que ocorra o desenvolvimento.

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. Evidencia-se, desta forma, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, assim como a importância do processo educativo, e para compreensão do processo de desenvolvimento, Vigotski, segundo Bernardes (2012), lança mão dos conceitos por ele criados, de Zona de Desenvolvimento Proximal[2], Zona de Desenvolvimento Real e Zona de Desenvolvimento Potencial.

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. 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).

Assim, as condições objetivas de vida condicionam a vida das pessoas, mas, condições sociais limitadoras conduz à "uma alienação"[3] cada vez maior entre o

[2] 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)

[3] 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

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.

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.

Exige-se, portanto, que possibilidades máximas de desenvolvimento sejam dadas a cada pessoa. 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 são diferentes daqueles necessários para ensinar um outro conteúdo) (SAVIANI & GALVÃO, 2021).

Sabe-se que o ensino *online*, "se bem estruturado e conduzido, educa, como qualquer outra atividade na vida poderia fazê-lo. [...]." (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).

Por isso é papel da educação escolar garantir de transmitir as máximas potencialidades humanas já desenvolvidas, garantido a totalidade de manifestações humanas de vida. E no ensino somente *online*, restringe-se as ações ao ambiente virtual, que se desdobram em atividades síncronas e assíncronas, oferecendo

"força de trabalho" (por força de trabalho, Marx (1985, p.285), entende o "conjunto das faculdades físicas e espirituais que existem na corporalidade, na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento 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.

“pouca (ou nenhuma) alternativa ao trabalho pedagógico” (SAVIANI & GALVÃO, 2021, p.41).

Segundo Saviani e Galvão (2021, p.39), tem-se com o ensino remoto, uma “*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).

Saviani e Galvão (2021, p.39), 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”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Possivelmente, o ensino remoto foi uma maneira de acelerar, na educação, a imersão da população escolar 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.

O ensino e aprendizagem, enquanto atividade vital para o desenvolvimento humano, ao se dar de forma restrita ao ambiente online, não cumpre as imprescindíveis marcas da interação social ao desenvolvimento humano. Da mesma forma, o estudo aponta que o ensino capturado pelo empresariado, não contribui para aprendizagem e desenvolvimento, pelo contrário, acentua a falta de uma formação docente adequada, sem as condições materiais instrumentais adequadas, sem espaços adequados garantidos, e sem a devida familiarização com as tecnologias digitais.

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.

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.

Dimensões criativas dos usos das tecnologias digitais numa Escola Estadual: alternativas para o estágio curricular

Fernandes, Tânia de Souza. Doutora pelo PPGA/UFF
tasouzafernandes@id.uff.br.
Moreira, João Paulo. Orientador Educacional no Colégio Estadual Antônio Pinto de Moraes
jpmn21@hotmail.com.
Santos, Bruno Fernandes. Mestrando do PFI/UFF - fernandes_bruno@id.uff.br.

Eixo: Formação de Professores e Tecnologia da Informação e da Comunicação

Resumo:
Discute-se a hipótese de que o estágio curricular supervisionado, enquanto parte essencial da formação docente, possa ser realizado em espaços criativos, constituídos no cotidiano escolar, analisando-se o caso de um projeto desenvolvido em uma escola estadual situada no município de Araruama/RJ, em que a transdisciplinaridade e o uso intensivo das tecnologias digitais se mostram essenciais enquanto elementos estruturantes de aprendizados mútuos, num contexto que propicia o diálogo interno, entre todos os envolvidos, e entre escola e comunidade.

Palavras-chave: Estágio curricular obrigatório; Formação docente; Pedagogia de Projetos; Tecnologias digitais na escola; Transdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

A pesquisa partiu da hipótese de que a formação inicial dos futuros professores, no que concerne à etapa do estágio curricular supervisionado, além do tradicional acompanhamento em sala de aulas, pode acontecer por meio de outras inserções no ambiente escolar, onde o estagiário irá desfrutar de um emaranhado de relações e afazeres e, também, contribuir com o coletivo, realizando seu estágio curricular obrigatório de forma realmente significativa e criativa.

Ao defendermos esta hipótese, o fazemos a partir da interlocução de pesquisa com um projeto realizado pela equipe pedagógica do Colégio Estadual Antônio Pinto de Moraes, uma escola que oferece o Ensino Médio, localizada no município de Araruama/RJ. A proposta citada surgiu após grande empenho da equipe pedagógica em um diagnóstico, que começa a partir de 2013, junto aos discentes e à comunidade escolar, cujo objetivo era encontrar os caminhos mais

adequados para trabalhar com a Pedagogia de Projetos, de modo que fosse motivador e atrativo, do ponto de vista dos alunos da escola.

Assim, após muitas conversas e reuniões, detectou-se que seria importante pensar numa proposta que abrisse espaço para manifestações artísticas, de um modo geral, incluindo aí o que se pode chamar de “artes literárias” e a musicalidade, em particular. Tudo isso combinado com o uso de tecnologias digitais, sobretudo com produção de audiovisuais, fotografias, e uso das redes e mídias sociais para comunicar as ações do projeto, que veio, no ano de 2016, a se chamar “Oficina AP Som & Art”. Em junho de 2021, foi inaugurado um ‘canal’ no *Youtube*, onde se divulgam as produções audiovisuais do projeto.

No contexto da Oficina, os alunos têm espaço para a aprendizagem do manuseio das tecnologias digitais e de instrumentos, para execuções musicais que abrangem desde o estilo pagode, MPB, música sertaneja e, ainda, ‘música pop” em língua inglesa. Além disso, eles têm produzido saraus de poesia, peças teatrais, cerimoniais variados, dentre outros espetáculos. Vale mencionar que algumas das produções da Oficina resultaram em premiações em concursos, a exemplo do concurso de paródias “Canta, canta, minha escola!”, promovido por uma parceria entre o Instituto Cultural Martinho da Vila e o Governo do Estado do Rio, em que os alunos das escolas estaduais enviaram versões próprias para músicas do cantor, com informações sobre a sua vida e obra, destacando a importância da leitura. Foi um momento de muita comemoração quando, após o Colégio Estadual Antônio Pinto de Moraes ter vencido o concurso de paródias, os alunos participantes da “Oficina AP Som & Art” ocuparam o mesmo palco, junto com o cantor Martinho da Vila, que comemorava seus 80 anos de idade.

Justificativa

Em face do descrito, pensamos que a pesquisa se justifica, por um lado, didaticamente, uma vez que a pedagogia de projetos, do modo como está sendo articulada no caso em foco, promove aprendizados prático-teóricos essenciais aos docentes em formação, seja sobre possibilidades pedagógicas consideradas no horizonte das licenciaturas específicas, seja sobre as dinâmicas potencialmente

criativas que afloram no cotidiano escolar. O que estrutura campos muito produtivos para possíveis experiências de estágio curricular. E, por outro lado, a proposta consegue englobar, com resultados que já se mostram positivos, recomendações contidas nas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio[1], a exemplo do que pode ser observado em seu artigo 27, ao preconizar os itens que a proposta pedagógica das unidades escolares de ensino médio devem contemplar, onde destacamos os incisos VI 'articulação entre teoria e prática, vinculando o trabalho intelectual às atividades práticas ou experimentais' e VIII 'utilização de diferentes mídias como processo de dinamização dos ambientes de aprendizagem e construção de novos saberes'.

Objetivo geral

Neste passo, o objetivo mais geral da pesquisa, que se encontra em processo, é refletir sobre as ações que a escola vem realizando, a partir do referido projeto, pensando nestas experiências como um espaço muito profícuo às vivências de estágios curriculares, no escopo de diversas licenciaturas, tais como: Pedagogia, Educação Artística, Língua Portuguesa, Filosofia, Sociologia, etc. uma vez que o projeto propicia usos muito instigantes das tecnologias digitais por alunos, professores, técnicos e gestores escolares, o que se faz interessante a todos os docentes em formação. Delineiam-se, assim, os seguintes objetivos específicos:
1- Registrar informações sobre as ações do projeto "Oficina AP Som & Art" e suas repercussões; 2- Analisar os dados obtidos mediante a perspectiva da realização do estágio curricular obrigatório, nas diferentes licenciaturas, por meio de experiências bastante significativas, para além da sala de aulas; 3- Aprofundar as reflexões sistematizadas a partir da consulta à literatura especializada sobre a formação dos professores e sobre a importância das tecnologias digitais neste processo.

Metodologia

Do ponto de vista metodológico, algumas técnicas de pesquisa foram aplicadas para a recolha das informações aqui comunicadas: a observação

[1] BRASIL. **Resolução CNE/CEB 3/2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de novembro de 2018, Seção 1, pp. 21-24.

participante, feita por visitas constantes à escola e, também, a gravação de entrevistas com dois alunos-monitores e com o orientador educacional, todos envolvidos nas ações do programa “Oficina AP Som & Art”.

Discussão

É fato bem estabelecido pela literatura que a formação docente sempre acontece num processo contínuo de atravessamentos entre teorias e práticas. A este respeito, Pimenta (2002) adverte sobre uma linha de reflexão bastante importante que se insinuou no decurso dos anos 1990, qual seja, a noção de que o processo formativo começa, muitas vezes, com a escola de ensino médio, passando pela licenciatura e continua através das práticas educativas experimentadas no dia a dia. Ou seja, a atuação dos professores e professoras no “chão da escola”, no dizer de Candau (2011), passa a ser um *lócus* privilegiado para ensinar e aprender permanentemente os afazeres educativos, formando e transformando a profissão docente na tecitura do cotidiano escolar, que põe em diálogo os docentes, os estudantes, a equipe gestora, os técnicos, o pessoal de apoio e a comunidade. Todos e todas a quem importam o funcionamento das escolas e o relacionamento com elas, o que pode ser altamente potencializado pela pedagogia de projetos (NOGUEIRA, 2005; GUEDES *et al*, 2017).

Por outro lado, Para Brito e Purificação (2011), as tecnologias digitais têm impactado de forma praticamente irreversível os processos educativos da contemporaneidade. Tais impactos se traduzem na ampliação de formas e meios de ensino e aprendizagem e de difusão de informações. Além disso, as autoras pontuam, também, que essa nova linguagem comunicativa proporcionada pelas tecnologias recentes, especialmente aquelas acessíveis pelo computador e pela *internet,* têm configurado relacionamentos mais horizontais entre os docentes e os estudantes. Desse modo, é válido pensar que as ofertas contínuas de atualização e capacitação para os docentes precisam se comprometer com a ampliação de horizontes, para além dos conteúdos de cada ano ou disciplina, e para além das práticas de ensino já arraigadas. Somente a partir desse alargamento de perspectivas é que os docentes conseguem acessar um processo formativo que dá

respostas concretas aos desafios da contemporaneidade, inclusive aqueles colocados pela apropriação dos recursos computacionais no cotidiano escolar (PRADO e VALENTE, 2003; DEMO, 2004; 2006; 2009; MOREIRA e GAMA RANGEL, 2021). Aoki (2004) corrobora a ideia de que a formação docente é central para que se alcance os objetivos da educação escolar e faz a pertinente observação de que o afluxo das novas tecnologias na educação pode funcionar como fator motivacional para que os docentes sejam levados à busca de melhorias e atualizações permanentes. O que pode se iniciar a partir da experiência do estágio, que é uma das pontes que faz dialogar os aspectos teóricos com as práticas escolares, sendo ambos faces inseparáveis do processo formativo dos professores e professoras (PIMENTA, 2002; PIMENTA e LIMA, 2012; RIVAS *et al*, 2005).

Resultados parciais

Os dados analisados até o momento permitem concluir que a hipótese de que existem espaços sendo construídos no 'chão da escola' que propiciam experiências formativas propícias à realização do estágio curricular no campo das licenciaturas, além das salas de aulas, mostra-se adequada, a partir do exemplo que foi descrito no contexto da "Oficina AP Som & Art", projeto desenvolvido pelo Colégio Estadual Antônio pinto de Moraes, no âmbito do qual a equipe pedagógica tem articulado a contribuição de professores de diversas áreas, resguardando, assim, uma perspectiva transdisciplinar e dialógica, pondo em ação grande energia criativa, que transborda os muros da escola alcançando repercussão por meio 'presencial', na comunidade, e 'virtual', mundo afora.

REFERÊNCIAS

AOKI, J. M. N. As tecnologias de informação e comunicação na formação continuada dos professores. ***Educere.***Umuarama*. v. 4,* n. 1*,* 43-54. 2004. Disponível em: https://revistas.unipar.br/index.php/educere/article/view/181. Acesso em 12/09/2021.

BRITO, Gláucia. S. e Purificação, Ivonélia. **Educação e novas tecnologias***:* um re-pensar. Curitiba: Ibpex, 2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas

Pedagógicas. **Currículo sem fronteiras.** Rio de janeiro, v, 11, n 2, p. 240-255, jul/dez 2011. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.htm. Acesso em 12/09/2021.

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Formação permanente e tecnologias educacionais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. Aprendizagens e novas tecnologias. 2009. Disponível em: http://www.pucrs.br/ciencias/viali/doutorado/sat/textos/80-388-1-PB.pdf. Acesso em 18/09/2021.

FRANÇA, D. S. **Formação de professores**: A parceria Escola-Universidade e os Estágios de Ensino. UniRevista, vol. 1, nº 2, 2006.

GUEDES, J. D.; *et al.* Pedagogia de Projetos: Uma Ferramenta para a Aprendizagem. **Id online Revista Multidisciplinar e de Psicologia**. V.10, N. 33. Supl. 2. janeiro, 2017. Disponível em: https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/650. Acesso em: 24/09/2021.

MOREIRA, V. N.; GAMA RANGEL, I. O uso pedagógico de Tecnologias Digitais. **Olhares & Trilhas**, v. 23, n. 2, p. 468-483, 24 jun. 2021. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/60027. Acesso em: 24/9/2021.

NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia dos Projetos**: etapas, papéis e atores. São Paulo: Érica, 2005.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores**: Unidade Entre Teoria e Prática? São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio: diferentes concepções**. In: ____ Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2012. p.33-57.

PRADO, M. E. B. e VALENTE, J. A. A Formação na Ação do Professor: Uma Abordagem na e para uma Prática Pedagógica. In: J. A. Valente, (org.) **Formação de professores para o uso da informática na Escola** (pp. 21-38). Campinas: UNICAMP/NIED, 2003.

RIVAS, N. P. P. *et al.* A (re) significação do trabalho docente no Espaço escolar: currículo e formação. In: **Congresso estadual paulista sobre formação de educadores**, 8, 2005, Águas de Lindóia – SP. Anais... Águas de Lindóia: UNESP, 2005. Disponível em: https://www.unesp.br. Acesso em: 18/09/2021.

A ARTE DE ENSINAR MEDIADA POR REDES VIRTUAIS

Ana Marcia Caldeira Nilson[1], Universidade Federal do Pampa
a.marcia.caldeira@gmail.com
Alciane Nolibos Baccin[2], 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.

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.

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.

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.

A pesquisa bibliográfica consiste na etapa inicial de todo o trabalho científico ou acadêmico, com o objetivo de reunir as informações e dados que servirão de base para a construção teórica da investigação proposta a partir do tema. Nessa pesquisa deve prevalecer a profundidade das informações pesquisadas, mantendo cuidado em observar a atualização dos materiais e as fontes confiáveis.

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.

O primeiro subcapítulo trata do tema TIC e a inclusão digital dos educadores, o qual disserta sobre o termo Tecnologia da Informação e Comunicação e a necessidade iminente de adaptação dos educadores no ambiente virtual. A busca por inclusão digital dos docentes é uma necessidade atual, pois os recursos tecnológicos estão presentes na sociedade e para que os mesmo consigam usufruir destas ferramentas de ensino, é preciso que também se aperfeiçoem. A seguir, o título “Museu virtual como TIC” disserta sobre os museus no ambiente virtual e a possibilidade de uso na educação. Neste caso, o museu virtual tem a função de uma tecnologia de informação e da comunicação.

Finalizando a apresentação conceitual ,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 grande atividade social 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. Como resultados dessa reflexão, destaca-se que os museus virtuais são ferramentas que podem auxiliar nos processos de ensino e aprendizagem e, assim, são também uma TIC. Nesse cenário de grande atividade social 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.

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.

Formação docente na educação infantil e 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 do 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 atuais sobre o tema.

Palavras-chave: Educação Infantil; Ensino Remoto Emergencial; Pandemia; Tecnologias; Prática Docente.

1 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).

2 METODOLOGIA

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 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 o 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 os publicados no biênio 2020-2021 resultantes das reuniões das cinco regiões do Brasil.

Com isso, 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 destas

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”.

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.

3 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.

4 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.

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.

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.

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO DE FERRAMENTAS DIGITAIS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Alexandre Rodrigues Caitano, Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, alexandre.caitano@lais.huol.ufrn.br
Rommel Wladimir de Lima, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, rommelwladimir@uern.br

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

Resumo: Este trabalho é fruto de uma pesquisa realizada em uma escola da rede estadual de ensino, no município de Mossoró/RN, visando apresentar uma discussão a respeito da formação docente do profissional do AEE para o uso dos recursos tecnológicos da informação e comunicação no atendimento de crianças com autismo. Os profissionais do AEE da escola parceira receberam uma formação para o uso da Realidade Aumentada no atendimento, após isso, foram questionados a respeito da formação ofertada e sobre suas respectivas formações pedagógicas para o uso destas ferramentas neste contexto. O estudo mostrou a necessidade de uma reformulação da formação docente.

Palavras-chave: Formação docente; Atendimento Educacional Especializado; Tecnologia Assistiva

1 INTRODUÇÃO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi criado com objetivo de oferecer suporte aos alunos com deficiência, e facilitar o acesso à educação. Este serviço elabora e organiza planos de atendimento, bem como recursos pedagógicos e tecnológicos que venham a diminuir as barreiras impostas pelas necessidades específicas às deficiências dos alunos (BRASIL, 2008).

Com a evolução tecnológica, a ampliação da rede mundial de computadores, a internet e os novos padrões de desenvolvimento e o uso da robótica vêm facilitando a operacionalização de dispositivos conduzidos de acordo com a necessidade específica dos usuários (LIMA, 2018). Neste contexto, o uso de dispositivos robóticos em ambiente escolar regular e inclusivo vem sendo fortemente explorado devido a sua interdisciplinaridade e por permitir, com isso, a sua utilização em atividades concretas, na exploração conceitos e como ferramenta no atendimento às necessidades de alunos com deficiência, através de uma

metodologia interativa e divertida (CONCHINHA, 2015; ALBO-CANALS et al, 2014; OHSE, 2014).

O presente resumo expandido vem explorar a figura docente, mais fortemente, o profissional do AEE e a importância da formação continuada para o melhor atendimento dos alunos com necessidades específicas. Para a referida discussão esta produção utilizar-se-á de resultados colhidos em uma pesquisa de dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação pela UERN e Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, estudo promovido pelos autores desta produção (CAITANO, 2019).

2 METODOLOGIA

Conforme mencionado na subseção anterior, este resumo expandido visa apresentar resultados e discussões alcançados durante o percurso da pesquisa de dissertação dos autores. Na referida dissertação os pesquisadores construíram uma ferramenta tecnológica para ser empregada no contexto do AEE em uma escola da rede estadual de ensino da cidade de Mossoró/RN. Ao se propor uma nova ferramenta viu-se a necessidade de formar os profissionais do AEE da escola visando que, após a intervenção, pudessem continuar o desenvolvimento de atividades que se utilizassem das ferramentas presentes na pesquisa.

Para Inforsato e Santos (2011) o planejamento das atividades em um estudo deve ocorrer com base em objetivos claros e bem definidos, com isso, guiar-se pelo que vinha sendo estudado na área das tecnologias digitais e o autismo, ofertou, ainda, à prática, maior credibilidade e possibilidade de maior aceitação. Ainda devido á análise, surge a necessidade de que fosse oferecido às professoras, uma formação acerca de novos conhecimentos tecnológicos que pudessem ser utilizados na prática docente (LIBÂNEO, 2002).

A formação ocorreu em formato de oficinas, para Francisco (2007), a oficina oferece a possibilidade de produção de conhecimento em grupo, onde, em grupo, ocorrerá uma produção. A autora ainda dá relevância que o ambiente social proporcionado pela oficina, insere o participante em um espaço de trocas de vivências e experiências. Para este estudo, foi proposta uma oficina para as

professoras do AEE da escola, esta formação teve como tema principal o uso da realidade aumentada no contexto do AEE.

O curso oferecido abordou conceitos teóricos e práticos, e teve duração máxima de 02 (duas) horas, ocorrendo em um único encontro. A opção pela oficina se deu por alguns motivos principais, o primeiro, ofertar ao profissional do AEE a possibilidade de conhecer um novo método que pode ser inserido na realidade da Sala de Recursos Multifuncionais (SEM). Ainda foi levado em consideração, durante a preparação da oficina, que as participantes não seriam instruídas, mas orientadas a construir a aprendizagem, e pensar na sua aplicação prática.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da oficina ocorreu por meio do uso de um questionário que foi respondido através do uso do *Google Forms*. Os questionamentos presentes no formulário foram divididos em 4 dimensões de análise: a primeira delas contemplou a formação docente e as TICs; a segunda dimensão de análise considerou a realidade aumentada e o AEE; na terceira dimensão analisa a estrutura da SRM; na quarta dimensão destinou-se à avaliação da oficina. Neste estudo discutiremos de forma mais específica os resultados apresentados na primeira dimensão de análise.

Sobre a formação das profissionais do AEE e o uso dos novos recursos da informação e comunicação na prática docente, houve duas respostas distintas, uma das participantes alegou que sua formação foi uma incentivadora no uso das tecnologias da informação e comunicação em sua prática; outra declarou que o uso destas tecnologias veio por iniciativa própria, ou seja, não houve, por parte da segunda declaração, incentivo acadêmico para que ocorresse as ferramentas tecnológicas digitais pudessem ser empregadas no cotidiano escolar.

Analisando às respostas das professoras a respeito de suas formações e o incentivo do uso das tecnologias digitais no AEE, variou entre duas perspectivas, que foram: “Sim, minha formação acadêmica foi um fator incentivador para o uso da Computação e Informática voltada ao contexto da sala de aula e do AEE” e “Não, o uso da Computação e da Informática voltada para o contexto da sala de aula e do AEE veio por iniciativa própria”, correlacionando ao que é exposto no gráfico 1 vê-se que 01 (uma) professora afirmar se utilizar das TICs no AEE com frequência, e 01

(uma) que, às vezes, utiliza. Diante deste cenário, pode-se inferir a importância de uma formação que contemple os mais diversos aspectos pedagógicos e, também, vai ao encontro do que Kenski (2015) diz, que as pessoas precisam atualizar seus conhecimentos e competências periodicamente, a fim de que possam manter qualidade em seu desempenho profissional.

Sobre a formação dos professores, Kenski (2015) vem dizer que a formação docente em nível superior, como requisito para lecionar no Ensino Básico, constituiu-se obrigatória após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, devido a esta exigência foram sendo criados cursos superiores nas mais diversas áreas, cursos estes que, em sua maioria, segundo a autora, priorizaram a forma tradicional de ensino na formação acadêmica.

A autora levanta uma questão sobre a implementação de propostas de cursos que envolvam todas as modalidades de ensino, com as mais variadas propostas de ensino, foi causado muito mais estranhamento, por parte dos professores, do que empolgação. E, ainda, acrescenta que, os cursos de formação de professores, algumas vezes, contradizem o que as teorias educacionais têm considerado necessidade social da educação.

Já em 2010, Gatti (2010) dizia que “no que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos de formação”. Segundo a autora, é importante a introdução de mudanças dentro das instituições e nas formas de concepção das grades curriculares destas formações. É inadmissível que, em meio a uma sociedade que dispõe de tantos meios e recursos tecnológicos da informação e comunicação, que estes não façam parte do projeto pedagógico dos cursos.

REFERÊNCIAS

ALBO-CANALS, J.; SANS-COPE, O.; BARCO, A.; DIAZ AND C. ANGULO, M. **Robotics@Montserrat**: A case of Learning through robotics community in a primary and secondary school. Child-Robot Interaction Workshop at Interaction Design and Children Conference (IDC), 2014.

BRASIL. **Decreto nº 6.571/2008** – Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. In.: Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

CAITANO, A. **A Realidade Aumentada no Atendimento Educacional Especializado de Crianças com Autismo: Uma Proposta Tecnológica**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte; Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Faculdade de Ciências Exatas e Naturais, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação. Mossoró/RN, p. 108. 2019.

CONCHINHA, C., OSÓRIO, P., AND DE FREITAS, J. C. **Playful learning: Educational robotics applied to students with learning disabilities.** In 2015 International Symposium on Computers in Education, SIIE 2015 (nov 2016), IEEE, pp. 167–171.

FRANCISCO, D. J. **Criando Laços via recursos informatizados: intervenção em saúde mental.** 2007. 172 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2007.

GATTI, B. A. **Formação de Professores no Brasil: características e problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

INFORSATO, E. C.; ROBSON, A. S. **A preparação das aulas.** In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. Caderno de Formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 86-99, v. 9.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação.** 8ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2015.

LIBÂNEO, J. C. **O essencial da didática e o trabalho de professor**. In: LIBÂNEO, J. C. Didática: Velhos e novos temas. Goiânia: Edição do autor, 2002. p.4-7.

LIMA, R. P. **Promoção do Interesse em Criança com Autismo a partir de uma Plataforma Educacional Assistiva com Fantoche Eletrônico**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Programa de Pós-Graduação Em Informática na Educação. Porto Alegre/RS, p. 191. 2018.

OHSE, M. **Projeto e desenvolvimento de uma plataforma de robótica educacional para ensino médio.** Monografia. UNIVATES. Lageado. 2014.

Agência de fomento: agradecemos a: CAPES, UFERSA e UERN.

Pesquisa e desenvolvimento de aplicativo “MeGli” como material didático sobre obesidade e diabetes

Ana Clara de Gouvêa Fernandes, UNICAMP, anaclaragfernandes@gmail.com
Everardo Magalhães Carneiro, UNICAMP, emc@unicamp.br

Eixo: Formação de Professores e Tecnologia da Informação e da Comunicação

Resumo: O aplicativo “MeGli” é um simulador do organismo em situações de jejum e pós-alimentação, evidenciando os efeitos de diferentes hormônios sobre a glicemia. Trata-se de material didático sobre o metabolismo glicêmico, voltado para aulas de Fisiologia de Ensino Médio e Superior. Agora, estamos desenvolvendo novos modos de simulação: “Obeso”, “Diabético Tipo 1” e “Diabético Tipo 2”. Propomos um material inovador através de tecnologias que traz informações sobre alterações no organismo diante diferentes modos de vida e comorbidades. Esperamos contribuir para o enriquecimento das estratégias de ensino de fisiologia e a formação pessoal de jovens e futuros profissionais da saúde ao trazer uma visão integrada do corpo humano com o nosso aplicativo.

Palavras-chave: aplicativo, tecnologias educacionais, ensino de fisiologia, obesidade, diabetes

1 INTRODUÇÃO

Segundo a Organização Mundial da Saúde ([s.d.]), a obesidade pode ser caracterizada como o acúmulo excessivo de gordura no organismo, causando problemas à saúde. É bem conhecido que a obesidade é o principal fator de risco para o desenvolvimento do Diabetes Tipo 2 (DM2), que por sua vez corresponde a 90% dos casos de Diabetes Mellitus (DM) (SOCIEDADE BRASILEIRA DE DIABETES - SBD, 2019). 16.8 milhões de brasileiros na faixa etária dos 20 aos 79 anos apresentam DM, colocando o Brasil como o quinto país com o maior número de casos em adultos (INTERNATIONAL DIABETES FEDERATION, 2019).

O DM é uma doença metabólica caracterizada pela ausência e/ou ineficiência do hormônio insulina, produzido pelas células beta-pancreáticas, cuja principal função no organismo é permitir a entrada do açúcar (glicose) nas células (SBD, 2019). Consequentemente, quando não há correta sinalização deste hormônio, a glicose não consegue ser absorvida pelos tecidos e mantém-se acumulada na corrente sanguínea. Portanto, a concentração de glicose no sangue (glicemia) mantém-se elevada (hiperglicemia) e, a longo prazo, está associada ao

desenvolvimento de complicações cardiovasculares, renais, amputação de membros e morte (SBD, 2019).

Considerando que o DM é uma doença crônica, uma boa estratégia para o combate dessa doença é a prevenção, sendo a educação em saúde o alicerce para atingir este objetivo (SBD, 2019). A prevalência da doença no Brasil também faz necessário o ensino sobre o tema nas escolas de todo país. A Fisiologia é a área das Ciências Biológicas que estuda o funcionamento do organismo, necessário para compreensão da obesidade e DM. Assim, a criação de um material didático através de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) sobre o metabolismo glicêmico em diferentes condições do organismo contribui positivamente para o ensino de fisiologia e saúde.

2 OBJETIVOS

Pesquisar e desenvolver um aplicativo para celular que simule as alterações no organismo frente a diferentes situações como obesidade, Diabetes Mellitus Tipo 1 e 2, como material didático voltado para Ensino Médio (EM) e Ensino Superior (ES) acerca das deficiências endócrino-metabólicas representadas, contribuindo para os avanços em ensino de fisiologia e saúde.

3 METODOLOGIA

O desenvolvimento do aplicativo se deu em 5 etapas: consulta bibliográfica de livros didáticos e artigos da área (BERNE; LEVY, 2009; LOPES, 2013; SILVERTHORN, 2017); extração de requisitos através da análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) e entrevista com professores da área; confecção de um roteiro e *moodboard*; contratação de uma equipe de programadores e designers; e acompanhamento do processo de implementação através de reuniões periódicas com a equipe. Para criação do aplicativo, foi utilizada a metodologia Scrum (SOARES, 2004). A aplicação *mobile* foi desenvolvida com Android nativo, utilizando a linguagem JAVA. O software criado passará pelo ciclo de testes alfa e beta para ser verificado e validado antes da liberação (ARRUDA, 2006), com a aplicação de testes de qualidade.

4 RESULTADOS PARCIAIS

O aplicativo “MeGli”, abreviatura de “Metabolismo Glicêmico”, foi criado com o intuito inicial de oferecer um material didático interativo para aulas de Fisiologia sobre o funcionamento do organismo frente ao metabolismo da glicose, elucidando a ação dos hormônios insulina, glucagon, cortisol e adrenalina sobre a glicemia e diferentes órgãos. Os hormônios e nutrientes correm sobre a tela da simulação (**Figura 1**), desencadeando eventos interativos e observáveis pelo usuário.

Figura 1 – Tela da Simulação do aplicativo MeGli



Captura de tela do aplicativo MeGli. Representação esquemática da circulação do organismo evidenciando o tecido adiposo, o pâncreas, o músculo esquelético e o fígado. Os objetos circulantes simbolizam hormônios e nutrientes. Fonte: figura do autor FERNANDES, A. C. G.; CARNEIRO, E. M. (2021).

Além do modo Controle já desenvolvido, estamos trabalhando em novas simulações para evidenciar os mecanismos envolvidos na obesidade e DM numa linguagem acessível. Comparativamente ao Controle, é possível observar as diferenças em organismos com deficiências metabólicas e compreendê-las melhor.

O modo Obeso simula um organismo com resistência à ação da insulina (KAHN; HULL; UTZSCHNEIDER, 2006). Desta forma, há uma maior secreção de insulina em relação ao Controle, o que pode ser prejudicial ao pâncreas e desencadear o DM2. Figurativamente, o sobrecarregamento pancreático é demonstrado pelo aplicativo através de uma sinalização de alerta quando a glicemia está superior a 150 mg/dl. A glicemia máxima da simulação é aumentada para 180 mg/dl, enquanto no Controle é de 150 mg/dl. Já a glicemia de jejum também se encontra aumentada para 100 mg/dl comparado ao Controle de 80 mg/dl.

O modo DM2 representa um organismo resistente à insulina e incapaz de secretar quantidades adequadas do hormônio, características que definem esta

doença (SBD, 2019). Apresenta glicemia máxima = 200 mg/dl e glicemia de jejum = 126 mg/dl e uma menor quantidade de insulina circulante em relação ao Controle. Contém uma nova função em relação aos demais modos, a função “Tratamento”, que inclui na circulação um fármaco restaurador da sensibilidade à insulina.

O modo Diabético Tipo 1 (DM1) simula um organismo incapaz de produzir insulina, porém com a sensibilidade normal ao hormônio, típicos desta versão do DM (SBD, 2019). Opera sobre as mesmas regras do Modo Controle, exceto pelo fato de que a insulina deve ser adicionada manualmente pelo usuário na simulação através da Função Injeção de Insulina. Caso haja demora para administrar a insulina após a refeição, a glicemia máxima pode atingir 400 mg/dl.

5 DISCUSSÃO

O ensino da Fisiologia destaca-se por apresentar alta complexidade na construção de conceitos que expressam os mecanismos atuantes no organismo (MACHADO, 2019). Seu estudo ocorre de forma segmentada e sistematizada, sendo imaginada pelos alunos muitas vezes de forma estática ao recorrerem apenas às imagens utilizadas pelos livros didáticos de forma descritiva, o que pode prejudicar o entendimento da fisiologia como algo integrado e dinâmico (VANDERLEI; DOS SANTOS; DE GÓZ, 2020). As visualizações sob a forma de animações, simulações, modelos e vídeos contribuem para a compreensão de conceitos científicos, aproximando conteúdos complexos da realidade do aluno de uma maneira lúdica e interativa, com consequências positivas na aprendizagem (BALDO, 2017; CARNEIRO, 2019; RIBEIRO, 2017; VANDERLEI; DOS SANTOS; DE GÓZ, 2020). Portanto, a criação de um *software* que simule a resposta do organismo frente a variações da glicemia é vantajoso e facilitador do ensino-aprendizagem de fisiologia e pensamos que o MeGli possa ter grande aceitação de seu público-alvo.

No ES, animais de laboratório foram usados por anos em aulas práticas. Porém hoje em dia essas atividades vêm sendo abandonadas devido a diversos fatores como o controle e proteção dos animais, custos elevados e valores éticos, estabelecendo a demanda por alternativas para o estudo prático de Fisiologia e Fisiopatologia (DEWHURST; KOJIC, 2011). Assim, acreditamos que o MeGli venha

a ser uma ferramenta importante e interessante de ser explorada em cursos da área da saúde e Ciências Biológicas, considerando a complexidade e totalidade de processos fisiológicos representados na aplicação.

Por fim, com o advento da pandemia de COVID-19 e a interrupção das aulas presenciais, há demanda por práticas educativas que possam ser realizadas remotamente, abrindo espaço para as TICs na educação. O telefone celular é o dispositivo predominante de acesso à rede no Brasil, sendo utilizado por 95% das crianças e dos adolescentes conectados em 2020 (TIC KIDS ONLINE BRASIL, 2020). Consequentemente, o MeGli demonstra ser uma boa alternativa para o ensino remoto e acessível considerando o perfil do uso de tecnologias do país.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a finalização do desenvolvimento do aplicativo, iniciaremos os testes alfa e beta com populações de alunos de EM e ES de cursos da área da Saúde. Aplicaremos testes de qualidade e faremos alterações na aplicação de acordo com os resultados obtidos para melhoria do *software*. Concluídos os testes, iniciaremos a divulgação do MeGli para o público geral e disponibilizaremos para download.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, N. S. DE A. **Metodologias de teste de software**. Relatório de Estágio Integrado (Curso de Bacharelado em Engenharia Elétrica)—Campina Grande, Paraíba - Brasil: Centro de Engenharia Elétrica e Informática, Universidade Federal de Campina Grande, mar. 2006.

BALDO, A. P. V. **Uso de tecnologias digitais: relato de experiência do uso de aplicativo móvel como auxílio no processo ensino e aprendizagem de anatomia humana**. Artigo (Especialização - Curso de Docência na Educação Profissional)—Lajeado: Universidade do Vale do Taquari - Univates, 12 2017.

BERNE, R. M.; LEVY, R. M. **Fisiologia**. 6. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

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

CARNEIRO, J. F. **Levantamento e análise de aplicativos para dispositivos móveis, que possam ser utilizados no ensino de biologia nos conteúdos de anatomia e fisiologia humana.** Monografia (Especialização em Inovação e Tecnologias da Educação)—Curitiba: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2019.

DEWHURST, D. G.; KOJIC, Z. Z. Replacing Animal Use in Physiology and Pharmacology Teaching in Selected Universities in Eastern Europe — Charting a Way Forward. **Alternatives to Laboratory Animals**, v. 39, n. 1, p. 15–22, mar. 2011.

INTERNATIONAL DIABETES FEDERATION. **IDF Diabetes Atlas.pdf**. 9th. ed. Brussels, Belgium: International Diabetes Federation, 2019.

KAHN, S. E.; HULL, R. L.; UTZSCHNEIDER, K. M. Mechanisms linking obesity to insulin resistance and type 2 diabetes. **Nature**, v. 444, n. 7121, p. 840–846, dez. 2006.

LOPES, S. **Biologia**. 3. ed. São Paulo: Saraiva Didáticos, 2013.

MACHADO, R. S. **A pesquisa em ensino de fisiologia no brasil – desafios de hoje, necessidades do amanhã.** Dissertação de Mestrado (Ciências Fisiológicas) – Programa Multicêntrico de Pós-graduação— Universidade Federal do Pampa, 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Obesity**. World Health Organization. Disponível em: <https://www.who.int/westernpacific/health-topics/obesity>. Acesso em: 22 out. 2021.

RIBEIRO, F. S. **"Aprendendo Fisiologia": uma plataforma de ensino online como objeto de aprendizagem no ensino de fisiologia humana.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Nutrição)—Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

SILVERTHORN, D. U. **Fisiologia Humana - Uma Abordagem Integrada**. 7. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2017.

SOARES, M. DOS S. Metodologias Ágeis Extreme Programming e Scrum para o Desenvolvimento de Software. **Revista Eletrônica de Sistemas de Informação**, v. 3, n. 1, 2004.

SBD - SOCIEDADE BRASILEIRA DE DIABETES. **Diretrizes Sociedade Brasileira de Diabetes 2019-2020.pdf**. São Paulo: Clannad Editora Científica, 2019.

TIC KIDS ONLINE BRASIL. **Resumo Executivo - Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil - TIC Kids Online Brasil 2019**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020.

VANDERLEI, A. B.; DOS SANTOS, Í. R. M. R.; DE GÓZ, P. M. V. **O Uso de um Aplicativo 3D para Ensino de Fisiologia Humana**. Anais do Congresso sobre Tecnologias na Educação (Ctrl+e 2020). **Anais**... In: CONGRESSO SOBRE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO. Brasil: Sociedade Brasileira de Computação - SBC, 31 jul. 2020.

Agência de fomento: agradecimento à CAPES e ao CEPID OCRC da FAPESP.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E USO DAS TECNOLOGIAS: O ENSINO REMOTO SOB O OLHAR DE LICENCIANDOS

Jefferson Luis da Silva Cardoso, Universidade Federal Rural da Amazônia, e-mail: jefferson.cardoso@ufra.edu.br

Eixo: Formação de Professores e Tecnologia da Informação e da Comunicação

RESUMO
O estudo é um recorte de projeto de pesquisa sobre formação de professores. Parte do problema: como os futuros professores percebem a interação com a tecnologia no ensino remoto? O objetivo é analisar a percepção de licenciandos sobre o uso da tecnologia no ensino remoto e para o futuro. Na metodologia usou-se pesquisa bibliográfica, de campo com aplicação de questionário fechado. O material coletado segue a análise interpretativa hermenêutica. Os achados indicam um bom acesso a internet; dificuldades médias com a tecnologia; e por fim, que é difícil ser professor e não fazer uso da tecnologia para o ensino.

Palavras-chave: Formação de professores; Ensino remoto; Educação a Distância; Tecnologia e Educação.

1 INTRODUÇÃO

O mundo universitário tem exigido cada vez mais de todos os seus envolvidos, os professores que possuem em suas atribuições o ensino, a pesquisa e a extensão como atividades básicas, e os alunos como participes ativos nos processos de elaboração, construção e evolução de seus conhecimentos. Ambos, na trilha do saber partilhado no dia-a-dia dos corredores das instituições de ensino Brasil a fora, se viram diante de uma situação pouco esperada logo no início do ano letivo de 2020 – o contexto da pandemia Covid -19.

Assim, esse trabalho é um recorte de um projeto de pesquisa[1] com a temática sobre a formação de professores e traz uma reflexão acerca do ensino remoto mediado pela tecnologia e que se utiliza da EaD como forma de contribuir com a constante construção e valorização do conhecimento acadêmico. Tem como objetivo geral analisar a percepção de licenciandos sobre o uso da tecnologia no ensino remoto e para o futuro de suas profissões. Os achados indicam um bom acesso a internet; dificuldades médias com a tecnologia; e por fim, que é difícil ser professor e não fazer uso da tecnologia para o ensino.

[1] Estudo vinculado ao Projeto de Pesquisa desenvolvido na UFRA campus Tomé-Açu, cadastrado junto à PROPED sob o título: Formação de Professores, Trabalho Docente e Didática: debates contemporâneos.

METODOLOGIA

Usou-se da pesquisa bibliográfica, de campo com aplicação de questionário fechado na concepção de Severino (2007); já para a análise do material coletado seguem os preceitos de Pádua (2000) e Minayo (2009; 2014) sobre a análise interpretativa hermenêutica.

PROFESSORES E ALUNOS NA PANDEMIA: NECESSIDADES DE FORMAÇÃO PARA USO DA TECNOLOGIA

No sentido de “continuar”, o Ensino Remoto foi a solução, pois: “O que ocorre é que se trata de um potencial que pode ou não vir a ser uma realidade, e pode tornar-se realidade maior ou menor medida, em função do contexto no qual as TIC serão, de fato, utilizadas.” (COLL, MAURI, ONRUBIA, 2010, p. 66-67).

Assim, para organizar o que se tem de atual sobre Ensino Remoto e EaD foram selecionados alguns trabalhos e suas palavras-chave: Garcia et al (2020): plataformas; separados; Morais et al (2020): tecnologia; distanciamento; Oliveira et al (2020): tecnologias; separados; Brasil (1998): ensino; suporte de informações; Moran (2002): tecnologias; separados; Maia & Matar (2007): tecnologias; separados.

É possível comparar e tentar apontar horizontes acerca das duas formas de educação aqui apresentadas. Os destaques que fizemos apontam os conceitos-chave nesse estudo: **“separados”** e **“tecnologia”** são palavras recorrentes e que definem sobremaneira a educação do tempo atual, que solicita uma: “[...] reavaliação dos processos de aprendizagem, familiarização com os meios de comunicação e com a informática [...]” (LIBÂNEO, 2001, p. 5) por parte dos docentes com vistas à educação, pois na era digital professores, alunos, gestores educacionais e sociedade civil, devem permanecer em constante evolução de suas práticas e saberes sociais.

Nesse sentido, a formação de professores deve atentar, efetivamente na era digital, para o uso das tecnologias da informação e comunicação no sentido de que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem. Ressalta Goméz (2015, p. 14) que “na era da informação digitalizada, o acesso ao conhecimento é relativamente fácil, imediato, onipresente e acessível.” o que pode configurar

vivências importantes no interior das escolas, favorecendo aprendizagens, estimulando habilidades e investindo em competências tácitas desse tempo.

Assim, formação de professores deve incorporar debates mais efetivos nos cursos de licenciatura de maneira geral, pois, segundo Perrenoud (2000) os professores precisam antes de mais nada, compreender seu papel organizador de situações didáticas com vistas às aprendizagens de seus alunos para se tornarem abertos a novos cenários didáticos como o caso da tecnologia, por exemplo. Na visão de Martins (1992) são as instituições que devem prestar apoio aos docentes e investir em capacitações e atualizações, tanto nos aspectos específicos de suas disciplinas, quanto das inovações da ciência e tecnologia que impactam a escola e consequentemente, o trabalho do professor em sala de aula. Por fim, o debate é necessário, oportuno e urgente.

OLHARES DE LICENCIANDOS NO USO DAS TECNOLOGIAS E MÍDIAS DIGITAIS: RESULTADOS E DISCUSSÃO[2]

No que se refere ao perfil dos entrevistados, foram trinta e quatro alunos de graduação investigados, sendo 59% do sexo feminino e 41% do sexo masculino. Suas idades variam entre dezoito e vinte e cinco anos com 70% dos pesquisados; 23% entre vinte e seis e trinta e cinco anos; e 7% com mais de trinta e seis anos.

Ao questionar os investigados sobre o tipo de acesso, nosso intuito foi saber a facilidade ou dificuldade, foi possível perceber que a maioria absoluta 85% tem acesso via *wi-fi* que vai na direção dos estudos do IBGE[3] em 2019 em que 82,7% dos domicílios brasileiros possuem acesso a internet o que reforça nossos achados.

Ao questioná-los sobre o principal dispositivo de uso tecnológico, percebemos que a maioria significativa usa o *smartfone* como ferramenta para o acesso a informação, trabalho e estudo. Ressaltamos aqui a utilidade do recurso para usos educacionais. Segundo o IBGE[4] em 2019 cerca de 98,6% dos brasileiros maiores de dez anos de idade já tinham *smartfone* - celular.

---

[2] Os gráficos foram retirados dada a extensão do Resumo Expandido.

[3] Ver mais em: https://www.gov.br/mcom/pt-br/noticias/2021/abril/pesquisa-mostra-que-82-7-dos-domicilios-brasileiros-tem-acesso-a-internet, acesso em: 30 out. 2021.

[4] Ver mais em: https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html, acesso em: 30 out. 2021.

Quanto ao grau de dificuldade que os pesquisados sentem em relação ao uso da tecnologia e mídias digitais, pode-se perceber que a maioria tem dificuldades média, ou seja, conseguem a partir da experimentação manusear as plataforma digitais. É interessante refletir ainda, sobre os alunos que têm dificuldades altas, que somam aproximadamente 20% dos entrevistados. Essas dificuldades em alguns pontos podem ser limitantes para o bom desempenho dos alunos na graduação.

A questão seguinte versou sobre qual motivo o uso da tecnologia disponível expressa maior dificuldade entre os pesquisados, as respostas foram bem diversificadas: 50% disseram que apenas conhecer a plataforma já ajuda no avanço dos limites encontrados, ou seja, a experimentação é suficiente para o uso. Para 30% dos participantes, é necessário conhecer as ferramentas que a plataforma utiliza para o uso efetivo; já para 20% deles não há dificuldades acentuadas.

A próxima pergunta avaliou o principal objetivo de uso dos alunos acerca das tecnologias e mídias digitais no curso do ensino remoto que apontou para 58% dos pesquisados indicaram que fizeram uso para assistir as aulas, seguido de 23% que assinalou baixar documentos - materiais e vídeos dos conteúdos estudados. Já para 11% o uso se deu para fazer as pesquisas, exercícios e atividades enquanto que, 4% deles este focado na conexão com os colegas e realizar trabalhos em grupo.

Procuramos investigar também, se há na grade curricular do curso em que estudam, disciplinas ligadas à tecnologia e mídias digitais. Por unanimidade, todos os participantes assinalaram que sim, o curso tem feito discussões com seus alunos a partir de disciplina da grade curricular, o que tem oportunizado aos futuros professores, olhares diversos do ensino por meio da tecnologia.

Baseado na questão anterior, indagamos ainda, se os professores estimulam seus alunos no conhecimento, estudo e uso das tecnologias e mídias digitais em suas práticas. 61% disse que os professores sempre fazem a discussão, o que revela uma temática recorrente na sala de aula da graduação dos futuros professores. Já 29% indicaram que quase sempre os professores discutem o tema em sala de aula, acompanhados de 10% que indicou que nunca fazem a discussão em sala de aula sobre o uso da tecnologia.

A última questão quis saber como os futuros professores se comportarão em sala de aula com seus alunos no que se refere ao uso da tecnologia para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem, até porque “[...] o professor deve ser capaz de fazer uso de recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a aumentar as possibilidades de aprendizagem dos alunos.” (BRASIL, 2002, p. 43). Desse modo, 59% dos investigados optaram por ser inevitável o trabalho com a tecnologia em sala de aula; para 24% o uso é oportuno na medida em que ajuda no processo de ensino; 12% deles indicou que o uso deve ser cauteloso pelo fato da possível desatenção dos alunos com o uso da tecnologia. Por fim, 5% marcou que prefere as aulas tradicionais e sem o uso da tecnologia em sala de aula.

CONCLUSÃO

A formação de professores para esse cenário deve levar em consideração o amplo debate acerca da tecnologia e seus impactos na educação. A pandemia COVID-19 demonstrou a forma do tema para nós professores, imprimiu fortemente a mudança de arquétipos antes canonizados no ambiente escolar como as aulas tradicionais. Desse modo, compreender as contribuições que a tecnologia e as mídias digitais podem inserir no processo de ensino e aprendizagem deve fazer parte formação de professores nacional.

Assim, a partir dos dados apresentados no estudo, foi possível perceber que os futuros professores tem um bom acesso a internet o que permite uma boa interação com as mídias digitais, que apresentam dificuldades médias com a tecnologia e precisam apenas conhecer a plataforma e suas ferramentas para otimizar seu uso, e por fim, que é difícil ser professor e não fazer uso da tecnologia para o ensino, excepcionalmente por conta da era digital em que vivemos. Com isso, é urgente aumentar a infraestrutura dos laboratórios de informática nas escolas, universalizar o acesso a rede de internet e de modo geral, investir em políticas públicas que se efetivem enquanto programa de investimento social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 9.394,**

de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez.1996. Disponível em: encurtador.com.br/beDHL, acessado em 05 set. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 9/2001:** diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 18 jan. 2002. Seção 1, p. 31.

COLL, César; MAURI, Teresa; ONRUBIA, Javier. **A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação:** do projeto técnico pedagógico às práticas de uso. Poro Alegre: Artmed, 2010, p.66-93.

DEMO, P. **Pesquisa:** princípio científico e educativo. 12. Ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

GOMÉZ, Á. I. P. **Educação na era digital:** a escola educativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos:** inquietações e buscas. Educar, Curitiba: Editora da UFPR, n. 17, p. 153-176, 2001. Disponível em: encurtador.com.br/rty04, acesso em: 05 set. 2020.

MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EaD:** a Educação a Distância hoje. São Paulo: Pearson, 2007.

MARTINS, E. V. **O computador na escola:** um estudo de caso sobre a forma como os professores percebem sua introdução no espaço acadêmico. Dissertação de Mestrado. PUC/SP, 1992.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: Desalndes, S. F. **Pesquisa social:** Teoria, método e criatividade. 28.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINAYO, M. C. de S. O **desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14.ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORAN, J. **O que é educação a distância.** 2002. Disponível em: encurtador.com.br/pqsxW, acesso em 05 set. 2020.

MORAIS, I. R. D. Et al. **Ensino Remoto Emergencial: o**rientações básicas para elaboração do plano de aula. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. RN: Natal, Ed. Sedis. 2020.

OLIVEIRA, M. S. L. Et al. **Diálogos com docentes sobre ensino remoto e planejamento didático** / Recife: EDUFRPE, 2020.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa:** abordagem teórico-prática. 6ª ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ENSINO REMOTO

Miguel Alfredo Orth – UFPel (miorth2@yahoo.com.br); Graziela Macuglia Oyarzabal-ULBRA (grazioy@gmail.com); Claudia Escalante Medeiros- Colégio Estadual General Hipólito Ribeiro (cacaescalante@gmail.com)

Eixo: Formação de Professores e Tecnologia da Informação e da Comunicação

Resumo: O presente texto objetiva discutir a educação escolar e, em especial, a formação continuada de professores para trabalhar no Ensino Remoto e ou Híbrido. Metodologicamente, utilizou-se a literatura e pesquisa bibliográfica e em fontes documentais promulgadas durante pandemia, complementados por depoimentos de professores da educação básica. As reflexões aqui expostas demonstram que inserir as TIC nos processos de ensino e de aprendizagem requer uma formação continuada adequada, para isso o papel da equipe gestora é fundamental. Assim, reafirmamos a importância da escola como lócus principal da formação continuada dos professores, principalmente neste período de pandemia.
Palavras-chave: Formação Continuada de professores. Covid-19. Ensino Remoto.

1 INTRODUÇÃO

A pandemia decorrente do coronavírus – covid-19 alterou o cotidiano de toda a humanidade, que precisou mudar suas rotinas, seja em casa, no trabalho, na vida social ou nos estudos, em função da suspensão da maioria das atividades presenciais e a orientação para que essas fossem realizadas na forma de tele trabalho e ou trabalho remoto. Neste contexto, o presente artigo objetiva discutir a educação escolar e, em especial, a formação continuada de professores para trabalhar no Ensino Remoto e ou Híbrido. Justifica-se a escolha do tema, uma vez que se fez necessário investir na formação continuada de professores, buscando-se atingir a sua alfabetização digital e, assim, qualificar suas práticas inserindo as Tecnologias da Informação e Comunicação-TIC na mediação dos processos de ensino e de aprendizagem.

2 METODOLOGIA

Metodologicamente, esta escrita se embasa na revisão de literatura com base em trabalhos desenvolvidos por pesquisadores da área educacional, juntamente com a pesquisa documental. Também inserimos alguns dados de uma pesquisa de campo realizada pelo grupo FORPRATIC, em uma escola da Educação básica, da Rede Estadual do Rio Grande do Sul, sobre suas experiências em trabalhar com o

ensino remoto, na qual foram sujeitos de pesquisa os professores e a equipe diretiva.

3 RESULTADOS

Abordar a temática da formação continuada de professores em informática da educação no contexto da sociedade atual não é uma tarefa simples, uma vez que não é possível dissociar esse tema das mudanças ocorridas na sociedade, principalmente a partir da segunda metade do século XX, muito em decorrência da globalização. Nesse sentido, as TIC "[...] têm um papel determinante sobre o uso do tempo, permitindo, em todos os lugares, a convergência dos momentos, assegurando a simultaneidade das ações e, por conseguinte, acelerando o processo histórico" (SANTOS, 2011, p. 16). Dessa forma, a globalização exigiu novas habilidades de todos os cidadãos, "como a seleção e o processamento da informação, a autonomia, a capacidade para tomar decisões, o trabalho em grupo, a polivalência, a flexibilidade [...]" (FLECHA; TORTAJADA, 1999, p. 25). Essas novas habilidades nem sempre são alcançadas ao cursar uma formação continuada, pois essas propostas, na maioria das vezes, se resumem em processos fragmentados e aligeirados de formação que em nada qualificam a prática do professor. Para tanto, faz-se necessário uma formação que integre as TIC aos processos de ensino e de aprendizagem, preparando, de fato, os professores para explorar o potencial de cada ferramenta disponível.

Nesse sentido, Imbernón (2010), propõem uma formação permanente de professores a partir de espaços de participação e reflexão, a fim de superar aquelas propostas que se resumem a meras atualizações científicas, pedagógicas e didáticas, que pouco contribuem para a qualificação de práticas pedagógicas, especial quando estas se referem a inserção das TIC nos processos de ensino e de aprendizagem.

Ao analisarmos a história da Informática Educativa no contexto brasileiro, percebemos que a questão da formação de professores para trabalhar com as tecnologias da informação e da comunicação (TIC), não é recente, a bibliografia revela que desde a década de 1930 já eram desenvolvidas algumas pesquisas sobre este tema. Porém esta questão adquiriu maior amplitude nesse momento

histórico em que enfrentamos a pandemia decorrente da covid-19, fato que levou o governo federal, juntamente com os gestores estaduais e municipais, a publicar uma vasta legislação. Entre essas, destacamos: a Portaria nº 343/2020, a Portaria nº 39/2020 e a Portaria nº 75/2020, além da Lei nº 14.040/2020, do Decreto nº 10.312/2020, entre outros documentos que foram publicados pelos sistemas de ensino a fim de orientar as instituições à continuidade das atividades educacionais durante o período da pandemia.

Amparando-se na legislação federal, em especial, o estado do Rio Grande do Sul adotou o ensino remoto/híbrido que passou a ser desenvolvido via plataforma Google Sala de Aula. Para qualificar os professores e gestores, a Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS) ofereceu um curso de "capacitação em letramento digital", porém, a SEDUC/RS, ao oferecer a capacitação, desconsiderou o nível de conhecimento e de familiaridade dos professores com as TIC, ficando essa alfabetização tecnológica sob a responsabilidade das equipes gestoras e, mais especificamente, dos coordenadores pedagógicos, pois além de auxiliar os professores com o trabalho mediado pelas TICs, precisaram ter muita paciência para desenvolver um trabalho colaborativo.

Ademais, a equipe diretiva buscou auxiliar e/ou alfabetizar professores e alunos a acessar, buscar, depurar (selecionar) e discutir a informação, para, a partir disso, construir ou reconstruir o conhecimento e, assim, divulgá-lo (ORTH, 2007).

Com o propósito de se atingir este objetivo, fez-se necessário muito trabalho destes profissionais, uma vez que inicialmente, os professores mostraram-se resistentes em mudar suas práticas pedagógicas, muito em função de não sentirem-se preparados para tal desafio. Uma das soluções adotadas pela coordenadora da escola pesquisada foi promover reuniões coletivas para conhecer os medos e anseios que os professores estavam enfrentando neste contexto desencadeado pela pandemia da Covid-19. Porém, diante do grande grupo os professores sentiam-se intimidados em revelar suas dificuldades. Desta forma, fez-se necessário planejar e organizar uma formação continuada que considerasse as expectativas dos professores, entre as quais destacamos a de atendê-los individualmente para que pudessem expressar suas dificuldades sem sentirem-se diminuídos pelo grupo. A partir desta escuta, que proporcionou um clima de acolhimento, os professores

foram alcançando sua alfabetização digital. Esta pode ser entendida como a "iniciação ao uso e à compreensão dos recursos informacionais da informática, sendo imprescindível aos programas de inclusão digital" (MENEZES; COUTO; SANTOS, 2019, p. 31).

Assim, é pertinente apresentar o relato de uma professora da Educação Básica que participou da pesquisa sobre o ensino remoto e a pandemia realizada pelos autores deste artigo.

> A participação ativa dos alunos quando propusemos um trabalho que possibilitou a pesquisa e apresentação por parte dos mesmos, atuei apenas como mediadora e eles pesquisaram e apresentaram pela web, o que transformou o trabalho muito mais leve para mim como professora e muito mais produtivo para aprendizagem deles, proporcionando também a troca de experiências com a comunidade onde estão inseridos onde fizeram vídeos com depoimentos e apresentaram em aula. [...]. Bastante gratificante onde a distância física não foi empecilho nenhum, ao contrário, facilitou a organização de todo processo educativo. (PROFESSOR X, 2021).

Pelo depoimento acima, entendemos que a professora, ao alfabetizar-se digitalmente, integrou as TIC à sua prática pedagógica, sendo mediadora do processo, dialogando e interagindo com os alunos. Fato que reforça a importância da proposta de formação continuada realizada pela equipe gestora da escola pesquisada, que também apostou na ação dialógica (FREIRE, 2003), mesmo que de forma mediada pelas TIC. Dessa forma, também foi preciso desenvolver uma nova concepção da função do professor, abandonando posturas dogmáticas e autoritárias baseada na transmissão dos saberes. Ao inserir as TIC nos processos de ensino e aprendizagem o professor assume o papel de motivador, incentivando os alunos a buscar, selecionar e depurar a informação (ORTH, 2015) e aplicá-la na resolução de seus problemas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos este artigo, reforçamos nosso entendimento de que a escola ainda é o lócus privilegiado da formação continuada, mas, para tanto, embora as políticas públicas busquem suprir as lacunas de formação dos professores, em especial com relação às TIC, faz-se necessário, muitas vezes, uma ação pedagógica que apoie e acolha esses professores e ao mesmo tempo os desafie para um trabalho colaborativo, por meio do qual encontrem o suporte pedagógico

necessário para se abrirem às novas aprendizagens, apropriando-se das TIC e contribuindo para que eles levem às crianças e aos jovens uma formação humana, bem como ajude para que esses possam transformar a sociedade em que vivem, por meio da renovação das práticas pedagógicas.

E, para finalizar, recordamos e concordamos com Freire (1997, p. 77), em especial quando ele diz que: “Aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. D.O.U, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 jun. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das D.O.U., Brasília, 03 abr. 2020. Disponível em: pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. D.O.U. Brasília, 30 mar. 2020. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-75-de-27-de-marco-de-2020-250193598. Acesso em: 18 jun. 2021.

BRASIL. Portaria nº **75, de 27 de março de 2020.** Altera a Portaria nº 208, de 6 de fevereiro de 2020, que estabelece o calendário anual de abertura do protocolo de ingresso de processos regulatórios no Sistema e-MEC em 2020, tendo em vista a situação de pandemia do coronavírus – COVID. Disponível em: 19.https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-75-de-27-de-marco-de-2020-250193598. Acesso em: 18 jun. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 39 de 31 de março de 2020**. Estabelece o regime de trabalho remoto, em caráter temporário e excepcional, quanto ao exercício de atividades por servidores e empregados públicos dos órgãos da Presidência da República em razão do estado de emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19). D.O.U., Brasília, 03 abr. 2020. Disponível em: https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=03/04/2020&jornal=515&pagina=11&totalArquivos=146. Acesso em: 18 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 10.312, de 4 de abril de 2020**. Amplia, temporariamente, o escopo de multiprogramação com conteúdo específico destinado às atividades de educação, ciência, tecnologia, inovações, cidadania e saúde de entidades executoras de serviço de radiodifusão de sons e imagens em tecnologia digital, com fins exclusivamente educacionais ou de exploração comercial, em razão da pandemia da covid-19. D.O.U., Brasília, 04 abr. 2020d. Disponível em:

https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=04/04/2020&jornal=603&pagina=2&totalArquivos=2. Acesso em: 18 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. D.O.U., Brasília, 19 ago. 2020e. Disponível em: https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=19/08/2020&jornal=515&pagina=4&totalArquivos=116. Acesso em: 18 jun. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 2 de 10 de dezembro de 2020**. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. D.O.U., Brasília, 11 dez. 2020g. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167141-rcp002-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 18 de jun de 2021.

FLECHA, Ramón; TORTAJADA, Iolanda. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: IMBERNÓN, Francisco (org.). **La educación en siglo XXI**: los retos del futuro imediato. Barcelona: Editorial Graó, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2010.

MENEZES, Karina Moreira; COUTO, Raqueline de Almeida; SANTOS, Sheila Carire Souza. **Alfabetização, letramento e tecnologias** Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2019.

ORTH, Miguel Alfredo. Legislação Educacional para a Formação de Professores para a Educação Básica. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 13, p. 176-207, 2015.

ORTH, Miguel Alfredo. O paradigma da sociedade informacional, global e ou em redes e seus desafios para a educação. **Revista Diálogo**, Canoas, v. 11, p. 15-30, 2007.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: BestBolso, 2011.

ENCONTRO FORMATIVO - CLASSROOM PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: EM EXTENSÃO

Renata Melissa Boschetti Cabrini
Universidade Estadual de Londrina/PR
renata.melissa@uel.br

Carolina Zundt Correa
Universidade Estadual de Londrina/PR
carolzuncorrea@gmail.com

Dirce Aparecida Foletto de Moraes
Universidade Estadual de Londrina/PR
dircemoraes@uel.br

Eixo: Formação de Professores e Tecnologia da Informação e da Comunicação

Resumo: O presente estudo se constituiu a partir da formação docente ofertada pelo grupo de estudos pesquisa e extensão DidaTic no primeiro semestre de 2021, focalizando o uso do Classroom para a educação básica. A partir das novas demandas educacionais exigidas durante a pandemia, a proposta de formação buscou evidenciar as potencialidades das tecnologias digitais na prática educativa. Este estudo tem como objetivo identificar as contribuições dessa formação para a compreensão das potencialidades do Classroom para Educação Básica. A opção foi pela abordagem qualitativa, de natureza exploratória, os dados foram coletados por meio de questionário avaliativo. Os dados revelam que os encontros formativos favoreceram uma compreensão mais crítica e pedagógica das tecnologias digitais ao superar a lógica da transmissão para criar ambiências formativas.

Palavras-chave: Formação docente; Google Classroom; Encontros Formativos;

Introdução

É impossível pensar as tecnologias digitais na educação sem levar em consideração a situação pandêmica que vivenciamos a partir de 2020, com o ensino remoto e que se estendeu no ano letivo de 2021, seguido do ensino híbrido. Dessa forma, o grupo de estudos e pesquisas *DidaTic,* mais especificamente o projeto de extensão: “DidaTic e formação de professores para o ensino remoto: atendimento emergencial à Covid-19” propôs ações formativas que buscassem subsidiar a formação de professores no contexto do ensino remoto.

Durante o primeiro semestre de 2021 foram planejados e organizados encontros formativos em blocos temáticos com uma carga horária de 20h distribuídas em atividades síncronas e assíncronas voltadas para professores da educação básica e superior e estudantes de licenciatura, com temas diversos. No entanto, a proposta aqui analisada foi a temática "O uso do Classroom para a educação básica", planejada a partir de uma perspectiva de formação que atendesse às necessidades emergenciais dos professores, torna-se um espaço de trocas, de trabalho coletivo na construção conjunta de significados, ao mesmo tempo que privilegiassem o uso instrumental e pedagógico de tais ferramentas tecnológicas.

Para os autores Lucena, Santos e Mota (2020, p 330) "a revolução tecnológica ressignificou as nossas capacidades de consumir e produzir informações e de se comunicação" e trouxe outras possibilidades de pensar o processo educativo, ao mesmo tempo que exigiu do professor formação específica na área. Nesse contexto, o presente tem como objetivo identificar as contribuições dos encontros formativos ofertados pelo grupo DidaTic para apropriação das potencialidades do Classroom para Educação Básica.

Metodologia

O estudo é de abordagem qualitativa e de natureza exploratória, e para tal, foram analisados os dados coletados por meio de um questionário avaliativo composto por dezesseis questões, respondidas por doze participantes ao término dos encontros. Neste estudo serão discutidas somente duas questões referentes ao objetivo, as quais abordam as contribuições a partir do entendimento dos aspectos positivos e negativos que os encontros formativos foram capazes de promover e as considerações dos participantes a respeito do processo formativo.

A formação foi composta por cinco encontros formativos que ocorreram nos dias 05 e 19 de junho, 03, 24 e 31 de julho, assim, totalizando 20 horas de encontros síncronos via Google Meet e assíncronos via Google Classroom. As temáticas abordadas nos encontros foram as seguintes: Organização do Classroom e

elaboração de atividade, Aula gamificada no Classroom e no Google Forms, Rubricas e feedback no Classroom.

Ao final de cada encontro formativo síncrono eram disponibilizados aos participantes atividades no Google Classroom da turma, referente a temática abordada, como atividades assíncronas.

Os encontros formativos síncronos foram estruturados no sentido de privilegiar a participação, colaboração, interatividade e compartilhamento entre os participantes, além de um acompanhamento paralelo aos que desejassem. Dessa forma foi proposto uma mudança na perspectiva de formações aligeiradas e meramente técnicas para focalizar o potencial das ferramentas e dar mais subsídios aos docentes na condução do ensino remoto.

Discussões e resultados

A discussão parte do levantamento sobre as considerações dos participantes em relação aos encontros formativos. Para tal, doze professores participantes dos encontros formativos responderam um questionário como forma de avaliar trabalho, as apropriações e os conhecimentos compartilhados.

Os participantes são professores e atuam em diferentes modalidades do ensino, entre elas, educação infantil, ensino fundamental, médio e superior. Também, pertencem as diferentes áreas do conhecimento, como língua portuguesa, química, pedagogia, enfermagem e psicologia.

Outro aspecto importante da composição do perfil do grupo respondente do questionário, é em relação ao fato de não residirem somente em Londrina, uma vez que os encontros foram ofertados via Google Meet, viabilizando a participação de cursistas de outros munícipios.

No que se refere às contribuições, os dados coletados evidenciam que os encontros foram capazes de promover o entendimento sobre a utilização pedagógica do Google Classroom e Google Forms para 66,7% e a superação das dificuldades na utilização de tais ferramentas na prática pedagógica, para 83,3%. Importante destacar

que as porcentagens se referem à frequência das respostas e não ao número de participantes.

Nesse sentido, é possível concluir que os participantes consideram os encontros formativos momentos privilegiados de estudo sobre as tecnologias digitais com abordagem pedagógica, pois promoveram o entendimento das formas de uso nas práticas em sala de aula. Coll e Monereo (2010) atribuem ao uso frequente das tecnologias em sala de aula, associado ao processo formativo docente um nível de domínio técnico e pedagógico capaz de trazer experiências positivas e mais segurança para os professores quanto ao uso das TDICs.

Os dados ainda revelam que abordagem pedagógica evidenciada nos encontros formativos oportunizou aos participantes a superação das dificuldades no manejo dos artefatos tecnológicos, e, assim, a capacidade de utilização dessas tecnologias no desenvolvimento da prática pedagógica.

Ao fazer esse exercício de identificação das dificuldades do uso das tecnologias digitais na prática pedagógica, os participantes também são provocados a refletir a respeito da própria prática. Oliveira e Santos (2020) acreditam que os processos formativos que se dispõem a explorar as trajetórias de apropriação de tecnologias no trabalho pedagógico, possibilitam a compreensão dos sujeitos para além de apropriar-se das tecnologias, para o uso pessoal e profissional, mas permitem a reflexão crítica da prática pedagógica.

Em relação ao que as participantes consideraram que foi muito e pouco positivo nos encontros formativos, tivemos os seguintes dados: 83,3% considera que a formação trouxe muitas contribuições e, por isso, foi “muito positivo”. Já 33%, entende que a formação foi “pouco positiva”. Para aqueles que consideram como muito positivo, as principais contribuições se referem aos encontros como espaços para a participação, interatividade e compartilhamento entre os participantes, além de uma compreensão mais ampla e crítica das ferramentas digitais. Isso dá ao professor mais autonomia, segurança e amplia a capacidade de escolhas, conforme ilustra o excerto:

> A organização geral do Classroom e do Forms, podendo ser criados os templates, isso gera uma economia de tempo para criação de outras salas e

> diminui o esforço maçante de criação de tópicos, atividades, títulos e tudo mais de uma sala, deixando assim mais tempo para focar na disciplina (P3)

Cabe destacar que os participantes evidenciam aspectos dos encontros formativos que se relacionam com princípios pedagógicos difundidos pelos estudos de Silva (2014; 2021) em que o autor destaca a dinâmica comunicacional da cibercultura em favor do exercício da docência e da aprendizagem como a "liberação e mobilização da autoria, compartilhamento, conectividade, colaboração e interatividade" (SILVA, 2021).

Os participantes tiveram papéis atuantes na dinâmica dos estudos, modificando a lógica da transmissão e recepção de conteúdos, ou seja, deixaram de ser apenas receptores de informação e passaram a atuar como produtores de conteúdos e participantes das decisões e condução do processo formativo, apropriando-se assim das tecnologias de forma crítica e pedagógica e não somente instrumental.

Diante disso, entende-se que os encontros formativos se constituíram em ambiências formativas capazes de potencializar a autoria, colaboração e compartilhamento entre os docentes participantes. Santos e Amaral (2020) explicam que na ambiência formativa as práticas interativas são produzidas pelos participantes que interagem livremente, assumem a autoria das produções, planejam em colaboração, compartilham seus conhecimentos e reelaboram seu processo formativo.

Entre os aspectos apontados como "pouco positivos" estão as questões de ordem estrutural para a configuração dos encontros formativos, como o horário, tempo para desenvolvimento das atividades e a divulgação dos cursos ofertados pelo DidaTic.

> Pouco tempo (P1)
> Pouco positivo: o horário (P2)
> Pouco Positivo: a divulgação do curso e (talvez) o número de vagas (...). (P8)

Esses são pontos de atenção que serão levados em consideração para próximas formações oferecidas pelo DidaTic. É importante destacar que a reflexão sobre a prática desenvolvida durante os encontros formativos, também é uma preocupação do grupo de estudos e pesquisas, uma vez que "as interfaces digitais

incorporam os aspectos comunicacionais e pedagógicos, bem como a emergência de um grupo-sujeito que aprende enquanto ensina e pesquisa e pesquisa e ensina enquanto aprende [...]" (SANTOS, 2019, p.19).

Considerações Finais

O objetivo do presente texto foi identificar as contribuições dessa formação para apropriação das potencialidades do Classroom para Educação Básica. Diante disso, espera-se que este estudo colabore com a discussão a respeito da formação docente para o uso das tecnologias digitais e, que a partir de seus desdobramentos em relação ao encontros formativos, possam ser ampliadas as leituras que defendam, reflitam e sistematizem as experiências docentes no exercício de ensinar e aprender no contexto da cibercultura.

É importante destacar a importância de mudanças na perspectiva de formação docente para além da apropriação das tecnologias digitais pelos sujeitos, das formas de uso e o domínio das funcionalidades técnicas, e, oportunizar processos formativos que provoquem questionamentos acerca do uso, das escolhas, ou seja, "o papel social e simbólico a elas atribuído, a potencialidade pedagógica que lhes imputam" (BUENO et al., 2020), para que assim os professores se apropriem das tecnologias digitais de forma crítica e pedagógica.

Referências

COLL, C.; MONEREO, C. (orgs.). Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LUCENA, Simone; SANTOS, Sandra Virginia Correia de Andrade; MOTA, Gersivalda Mendonça da. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COM AS TECNOLOGIAS MÓVEIS DIGITAIS. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 25, n. 2, p. 315-338, jan/abr 2020.

OLIVEIRA, Natalia Carvalhaes de; SANTOS, Júlio César dos. OS PERCURSOS DA PESQUISA: (re)conhecimento das trajetórias de apropriação de tecnologias. In: ECHALAR, Jhonny David *et al* (org.). **Trajetórias [recurso impresso e eletrônico]:** apropriação de tecnologias por professores da educação básica pública. Ijuí: Unijuí, 2020. Cap. 2. p. 33-44.

SANTOS, Edméa. PESQUISA-FORMAÇÃO NA CIBERCULTURA. Teresina:EDUFPI, 2019. 223p. Disponível em: http://www.edmeasantos.pro.br/assets/livros/Livro%20PESQUISA-FORMA%C3%87%C3%83O%20NA%20CIBERCULTURA_E-BOOK.pdf. Acesso em: 05 jul. 2021.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**: educação, comunicação, mídia clássica .... 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

_____. Interatividade na educação híbrida. In: PIMENTEL, Mariano; SANTOS, Edméa; SAMPAIO, Fábio F. (orgs.). **Informática na educação:** interatividade, metodologias e redes. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. (Série Informática, v.3). Disponível em https://ieducacao.ceie-br.org/interatividade Acesso em 14 de mai.2021.

DESAFIOS E PERSPECTIVA DO PROFESSOR DO FUNDAMENTAL AOS MEIOS VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM.

Cicero Alcione dos Santos Pereira, Escola Professora Maria Bernadete M. de Brito
e-mail: bilinha99@hotmail.com

Eixo: Formação de Professores

Resumo: No processo de ensino-aprendizagem as Tecnologias aparecem como uma ferramenta muito importante para o desenvolvimento, auxiliando o professor pedagogicamente e, consequentemente, promovendo o aprendizado do aluno. Buscamos analisar o uso das tecnologias e as possibilidades de uma práxis inovadora no ensino fundamental na Escola professora Maria Bernadete, numa perspectiva interdisciplinar. Apesar de estarmos passando por uma situação global de pandemia onde todos tiveram que se adequar as situações de isolamento. A educação também sofreu e sofre com essa alteração no cotidiano escolar, tendo que se reinventar o mais rápido possível aos recursos da tecnologia informacional, e virtuais.

Palavras-chave: Ensino, Aprendizagem e Tecnologia

1 INTRODUÇÃO

No processo de ensino-aprendizagem as Novas Tecnologias aparecem como uma ferramenta muito importante para o desenvolvimento, auxiliando o professor pedagogicamente e, consequentemente, promovendo o aprendizado do aluno para formação de cidadãos críticos. Apesar de estarmos passando por uma situação global de pandemia onde todo mundo teve que se adequar as situações de isolamento, a educação também sofreu e sofre com essa alteração no cotidiano da vida escolar, tendo que se reinventar o mais rápido possível aos recursos da tecnologia informacional, e virtuais. Pois num mundo cada vez mais globalizado, inserir as inovações tecnologias de forma integrada ao planejamento pedagógico, é uma maneira de se aproximar dessa nova geração de alunos com facilidades tecnológicas. A tecnologia na educação possibilita aprimoramentos na qualidade do ensino e aprendizagem, com esse propósito a Secretaria de Educação e as Escolas,

num trabalho em conjunto buscam qualificar os professores com aplicabilidade dos novos recursos tecnológicos.

Os professores sentem cada vez mais claro o descompasso no domínio das tecnologias e, em geral, tentam segurar o máximo que podem, fazendo pequenas concessões, sem mudar o essencial. Existem professores que têm medo de revelar sua dificuldade diante do aluno, por isso e pelo hábito mantêm uma estrutura repressiva, controladora e tradicional. Os professores percebem que precisam mudar, mas não sabem como fazê-lo e não se sente preparados para experimentar com segurança. Muitas escolas públicas e privadas exigem mudanças rápidas dos professores sem dar-lhes condições para eles, existem escolas que as o professor utiliza seu próprio celular para transmitir as aulas pelo aplicativos Google Meet, e muitos se sentem desconfortáveis a utilizar seu aparelho pessoal.

A tecnologia está aí como um instrumento de amplas possibilidades. De acordo com Moran. (2007)

A questão fundamental não é a tecnológica. As tecnologias nos ajudar, mas, fundamentalmente educar é aprender a gerenciar um conjunto de informações e torná-las algo significativo para cada um de nós, isto é, o conhecimento. O conhecimento é isso. Além de gerenciar a informação, é importante aprender a gerenciar também sentimentos, afetos todo um universo das emoções.

Concordamos com autor onde o conhecimento vai além da simples troca de informações, pois como os meio tecnológicos o conhecimento se torna muito mais amplo, há alguns anos atrás já pensaram até que os computadores iriam tomar o emprego de vários professores, na realidade, mesmo nos países mais desenvolvido, que dispõe de sistemas educacionais informatizados, nunca se precisou tanto de professores. A exigência está em qualificação profissional diante da modernização tecnológica que não podem ser obtidos através dos processos tradicionais de formação profissional, mas sim de novos conceitos de eficiência. De acordo com Almeida, onde relata os problemas na formação inicial e continuada dos professores para o uso de Tecnologia da Informação e de como integrá-las ao cotidiano escolar. E diante desse quadro precisamos pensar rapidamente sobre a formação de professores nas instituições de ensino superior, pois muitas universidade e

faculdade não dispões de cadeiras que ensinem os futuros professores a trabalhar com tecnologia em sala aula, ou seja, pois precisam reformular seus currículos de formação nas licenciaturas.

O nosso projeto tem o objetivo de analisar o uso das tecnologias e as possibilidades de uma práxis inovadora no ensino fundamental na Escola professora Maria Bernadete, numa perspectiva interdisciplinar. E ainda analisar quais as inovações tecnológicas mais acessíveis aos professores dentro do projeto político pedagógico da escola, conhecer as plataformas digitais disponíveis para uso pedagógico, diagnosticar e analisar o despreparo dos professores frente as novas inovações tecnológicas para a melhoria da educação e relatar de forma moderada os medos e angustias dos profissionais da educação frente a esse avanço tecnológico. O professor detém um conhecimento científico e é absolutamente normal que ele exponha na sala de aula, só que isso não pode ser um processo hoje tradicional, é fundamental que diferentes dinâmicas ocorram em sala de aula acordo com o planejamento do professor para aquela aula especifica, tudo isso precisa ser integrado de alguma forma, como alguns especialistas já chamam de nova pedagogia ou de educação digital, e aquele que possui contato com as Tecnologia da Informação e Comunicação as conhecidas TICs está ai para ser utilizada e melhorar suas aulas e alcançar novas possiblidades de aprendizagem. Como podemos ver nas imagens.



Imagem 01: Alunos utilizando os tablets para pesquisas do projeto TCFs.

Desta forma os profissionais da educação de hoje devem mergulhar no novo modo de aprender e ensinar, onde todos são emissores e receptores de informação, logo educador e educando constroem juntos os conhecimentos, ensinando-se mutuamente. Além disso, para inovar, é fundamental conhecer as possibilidades dos alunos, que muito hoje em dia passam por dificuldades maiores do que não ter acesso aos meios tecnológicos, como celulares, tablets ou computadores, mais sim socioeconômicos, de cunho necessário, como alimentação básica.

O Governo do Estado de Pernambuco, através da secretaria de Educação disponibiliza o AVA Educa PE, o Ambiente virtual de aprendizagem, que a plataforma de apoio digital para professores e alunos, e as vídeo aulas pela a plataforma do Google Meet, que já está disponível no Google Sala de Aula. Nesse estudo, abordamos o perfil do educador frente às inovações tecnológicas e como o ensino e a aprendizagem devem ser vistos para atender as novas exigências da sociedade no mundo cada vez mais digital. Os recursos do Google for educacion, e outros aplicativos educacionais que proporcionam aos professores viárias possiblidade de ensino-aprendizagem. Então diante dos relatos podemos constatar que realmente existe um despreparo profissional na educação, não só nos professores. Pensamos no que fazer diante da rápida mudança no sistema e nas formas de ensinar, reunimos nossos professores para uma formação continuada sobre os meios digitais, e de como utilizar e desempenhar dentro da proposta metodológica de cada disciplina. Partimos para elaboração de um plano de ação para repassar como utilizar os meios digitais disponíveis na escola, pois não adianta fazer uma formação com vários meios digitais que não existem na nossa realidade escolar, então fomos bem realistas enquanto isso. Segundo Marcelo Garcia (1999, p. 26), o objeto da formação de professores são “os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem”. De fato a atual situação da educação precisar que estejamos sempre atualizados, e nossos formações continuada sempre voltadas para o que há de mais novo no meio

educacional, pois nossos alunos como já mencionei anteriormente está inserido na era digital.



Imagem 02: capacitação para os professores

É preciso integrar o conteúdo a ser trabalho em sala de aula com as tecnologias, ligadas as estratégias de aprendizagem, tudo isso precisa ser relacionado e analisado pelo professor. Tivemos um cuidado especial na gestão dos programas de formação e principalmente da mediação pedagógica que ocorre nessa formação, pois temos no nosso corpo docente alguns professores que estão em processo de aprendizagem e aprimoramento da tecnologias em relações a outros, e pensamos numa formação visando os recursos existentes na escola, como Tablets do governo, computadores, kits multimidias e projetores, tendo em vista, que a escola dispõe de internet, em todas as salas, para que sejam transmitidas aulas de forma assíncronas, para os alunos que não estão presenciais. A nossa escola é de ensino fundamental II, e precisamos trabalhar com a realidade atual de aulas remotas, e com o comprometimento das práticas pedagógicas do professor, que no mesmo tempo da assistência presencial aos alunos em sala aos que estão remotos em casa, duplicando assim sua atenção no processo de ensino e domínio pedagógico da sua sala de aula, para não comprometer a aprendizagem dos alunos remotos.

O importante é que o professor tenha oportunidade de reconhecer as potencialidades pedagógicas das Tecnologias da Informação e aí assim incorporá-las à sua prática. Nem todas as tecnologias que surgirem terá potencial, outras inicialmente podem não terem. Primeiro, é preciso testa-las para depois pensar

sobre a prática pedagógica e as contribuições que elas podem trazer ao processo de aprendizagem.

A inovação na sala de aula é, pois, uma resposta criativa e bem-sucedida a uma situação-problema. O ponto de partida deve ser, portanto, o estudante, suas necessidades e possibilidades. O retorno dado pelo estudante contribui para a construção de um retrato da turma, com esboços de suas necessidades e possibilidades. Antes de tentar o uso de tecnologias na sala de aula, o professor precisa saber seus possíveis resultados, se de fato, proporciona aos alunos algo que lhes seja útil em seu cotidiano. Concluímos que uma das principais estratégias na utilização dos recursos tecnológicos na educação é que ela seja de interesse do estudante, e tenha uma relação com os conceitos inseridos no currículo de cada disciplina e possa ter algo relacionado com a realidade do cotidiano dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. **Tecnologia de informação e comunicação na escola: aprendizagem e produção da escrita**. Série "Tecnologia e Currículo" – Programa Salto para o Futuro, novembro, 2001.

APARICI, Roberto. (coordenador) **Conectados no ciberespaço.** São Paulo: Paulinas 2012

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei n. 9.394, de 1996. Brasília: Senado Federal, Secretaria Especial de Editoração e Publicação.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão escolar da escola**: teoria e prática. 5. ed. rev. e ampl. Goiânia: Alternativa, 2004.

MARCELO, Carlos G. Formação de professores: Para uma mudança educativa. Porto, Editora Porto, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 22º Ed. Petrópolis: Vozes, 1994

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá.** Papirus, 2007.

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.

1 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 a escola continua lá, da mesma forma, resistente 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 veio acelerar 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 da “[...] 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 discorre 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 discorre 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) 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.

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) destaca 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 desenvolver 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.

Dessa forma, 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, 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 acontece, tornando a escola e as aulas desinteressante.

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.

I

MBERNÓN, 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

MÍDIA-EDUCAÇÃO PARA A INTEGRAÇÃO DAS TDICs NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ESPANHOL

Larissa da Silva Ramos, UNIPAMPA/Jaguarão
larissaramos.aluno@unipampa.edu.br
Paula Bianchi, UNIPAMPA/Jaguarão
paulabianchi@unipampa.edu.br

Eixo: Formação de Professores e Tecnologia da Informação e da Comunicação

Resumo: A pandemia do Coronavírus gerou inúmeros impactos em todas as esferas da sociedade, levou instituições educativas a fazerem uso das tecnologias e da mídia para a continuidade do ensino, evidenciando a falta de formação dos professores. 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 da 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.

1 INTRODUÇÃO

Em março de 2020, iniciou-se uma nova modalidade de ensino, chamada ensino remoto emergencial, em decorrência da pandemia de COVID-19. Nesse cenário, os profissionais da educação, 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.

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 – campus Jaguarão 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 deste 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.

Metodologicamente, o estudo é qualitativo e caracteriza-se como pesquisa-ação (THIOLLENT, 2009). Para a obtenção de dados sobre as formações continuadas e específicas ofertadas para as professoras de Língua Espanhola utiliza-se de um questionário destinado à Secretaria Municipal de Educação.

Por fim, 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).

2 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. 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).

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.

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.

3 APRENDENDO COM, SOBRE E PARA AS TDICS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: (RE)DESCOBRINDO OS USOS DAS TECNOLOGIAS

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).

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.

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.

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.

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.

4 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 de qualidade.

Espera-se que os resultados obtidos contribuam para o planejamento de uma proposta de formação continuada para professores de Língua Espanhola visando qualificar as práticas pedagógicas voltadas ao ensino do Espanhol mediado pelas TDICs.

REFERÊNCIAS

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.

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.

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 UTILIZAÇÃO DO MOODLE COMO FERRAMENTA DIGITAL NO COMPONENTE CURRICULAR DE GEOGRAFIA DO 8º ANO DO EF DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRGS EM 2021

Victor Hugo Nedel Oliveira, Professor Adjunto e Pesquisador do Departamento de Humanidades da Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
victor.juventudes@gmail.com

Eixo: Formação de Professores e Tecnologia da Informação e da Comunicação

Resumo: O principal objetivo do trabalho é analisar as utilizações da plataforma Moodle no 8º ano do Ensino Fundamental do componente curricular de Geografia, no Colégio de Aplicação da UFRGS. Para tanto, foi realizado levantamento das principais funções utilizadas na plataforma; análise do layout empregado nos tópicos semanais; e relato das impressões dos estudantes e do docente titular da disciplina. Os principais resultados indicam que as funções mais utilizadas na plataforma; o layout utilizado nas propostas; e as impressões dos atores sociais envolvidos no processo estão a contento, em especial no momento de atipicidade de pandemia em que se vive.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; TICs; Geografia escolar; Moodle; Colégio de Aplicação da UFRGS.

1 INTRODUÇÃO

A chegada da pandemia da COVID-19, evento ampla e mundialmente já conhecido, trouxe profundas mudanças nos mais variados âmbitos da sociedade contemporânea, o que não foi diferente para a educação (OLIVEIRA, 2020c; 2020d). Nesse contexto, Colégio de Aplicação, unidade acadêmica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) destinada à educação básica passou à modalidade de Ensino Remoto Emergencial a partir da segunda metade do mês de março do ano de 2020, o primeiro ano da pandemia.

Em 2020 as atividades pedagógicas dos múltiplos componentes curriculares eram enviadas semanalmente, via arquivo do tipo PDF no próprio site da instituição (OLIVEIRA, 2020a; VASQUES, OLIVEIRA, 2020) e, conforme os prazos acordados entre professores e estudantes, as devolutivas das mesmas ocorriam por meio do e-mail, com o seguinte processo: estudante acessa atividade no site da instituição; estudante envia atividade para o e-mail do docente; docente corrige a atividade;

docente dá retorno, por e-mail, ao estudante. Esse processo ocorreu, semanalmente, com todos os componentes curriculares.

Já no ano de 2021, segundo ano da pandemia, as atividades de ensino foram organizadas a partir de duas plataformas digitais sendo, a primeira, o Plataforma Moodle Acadêmico, na qual os docentes encaminham os materiais (textos, vídeos, arquivos, etc.) e as demandas de tarefas, a serem respondidas/enviadas pelo próprio Moodle. A segunda, por sua vez, tratou-se do Google Meet, que proporcionou os encontros síncronos entre estudantes e professores, encontros esses que ficaram gravados no drive institucional da UFRGS.

Se faz necessário, nesse sentido, analisar como as experiências docentes e os processos de aprendizagem foram organizados nesse novo contexto. Para tal, o principal objetivo do presente trabalho constitui-se em apresentar e analisar as utilizações da plataforma Moodle Acadêmico no o 8º ano do Ensino Fundamental, no componente curricular de Geografia (OLIVEIRA, 2020b), ao longo do primeiro semestre letivo de 2021 do Colégio de Aplicação da UFRGS.

2 METODOLOGIA

A metodologia empregada foi o estudo de caso, o qual Gil (2007) define como um estudo em maior detalhamento sobre um indivíduo, uma organização, um grupo ou um fenômeno e que pode ser aplicando nas mais diversas áreas do conhecimento. O estudo de caso permite, de acordo com o autor, que o objeto estudado tenha preservada sua unidade, mesmo que ele se entrelace com o contexto onde está inserido.

Nesse sentido, o espaço do estudo de caso foi o Colégio de Aplicação da UFRGS, em especial a plataforma Moodle Acadêmico tendo, como recorte, o componente curricular de Geografia, do 8º ano do Ensino Fundamental. Como recorte temporal foi adotado o período composto pelas 35 semanas de trabalho que compreendem o intervalo de tempo entre os meses de março e outubro de 2021.

A coleta de dados ocorreu a partir de três grandes movimentos, a saber: a) levantamento das principais funções utilizadas na plataforma; b) análise do layout empregado nos tópicos semanais; e c) análise do relato das impressões dos

estudantes e do docente titular da disciplina. A análise dos dados ocorreu de forma estatística – para verificação das ocorrências analisadas e de forma qualitativa – para verificar os entendimentos sobre o fenômeno.

3 RESULTADOS

Em relação às funções mais utilizadas na plataforma, no recorte temporal adotado, após levantamento e organização inicial foi possível organizar o quadro 1, que segue.

Quadro 1 – Funções mais utilizadas.

Função	Descrição	Ocorrências (n)
Rótulo	Organiza a página do curso, com inserção de títulos, textos, links e outros materiais que indiquem o conteúdo.	55
URL	Links para sites, vídeos, imagens e outros materiais relevantes. No contexto, utilizou-se a opção de abrir em nova janela, para garantir que o Moodle continuasse aberto para os estudantes.	37
Arquivo	Envio de arquivos em múltiplos formatos, como, por exemplo: PDF, Word, JPEG, etc.	28
Tarefa	Função que permite o envio de atividades por parte dos estudantes, seja por *upload* de arquivo ou texto escrito no próprio Moodle.	22
Questionário	Função na qual os estudantes respondem um questionário montado pelo professor no próprio Moodle.	4

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2021)

É possível observar, portanto, que a função “rótulo” foi a mais utilizada, com n = 55. Tendo em vista o fato de que tal função possui caráter de organização da página do Moodle, já poderia prever-se que sua utilização dar-se-ia em maior quantidade, haja vista o quantitativo de semanas analisado. A segunda função mais utilizada foi o “URL”, com n = 37. Essa função permite encaminhar links ativos na página do componente curricular, o que foi de grande valia para a apresentação de materiais de outros sites acadêmicos e escolares, além de vídeos, páginas de jornais, músicas e outros tipos de texto. Na sequência, o “arquivo” figurou em terceira posição, com n = 28. Nessa função, é possível encaminhar arquivos elaborados/adaptados pelo docente, em múltiplos formatos. A união de URL e arquivo possibilitou alcançar o conteúdo, de modo geral, aos estudantes.

Em relação ao segundo elemento de análise, o layout empregado nas atividades semanais, é importante destacar que o mesmo respeitou uma ordem aproximada ou idêntica em todos os tópicos do Moodle, de modo a que os estudantes

criassem identidade visual com o que acessavam e, ao mesmo tempo, reconhecessem uma forma de andamento recorrente no layout das atividades. A figura 1, que segue, apresenta uma captura de tela da “semana 7”, contendo já uma indicação das seções de cada semana.

Figura 1 – Modelo de Layout de uma semana de atividades.



Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2021).

Verifica-se, portanto, a adoção da seguinte estrutura: inicialmente, uma imagem que abria a atividade da semana, relacionada com o tema que será tratado; na sequência, a apresentação de um rótulo com a descrição do percurso de aprendizagem da tarefa; e, por fim, o encaminhamento dos links, arquivos e demais materiais para a realização da atividade proposta. Essa organização/distribuição, utilizada em todas as semanas, possibilitou melhor entendimento por parte dos estudantes, da página do componente curricular, como é apontado na próxima etapa da análise.

A terceira etapa analítica, entendida como as impressões dos estudantes e do docente titular da disciplina sobre os processos desenvolvidos, foi obtida a partir das conversas realizadas nos encontros síncronos e da autoavaliação realizada pelos estudantes ao final do primeiro e do segundo trimestre letivo. Há um entendimento de que as necessidades de ambos os atores sociais estão sendo atendidas, em especial

no momento de atipicidade pandêmico pelo qual se vive e pelas potencialidades que o Moodle oferece.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa da conclusão, é imperativo destacar que o fenômeno da pandemia da Covid-19 ainda não acabou e é difícil falar em retorno presencial plenamente seguro para a educação como um todo. Ainda, é importante destacar que os desafios do Ensino Remoto Emergencial (OLIVEIRA, 2021a; 2021b) ainda existem e que os aprendizados para a educação, obtidos ao longo da pandemia são de valiosa contribuição, em especial destaque a ampliação da utilização de plataformas digitais que possam facilitar a aprendizagem.

O Moodle Acadêmico da UFRGS vem respondendo de maneira efetiva às necessidades apresentadas no trabalho. Entretanto, só é possível contemplar um programa mínimo de ensino remoto com a associação do Moodle a outras plataformas, como o Google Meet, por exemplo, como foi realizado.

É fundamental, ainda, destacar que todo o processo vivenciado e relatado no presente trabalho diz respeito a um momento de emergência sanitária em nível global e que acreditamos que educação de qualidade se faz nas escolas e universidades, em modo presencial. Que a nossa esperança freireana permaneça acesa, mirando um futuro melhor.

REFERÊNCIAS

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Estudos remotos em tempos de Covid-19: o caso da Geografia no ensino fundamental do Colégio de Aplicação da UFRGS. Revista **Científica Educ@ção**, v. 4, n. 8, p. 946-955, 2020a. Disponível em: https://periodicosrefoc.com.br/jornal/index.php/RCE/article/view/104 Acesso em: 26 out. 2021.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. O papel da geografia diante da pandemia da Covid-19. **Boletim da Conjuntura (BOCA)**, v. 03, n. 07, 2020b. Disponível em: https://revista.ufrr.br/boca/article/view/Nedel Acesso em: 26 out. 2021.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. O antes, o agora e o depois": alguns desafios para a educação básica frente à pandemia de Covid-19, **Boletim da Conjuntura (BOCA)**, v. 03, n. 09, 2020c. Disponível em: https://revista.ufrr.br/boca/article/view/NedelOliveira Acesso em: 26 out. 2021.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Juventudes, escola e cidade na pandemia da Covid-19, **Boletim da Conjuntura (BOCA)**, v. 04, n. 10, 2020d. Disponível em: https://revista.ufrr.br/boca/article/view/OliveiraNedel Acesso em: 26 out. 2021.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Como fica o ensino de Geografia em tempos de pandemia da Covid-19? **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 1–15, 2021a. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4577 Acesso em: 26 out. 2021.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Desafios para a pesquisa no campo das ciências humanas em tempos de pandemia da Covid-19, **Boletim da Conjuntura (BOCA)**, v. 05, n. 14, 2021b. Disponível em: https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/211 Acesso em: 26 out. 2021.

VASQUES, Daniel Giordani; OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Iniciação científica na pandemia: uma análise dos estudos remotos ao ensino fundamental, **Interfaces Científicas: Educação**, v. 10, n. 01, 2020. Disponível em: https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9084 Acesso em: 26 out. 2021.

A COLABORAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES DURANTE ESTUDO DE AULA COM ROBÓTICA EDUCACIONAL[1]

Crhistiane da Fonseca Souza, Universidade Federal de Catalão, crhisfsouza@ufcat.edu.br, Arlindo José de Souza Junior, Universidade Federal de Uberlândia, arlindoufu@gmail.com, Fernando da Costa Barbosa, Universidade Federal de Catalão, fcbarbosa@ufcat.edu.br

Eixo: Formação de Professores e Tecnologia da Informação e da Comunicação

Resumo: Neste artigo buscamos compreender as contribuições da colaboração durante um estudo de aula com robótica educacional no ensino de Matemática para alunos do ensino médio. A pesquisa contou com dezesseis futuros professores, matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado de uma universidade federal brasileira. Numa abordagem qualitativa, com observação participante, a produção de dados se deu por meio de análise documental, questionários, entrevistas, fotografias e gravações em vídeo e áudio. A colaboração favoreceu aos estagiários a aprendizagem da robótica educacional, o planejamento das aulas de investigação, a reflexão sobre a aprendizagem dos alunos e sobre a própria prática.

Palavras-chave: Estudo de Aula; Robótica Educacional; Formação Inicial de Professores; Colaboração.

1 INTRODUÇÃO

A colaboração é uma importante estratégia utilizada para realização de um trabalho em diferentes organizações, principalmente quando envolve desafios difíceis de serem superados individualmente. Uma vez que a educação tem enfrentado cada dia problemas mais complexos, o trabalho colaborativo entre professores tem ganhado espaço. Os projetos colaborativos com professores surgem com diferentes objetivos, seja na tentativa de encontrar soluções para problemas comuns ou novas situações da sala de aula, para a introdução de projetos curriculares ou de intervenção (BOAVIDA; PONTE, 2002; FIORENTINI, 2013), para implementar projetos de inovação tecnológica no contexto universitário (SOUZA JUNIOR, 2000) ou como uma estratégia para o desenvolvimento profissional docente (PONTE *et al.*, 2016; QUARESMA, 2018).

Realizamos uma ação formativa envolvendo estudo de aula com robótica educacional com futuros professores matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado I, no ano letivo de 2018, de um curso de licenciatura em Matemática

[1] Esse trabalho é fruto da tese de doutoramento da primeira autora.

de uma universidade federal brasileira, com o objetivo de compreender em que medida as interações colaborativas no grupo contribuíram para a aprendizagem da docência.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A robótica tem atraído o interesse de alunos da Educação Básica ao Ensino Superior, nos últimos anos no Brasil e no mundo. Compreendemos que a Robótica Educacional é uma área de investigação que pretende melhorar os processos de ensino-aprendizagem a partir da criação e implementação dos robôs (ANGEL-FERNANDEZ; VINCZE, 2018). Nessa investigação a utilizamos como uma ferramenta de aprendizagem, ou seja, como um instrumento para ensinar e aprender Matemática (ALIMISIS; KYNIGOS, 2009).

Os estudos realizados no Brasil utilizando a robótica educacional apontam que é possível criar um ambiente colaborativo favorável à aprendizagem e desenvolvimento pleno do aluno, capaz de motivá-lo a construir seu conhecimento a partir de situações-problema interessantes, investigativas e lúdicas, relacionadas com o mundo real (BARBOSA, 2011, 2016). No entanto, o professor, consequentemente, a sua formação, tem um papel fundamental para o sucesso das experiências com robótica educacional na sala de aula. Além disso, é preciso uma mudança nas práticas tradicionais de ensino para práticas que os alunos participam ativamente do processo.

O estudo de aula é um processo de desenvolvimento profissional docente baseado na colaboração e na reflexão (QUARESMA, 2018), em que os participantes se reúnem, identificam uma dificuldade da prática, planejam detalhadamente uma aula sobre o tema ou conteúdo escolhido, denominada aula de investigação. Em seguida, um dos professores conduz a aula de investigação enquanto os demais observam e registram suas considerações, com foco no pensamento e na aprendizagem dos alunos. Em um momento posterior, chamado de sessão de reflexão, o grupo se reúne para analisar e refletir sobre a aula. Essa aula é então revisada e aprimorada e, em alguns casos, é novamente conduzida em uma outra turma (PONTE *et al*., 2016; PONTE, 2017; QUARESMA, 2018).

Quando associado ao ensino exploratório, o estudo de aula coloca o trabalho dos alunos no centro do processo, o que difere das abordagens tradicionais, comumente centradas no trabalho do professor. Em muitas investigações empíricas, a colaboração é valorizada pelos participantes como a oportunidade de perceber a aprendizagem dos alunos a partir de múltiplos olhares. Esse processo pode contribuir para fornecer experiências de alta qualidade na formação inicial de professores, sanar lacunas entre a teoria e a prática, e manter o foco da atenção na aprendizagem do aluno (MURATA; POTHEN, 2011).

METODOLOGIA

Numa abordagem qualitativa com observação participante, (BOGDAN; BIKLEN, 1994), a pesquisa foi desenvolvida com dezesseis futuros professores. Para a construção dos dados para análise, utilizamos a análise documental dos materiais produzidos na disciplina, aplicação de questionários, realização de entrevista individual, anotações em diário de campo, registramos algumas sessões em áudio (transcritos posteriormente), vídeos e em fotografias.

A disciplina contou com dois momentos importantes: Experimentação e Estudo de Aula. Durante a Experimentação, realizada no 1.º semestre, os estagiários aprenderam os recursos e ferramentas disponíveis no *Kit* LEGO® *Mindstorms*. Nas aulas de natureza exploratória, os estagiários puderam conhecer o *kit*, construir, programar e resolver tarefas de matemática com alguns robôs. Para a realização do Estudo de Aula, os estagiários foram divididos em seis subgrupos, com dois ou três componentes. Eles pesquisaram um protótipo, aprenderam a construir e programar e estudaram os conteúdos matemáticos e, por fim, planejaram doze aulas de investigação envolvendo quatro robôs. Cada subgrupo planejou e conduziu uma sequência aulas. As aulas foram planejadas e discutidas nos subgrupos e depois com todo o grupo. Por fim, ficou a cargo de cada subgrupo organizar os detalhes e materiais necessários.

As aulas foram realizadas para uma turma de doze alunos da 1ª e 2ª série do Ensino Médio (15 a 17 anos) de uma escola pública estadual de uma cidade vizinha. Aconteceram na universidade, de agosto a novembro, às sextas-feiras, das 13:00 às

17:00, com acompanhamento de um professor da escola. As sessões de reflexão ocorreram às segundas-feiras, das 17:30 às 19:00. Os formadores e os estagiários iniciavam apontando as questões específicas da aula de investigação anterior. Elas não eram retomadas, mas as reflexões serviram para o refinamento do planejamento da aula de investigação seguinte.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Alguns estagiários já tinham algum conhecimento sobre os *kits* de robótica por terem participado de projetos da universidade. Durante a Experimentação, eles se dividiram em subgrupos, tendo pelo menos um estagiário mais experiente. Assim, os iniciantes tiveram o apoio desses estagiários e dos formadores. A colaboração nos subgrupos e no grupo todo foi uma estratégia importante para a construção de conhecimentos relacionados aos conteúdos matemáticos nas tarefas com os robôs e à apropriação dos conceitos da tecnologia. Todos os estagiários, tanto os mais experientes quanto os iniciantes, afirmaram terem construído novos conhecimentos sobre a robótica.

A colaboração durante o Estudo de Aula se deu a partir de um processo dinâmico, que passou por um movimento de mutação, de adaptação e algumas dificuldades (BOAVIDA; PONTE, 2012). A literatura alerta para a dificuldade de se estabelecer relações verdadeiramente colaborativas em estudos de aula com futuros professores (PONTE, 2017). No entanto, ela pode trazer contribuições e possibilitar o desenvolvimento de conhecimentos importantes para o futuro docente.

O trabalho em colaboração geralmente envolve algumas dificuldades (BOAVIDA; PONTE, 2002). Por motivos diversos, por vezes alguns estagiários se mantiveram calados e conformados com a proposta que era apresentada, alguns participaram mais em um período do que em outro. Os estagiários manifestaram sentimentos de ansiedade e pressão ao se sentirem avaliados pelo professor de estágio, observados pelos colegas e pelos alunos. Eles estavam preocupados com suas posturas, conhecimentos e formas de conduzir a aula. Em vários momentos das sessões de reflexão, o foco da discussão foi a atuação dos estagiários ou as relações entre os alunos, o que evidenciavam o foco da observação naquelas aulas.

Mantendo o diálogo e a negociação, o grupo foi realinhando o foco da observação e direcionando para situações que envolviam a aprendizagem dos alunos na aula.

Apesar dessas dificuldades, os estagiários revelaram que as reflexões dos colegas contribuíram para a mudança da prática das aulas seguintes, para refletir sobre as abordagens utilizadas e sobre a própria prática. O feedback crítico revelou a confiança e o respeito entre os participantes para se posicionarem, mas também revelou a necessidade de saber ouvir o outro e valorizar as contribuições dadas. Assim, os estagiários desenvolverem um *saber sobre trabalhar em grupo* (SOUZA JÚNIOR, 2000), aprender a ouvir, a respeitar a opinião do outro, a aprender com a diferença e as limitações do outro, o que revela a aprendizagem sobre as relações humanas, conforme observam Boavida e Ponte (2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que realizamos um trabalho colaborativo que se foi constituindo, se fortalecendo a partir da negociação, do diálogo e do respeito mútuo (BOAVIDA; PONTE, 2002). Respeitando as especificidades do grupo e da disciplina, a colaboração foi importante em vários momentos. Durante o estudo de aula, as aulas de investigação foram planejadas, lecionadas e analisadas com a colaboração de todos os participantes. Durante as sessões de reflexão, o grupo realizou uma reflexão aprofundada para a prática e sobre a prática (QUARESMA; PONTE, 2019). Nas reflexões para a prática, os futuros professores fizeram sugestões para o planejamento das aulas futuras, o que permitiu que eles implementassem mudanças nas aulas e nas tarefas. Nas reflexões sobre a prática, eles refletiram sobre o trabalho do professor, a condução das aulas, sobre as aprendizagens e as dificuldades dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALIMISIS, D.; KYNIGOS, C. Constructionism and robotics in education. **Teacher education on robotic-enhanced constructivist pedagogical methods**. School of pedagogical and technological education (ASPETE). p. 11–26, 2009.

ANGEL-FERNANDEZ, J. M.; VINCZE, M. Towards a formal definition of educational robotics. In: ZECH, P.; PIATER, J. (ed.). **Proceedings** of THE AUSTRIAN

ROBOTICS WORKSHOP 2018. 1 ed. Universität Innsbruck, ISBN 978-3-903187-22-1. 2018. https://doi.org/10.15203/3187-22-1-08

BARBOSA, F. C. **Educação e robótica educacional na escola pública:** as artes do fazer. 2011. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

BARBOSA, F. C. **Rede de aprendizagem em robótica:** uma perspectiva educativa de trabalho com jovens. 2016. 366 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

BOAVIDA, A M.; PONTE, J. P. da. Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. In: GTI (org.). **Reflectir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, 2002. p. 43-55.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria dos métodos. Lisboa: Porto, 1994.

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. de C.; ARAÚJO, J. de L. (org.). **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 53-85.

MURATA, A.; POTHEN, B. E. Lesson study in preservice elementary mathematics methods courses: connecting emerging practice and understanding. In: HART, L. C.; ALSTON, A. S.; MURATA, A. In: **Lesson study research and practice in mathematics education:** learning together, New York: Springer, 2011. p. 103-116. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9941-9

PONTE, J. P. da. Lesson studies in initial mathematics teacher education. **International Journal for Lesson and Learning Studies,** v. 6, n. 2, p. 169-181, 2017. https://doi.org/10.1108/IJLLS-08-2016-0021

PONTE, J. P. *et al*. O estudo de aula como processo de desenvolvimento profissional de professores de Matemática. **Bolema**, Rio Claro, SP, v. 30, n. 56, p. 868-891, dez. 2016. https://doi.org/10.1590/1980-4415v30n56a01

SOUZA JUNIOR. A. J. **Trabalho coletivo na universidade:** trajetória de um grupo no processo de ensinar e aprender cálculo diferencial e integral. 2000. 323f. Tese (Doutorado em Matemática) – Faculdade de Matemática, Universidade de Campinas, Campinas, 2000.

QUARESMA, M. **O estudo de aula como processo de desenvolvimento profissional de professores de matemática:** duas experiências no ensino básico. 2018. 198 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2018.

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA PARA O TRABALHO COM O ENSINO HÍBRIDO

Maria Edwirges Gomes da Silva, Universidade Estadual da Paraíba, mariaedwirges109@gmail.com
Josandra Araújo Barreto de Melo, Universidade Estadual da Paraíba, ajosandra@yahoo.com.br[1].

Eixo: Formação de Professores e Tecnologia da Informação e da Comunicação

Resumo: Este trabalho possui por objetivo apresentar e descrever duas oficinas pedagógicas realizadas no contexto formativo do curso de Licenciatura plena em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande – PB. Tais oficinas contribuíram com possibilidades metodológicas na dinamização dos contextos de ensino de Geografia, enriquecendo a formação inicial dos futuros professores de Geografia haja vista as necessidades de inovação na educação contemporânea, e a necessidade do uso profícuo de recurso tecnológicos para fins educacionais. Dessa maneira, acredita-se que este trabalho possa motivar novas propostas para o ensino de Geografia sem desconsiderar a autonomia docente e os contextos escolares diversos.

Palavras-chave: Formação docente, ensino de Geografia, tecnologias.

1 INTRODUÇÃO

No contexto recente, com os impactos provocados pela pandemia na educação brasileira, o Ensino Híbrido tem sido posto em evidência como alternativa para o retorno presencial às aulas nas instituições de ensino (básico e superior). Observa-se, nesse ínterim, que muitos professores (formados ou em formação inicial), até pouco tempo, não conheciam essa modalidade de ensino e suas particularidades, mesmo já existindo pesquisas experimentais no Brasil, desde os anos de 2013, por iniciativa de instituições não governamentais.

Diante disso, ao se investigar o contexto formativo do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande – PB, mediante a realização da pesquisa de Iniciação Científica intitulada de “Educação e Tecnologia: Concepções e perspectivas do Ensino Híbrido no contexto da formação de professores de Geografia e construção do conhecimento geográfico”, verificou-se que no âmbito da formação acadêmica pouco se conhece a respeito dessa nova modalidade de ensino que ascendeu com os desdobramentos da pandemia,

[1] Professora Doutora lotada no Departamento de Geografia responsável pela orientação do trabalho e da pesquisa de Iniciação Científica durante a quota 2020/2021.

carecendo de atividades formativas direcionadas à formação desses futuros docentes para o trabalho com as tecnologias, metodologias e modelos de ensino que se projetam como a realidade prospectiva das escolas de educação básica.

A pesquisa foi realizada com 16 estudantes do curso, os quais encontravam-se cotados como bolsistas do Programa Residência Pedagógica/UEPB, quota 2020/2022, atuantes no Subprojeto Geografia em duas escolas de educação básica, uma de nível fundamental e outra de nível médio. A escolha dessa amostragem foi importante porque permitiu abarcar as concepções de professores em formação que já atuam como professores (residentes) na educação básica, favorecendo as reflexões da pesquisa no que se refere a teoria e prática.

Portanto, considerando o contexto formativo do referido curso, as atuais mudanças educacionais e as perspectivas futuras do Ensino Híbrido, durante a pesquisa, surgiram alguns questionamentos a partir dos quais se delineou este trabalho. Destaca-se, principalmente, a seguinte interrogação: Como se pode colaborar com a formação desses futuros profissionais para o trabalho com os modelos híbridos de ensino e com a hibridismo do ensino de Geografia? Ela assume elevada importância nesta escrita, pois permitiu buscar abordagens, metodologias e ferramentas que construísse as bases teóricas e metodológicas para a formação e colaboração com o trabalho dos participantes nas escolas em que atuam.

Nesse sentido, as oficinas pedagógicas foram instrumentos de pesquisa que, além de contribuir com a formação dos licenciandos participantes, motivou pensar em uma abordagem colaborativa metodologias para hibridização do ensino de Geografia. É a partir desse contexto que será apresentado nos tópicos seguintes as oficinas, buscando colaborar com as discussões acerca das possibilidades de hibridização do ensino nas escolas de educação básica e motivar novas propostas para o ensino de Geografia numa perspectiva mista, sem, no entanto, desconsiderar a autonomia dos docentes e os contextos diversos das salas de aula.

Assim, a fim de cumprir os objetivos propostos, utilizou-se a metodologia de pesquisa qualitativa amparando-se no método descritivo. Seguindo esse delineamento, o trabalho que se segue encontra-se organizado em duas partes que correspondem às duas oficinas realizadas.

A hibridização do ensino trata-se, portanto, de uma proposta ampla, que considera múltiplas formas de ensino e aprendizagem. Esse modelo propõe-se em um formato mais flexível e variável visando o alcance e consolidação de uma modernização na educação, com a otimização das relações em aula, através de uma abordagem centrada no aluno e na personalização do ensino. Ou seja, apesar de ser um elemento muito importante, não se limita ao uso de tecnologias no ambiente/contexto educacional de ensino e aprendizagem.

A primeira oficina, portanto, buscou esclarecer o conceito de Ensino Híbrido, distinguindo-o de outros conceitos repercutidos na atualidade, tais como o de Ensino Remoto e Ensino a Distância, bem como analisar as possibilidades de implementação do Ensino Híbrido na educação básica. Para tanto, apresentou-se o conceito de Ensino Híbrido tal como proposto por Horn e Staker (2015), ressaltando a existência de duas vertentes de ensino distintas que se desdobram na proposta de diferentes modelos educacionais.

Nesse quesito, fez-se importante caracterizar cada um dos modelos de ensino supracitados tendo em vista o interesse dos licenciandos pela temática, posto que, até então, os modelos disruptivos de Ensino Híbrido se apresentavam como uma realidade muito distante da do contexto educacional brasileiro e, consequentemente, são, ainda, pouco conhecidos. Além disso, conhecer a dinâmica de cada modelo é um passo importante para que se busque possibilidades para sua implementação no contexto educacional brasileiro, tendo em vista as condições das escolas de educação básica e da realidade sócio-política e econômica do país.

No momento dedicado à prática, demonstrou-se, à princípio, uma possibilidade para adoção do modelo de Sala de Aula invertida no ensino de Geografia por meio de duas ferramentas digitais, o Padlet e pela metodologia de Webquests. A partir da abordagem participativa e exploratória dessas ferramentas digitais, e de outras que permitem a (re)criação de diferentes recursos, fontes de informação e de pesquisa para os estudantes, convidou-se os participantes a construir coletivamente uma trilha de aprendizagem sobre o Ensino Híbrido com o uso da ferramenta Padlet.

A Sala de Aula Invertida consiste em um dos modelos sustentados do Ensino Híbrido, é posto por Horn e Staker (2015) como um dos modelos mais utilizados pelos

professores em suas salas de aula, à medida que pela combinação de tecnologia ao ensino permite personalizar a experiência individual de cada estudante. Ademais, caracteriza-se também como uma metodologia ativa visto que “esta pode ser definida como uma proposta que inverte a lógica de ensino, pois cabe ao aluno a responsabilidade de estudar previamente os conteúdos em casa, sendo a sala de aula, o momento de resolução de exercícios, projetos, estudos de casos, dentre outras atividades” (PINHEIRO; SANTOS e BITU, 2021. p. 354).

Ensino Híbrido e Metodologias ativas: Possibilidades para hibridização do ensino de Geografia na educação básica

Em sequência, a segunda oficina assumiu o objetivo principal de possibilitar a compreensão do conceito de Metodologias ativas e como essas metodologias podem se articular ao contexto de Ensino Híbrido, e a partir do estabelecimento da relação entre teoria e prática planejar possíveis estratégias para hibridização do ensino de Geografia na educação básica utilizando metodologias ativas, modelos híbridos e ferramentas tecnológicas.

Assim, levando em conta que a sala de aula invertida, como considera Moran (2017), é um dos modelos mais interessantes da atualidade para mesclar tecnologia com metodologia de ensino, pois concentra no virtual o que é informação básica e, na sala de aula, atividades criativas e supervisionadas, uma combinação de aprendizagem por desafios, projetos, problemas reais e jogos, além de que, “o modelo de Rotações por Estações é um modelo de ensino e aprendizagem em que a forma como estão dispostas as estações de aprendizagem definirá a estrutura deste modelo e cada estrutura pode estar organizada de diferentes maneiras” (ANDRADE e SOUZA, 2016. p. 6), buscou-se refletir sobre possibilidades de combinar tais modelos sustentados com metodologias ativas e ferramentas tecnológicas.

A partir das reflexões iniciais, também apresentou-se aos participantes pontos importantes a serem considerados para o planejamento de aulas utilizando e articulando tais metodologias, exemplificando a partir da análise de planos de aulas. Nesse momento, demonstrou-se a necessidade de se considerar a aula como um processo que envolve diferentes variáveis, que se dão desde os conteúdos de ensino,

aos recursos utilizados, aos papéis dos estudantes e professores e as subjetividades que envolvem a sala de aula.

Após esse momento, deu-se início a realização de uma atividade de cunho prático, na qual os participantes da oficina foram convidados a organizarem-se em grupos de acordo com as séries de ensino fundamental e médio em que atuam, posto que tratam-se de bolsistas do PRP. Para isso, eles organizaram-se em grupos utilizando a ferramenta Trello, a qual, dentre outras coisas, oportuniza trabalhar em grupos de forma colaborativa e organizada. Uma ferramenta de gerenciamento de projetos utilizada para diferentes finalidade e que pode contribuir com a educação de maneira significativa, sobretudo no que se refere à inovação.

Tendo sido organizados, os participantes foram instruídos a planejar uma aula de Geografia usando os conceitos das diferentes estratégias de ensino-aprendizagem e os saberes adquiridos nas oficinas. Assim, utilizando grupos no WhatsApp para conversarem e discutirem entre si sobre a escolha dos conteúdos destinados à cada série e as estratégias que poderiam utilizar no processo de hibridização do ensino desse conteúdo e construção do conhecimento geográfico escolar. Tendo discutido as possibilidades, cada grupo fez a elaboração de seu plano de aula de forma colaborativa, utilizando a ferramenta Google Docs.

Após concluírem, os grupos apresentaram seus planos para os demais participantes da oficina. Desse modo, foram elaborados sete planos de aula, sendo seis a partir do modelo de Sala de Aula Invertida e um a partir do modelo de rotação por estações. As abordagens e metodologias adotadas no plano pelos licenciandos foram diversas, nesse sentido, a partir de um exercício autônomo, eles pensaram a aplicação dos modelos híbridos em suas turmas, considerando as particularidades e subjetividades de cada contexto.

Considerações finais

O planejamento das oficinas buscou oportunizar aos sujeitos pesquisados o contato com metodologias e recursos que permitissem a hibridização do processo de ensino e aprendizagem de Geografia e a construção do conhecimento geográfico escolar. Assim, por meio da realização das oficinas, tendo em vista os resultados nos planos, contribuiu-se com o aprofundamento dos conhecimentos relacionados ao

Ensino Híbrido e suas possibilidades metodológicas na dinamização dos contextos de ensino de Geografia, enriquecendo a formação inicial dos futuros professores de Geografia haja vista as necessidades de inovação na educação contemporânea, e o uso profícuo de recurso tecnológicos para fins educacionais e alcance da aprendizagem ativa.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. do C. F. de; SOUZA, P. R. de. Modelos de rotação do ensino híbrido: Estações de trabalho e sala de aula invertida. **E-Tech:** Tecnologias para Competitividade Industrial, Florianópolis, v. 9, n. 1, 2016.

HORN, M, B; STAKER, H. **Blended:** usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, J. M. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. *In*: YAEGASHI, Solange (et. al), (Org.). **Novas tecnologias digitais: reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento.** Curitiba: CRV, 2017. P. 23-25.

PINHEIRO, T. L; SANTOS, F. A. de L; BITU, V. de C. Sala de Aula Invertida: possibilidades e desafios de uma metodologia ativa. In: SANTOS, P. V. (Org.). **Metodologias ativas:** modismo ou inovação? Quirinópolis: Editora IGM, 2021.

Agência de fomento: Ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), quota 2020/2021, e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelas bolsas concedidas durante o desenvolvimento da pesquisa que permitiu o desenvolvimento deste trabalho.

DIAGNÓSTICO PARA LA ACTUALIZACIÓN DE CONTENIDOS TEMÁTICOS DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA DE TIC´S APLICADAS A LA EDUCACIÓN

Erika Cortés Flores, https://www.uv.mx/personal/ecortes/, ecortes@uv.mx
Samuel Jiménez Abad, https://www.uv.mx/personal/samjimenez/, samjimenez@uv.mx
Valeria del Ángel Peñaloza Ramón,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 educativos 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. Esta área, 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. Mencionando el papel tan relevante que han jugado en la pandemia actual, siendo por antonomasia la herramienta con la cual se sirve la educación.

La educación contemporánea en todos sus niveles requiere que el docente encamine e incite al alumno a la generación y aplicación del conocimiento, partiendo de actividades integradoras de los contenidos, acompañados de las tecnologías de información y comunicación adecuadas; Que motiven el interés del estudiante en actividades que resulten útiles, interesantes, atractivas, etc., en sus quehaceres cotidianos y principalmente en los profesionales.

En el presente escrito se narra una valoración del programa de estudio de la EE TIC´s aplicadas a la educación, la cual forma parte del plan de estudios de la licenciatura de Pedagogía en la región Xalapa de la UV, obteniendo como resultado 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)

Como fin último se busca proponer un nuevo programa de la EE, como resultado de la valoración hecha por los propios docentes y alumnos. Que permita implementar aquellas herramientas tecnológicas aplicadas en educación a nivel superior y de especial manera hacia el perfil de profesionales en pedagogía, acentuando la actualización de los contenidos temáticos y metodológicos.

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.

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)

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 a los maestros primero, 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 indaga 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. 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 asincrónicas, 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.

CONCLUSIÓN

Se puede concluir que es menester el incluir más contenidos ad hoc a las necesidades educativas que vivimos 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 implementar. Para en un futuro poder mantener herramientas y metodologías tecnológicas aplicadas a la educación, que independiente de la experiencia educativa en donde se gestionen o impartan, son disciplinas 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.

HERNÁNDEZ-SAMPIERI, Roberto.; MENDOZA, Christian. **Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta**. 5 ed. México: Mc Graw Hill Educación, 2018. 714 p.

UNIVERSIDAD VERACRUZANA. **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.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E O USO DAS TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: PÓS PANDEMIA-COVID 1

CONTINUOUS TEACHER EDUCATION AND INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY: AFTER PANDEMIA-COVID 19

FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO Y TECNOLOGÍA DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN: DESPUÉS DE LA PANDEMIA-COVID 19

Fabiana Dupont[1], *Márcia Coiro*[2], *Marinês Lemes*[3]

EIXO: Formação de Professores e Tecnologia da Informação e da Comunicação

RESUMO

Identificar e analisar como os professores e gestores de escolas de Educação Básica e Técnica perceberam a sua formação continuada com relação ao uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação, antes da pandemia Covid 19 e agora, nesse momento atual da pandemia, com reinício das aulas 100% presenciais. Foi realizada pesquisa qualitativa, com a aplicação do questionário eletrônico, em especial, para professores de Instituições de Ensino Público e Privado do RS. Foram identificados e caracterizados o público com relação a sua formação/conhecimentos nas tecnologias, bem como tipo de formação ofertado pelas instituições com o objetivo de aproximar a percepção do compromisso individual e o da instituição. Evidenciou-se que a parceria entre colegas foi fundamental e citada como mais relevante do que a oferecida pela escola; identificou-se que alguns professores na premência de atender ao aluno, (*whats*app) em vez dos AVAs e Plataformas para acompanhamento do desenvolvimento do aluno.

Palavras-chave: Formação continuada; Professores; Tecnologia da Informação e Comunicação; Pandemia Covid19. Prática profissional.
Keywords: Training; Teachers; Technology of the Information and Communication. Covid Pandemic 19; Profesional Practice
Palabras-clave: Entrenamiento; Professores; Tecnología de la Información y Comunicación; Pandemia de Covid 19; Practica Profesional.

[1] Bibliotecária, Especialista em Gestão Educacional pela PUCRS. Especialista em Biblioteca Escolar e Acessibilidade – UFRGS. fabianadupont@hotmail.com
[2] Pedagoga, Especialista em Supervisão e Orientação Educacional, Especialista em Direito Educacional, Especialista em Gestão Escolar e Mestranda em Educação. marciacoiro@gmail.com
[3] Pedagoga, Especialista em Educação, Supervisora Escolar pela PUCRS, Professora Universitária, Psicopedagoga, Especialista em Tecnologia Digital Aplicada à Educação, Designer Instrucional e Consultora Educacional- Educon Mercado EAD. marineslemes@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

Atualmente vive-se em um mundo no qual a qualidade da informação que recebemos tem um papel decisivo na determinação de nossas escolhas e ações, incluindo a capacidade de usufruir das liberdades fundamentais e da capacidade de autodeterminação e desenvolvimento. Movida pelos avanços tecnológicos nas telecomunicações, manifesta-se também a proliferação das mídias e espaços de para informação/comunicação; sendo assim, existe o desafio de se avaliar a relevância e a confiabilidade da informação acessada por todos os cidadãos em relação aos seus direitos à liberdade de expressão e ao direito à informação. É nesse contexto, que se faz necessária a formação continuada dos professores como os principais agentes de mudança e atualização dos processos educacionais nas Instituições de Ensino.

Somente através da Formação Continuada o professor se construirá como educador. Paulo Freie (1991) 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” e também, diz que "Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática". Ou seja, o compromisso com a Formação Continuada é de todos, do educador e de sua instituição.

Na escola de hoje está o cidadão de hoje e de um futuro que muda a cada 5 anos, graças à influência da tecnologia na sociedade, Neto e Maciel afirmavam em 2002, que “Para que as mudanças que ocorrem na sociedade atual possam ser acompanhadas, é preciso um novo profissional do ensino, ou seja, um profissional que valorize a investigação como estratégia de ensino, que desenvolva a reflexão crítica da prática e que esteja sempre preocupado com **a formação continuada**. Karnal (2021), fala do termo **“***Learnability*”, como sendo: “[..] uma das capacidades mais requisitadas para qualquer profissional, atualmente, e é uma das habilidades do futuro; ou capacidade de aprendizado, significa saber adaptar e desenvolver os conhecimentos ao longo da vida profissional”. E completa ainda “é estar aberto a **aprender constantemente** e produzir **conhecimento, conteúdo e habilidade permanentemente**.”

A pesquisa realizada em um momento tão único no mundo traz informações importantes sobre quem é o profissional da educação e como está inserindo na sua prática as Tics que são determinantes para a formação e desenvolvimento das habilidades que impactarão no desenvolvimento da sociedade.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Identificar o conhecimento e uso da TCIs, por parte dos professores na sua prática profissional, antes e depois da Pandemia, bem como, identificar a Formação Continuada proporcionada pelas instituições nesse mesmo período, visando perceber o impacto que o período pandêmico teve nesse aspecto da prática docente e na dos gestores.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Como objetivos específicos da pesquisa temos: a) Conhecer e identificar o uso das TICs por parte dos professores e gestores, antes da pandemia; b) conhecer e identificar o uso das TICS, por parte dos professores, durante e pós -pandemia; c) identificar e analisar o tipo de formação continuada que as instituições ofereceram aos professores e a percepção, desses, sobre ela; d) conhecer como foi esse processo de adaptação e prática a partir dos depoimentos dos professores; e) conhecer e identificar quais cursos os professores ainda sentem necessidade; e f) Saber se as TICs continuarão na prática docente, no momento, pós-pandêmico e retomada de aulas presenciais.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A metodologia utilizada baseou-se na pesquisa qualitativa fenomenológica, que se caracteriza por ser um tipo de pesquisa onde não há hipóteses para verificar

empiricamente; os significados, suas interpretações surgem da análise e percepção do fenômeno, visto de um contexto. Primeiro, esta pesquisa coleta os dados e estes servirão para o que denomina de “teoria de bases”, que é um conjunto de conceitos que se estudam de baixo para cima. (TRIVIÑOS citando BOGDAN, 2005).

3.1 SUJEITOS DA PESQUISA

A investigação foi realizada com professores, coordenadores, diretores de Instituições de Educação Básica e de Ensino Técnico do Estado do Rio Grande do Sul, tanto da iniciativa privada quanto pública, municipal e estadual. O questionário foi enviado, através de meios eletrônicos a grupos de professores/escolas do RS. A participação nessa pesquisa se deu de maneira rápida e trouxe comoventes respostas na questão, sobre como o profissional descreveria sua adaptação a esse momento especial de ruptura vivida desde março de 2020.

A pesquisa foi organizada a partir de duas categorias definidas *a priori*: a instituição e sua atuação, em especial no momento de pandemia e o perfil dos professores e o uso de tecnologias da informação. Os questionários aplicados *on-line,* através de *link* da ferramenta *google forms,* sem necessidade de identificação dos respondentes, e de sua instituição. Para a análise das respostas do questionário utilizou-se a estratégia metodológica de análise de conteúdo.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Responderam à pesquisa, um total de 104 pessoas, entre professores de Educação Básica e Técnico, direção, coordenações, no período de 24 a 31/10/2021, através de grupos de professores de *whatsapp*.[4] A maioria dos respondentes foram (eram) professores com mais de 40 anos, representando igualmente a rede pública e privada, com um percentual de mais de 60% com pós-graduação. Os docentes em sua maioria buscam na formação continuada uma oportunidade de aprender, juntos com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou

[4] A partir de agora usaremos a abreviatura: *whats*

tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas, atendendo ao disposto no artigo 61 da LDB e ao Parágrafo único do art.. 62:" Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação". De forma geral, os respondentes tinham conhecimentos mínimos de TICS em geral; o uso do office é básico para as pessoas organizarem o material para disponibilizar suas aulas, então, esse problema primário, para esse público, não foi identificado.

Mais de 70% relataram usar o *whats* para interação de aulas com seus alunos; sendo esse um aplicativo para comunicação pessoal e privado que os professores acabaram por utilizar como maior meio de contato e envio de material. Nas respostas abertas, muitos professores comentaram sobre a demora da instituição em providenciar treinamentos, orientações para o uso dos AVAs e Plataformas, que são tecnologias próprias para cursos e aulas, permitindo controle, recursos diferenciados e relatórios sobre cada aluno e turma. Isso pode ilustrar (um pouco) a palavra "solidão" utilizada por alguns, pois - usar um aplicativo pessoal de comunicação como um ambiente de aprendizagem é uma medida emergencial que deveria ser momentânea - mas pelos relatos, é o que permanece; muitos usam o w*hats* **aliado** ao AVA ou Plataforma. Alunos também tiveram resistência/não tinham recursos em aprender a usar AVA/Plataforma levando o professor a usar o *whats*, como recurso funcional, que sabemos **não ser igual** nem **substitutivo**. Alguns relatos dessa adaptação: "Conseguimos entender o quanto foram e ainda continua sendo desafiadores o dia a dia dos professores durante a Pandemia Covid-19, mas temos que continuar acreditar na educação, esses são os professores, sempre na luta incessante por qualidade no ensino e melhores condições de trabalho e formação continuada assertiva e focada na realidade de cada contexto escolar." "Muito complicado no início...muitas adaptações e superações...mas válido pra rever todo o processo de ensino aprendizagem...".

CONCLUSÃO

Professores, ainda necessitam de formação continuada com objetivo de ampliar seus conhecimentos e melhorar suas práticas didáticas. Agora sentem falta de aliar uma metodologia ao uso da tecnologia. O ideal teria sido essa formação ter ocorrido de forma paralela, desde o seu início, pois o pensar para algo à distância interfere na escolha do recurso tecnológico a ser usado, mas a urgência era chegar ao aluno, que agora, se transforma no **modo** de chegar a esse aluno. Se vê isso, quando 16% estão preocupados em **como** receber e **como** estará esse aluno, **como** lidar com ele, após as restrições sanitárias e tendo ainda que dar conta do conteúdo. Professor esse que precisa de acolhimento, pois também passou por dificuldades pessoais e emocionais. Estamos na iminência das escolas estarem funcionando 100% presencial, como orientação governamental. Então, agora é a hora de acolher todos que ficaram afastados do convívio, com várias situações que levaram a esquecer sobre o comportamento exigido nas Instituições de Ensino. Vários professores, alunos ficaram à mercê de situações sociais e familiares, que neste primeiro momento, virão à tona, muito mais que as lacunas de aprendizagem/defasagem cognitivas e socioemocionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** LDB. 9394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.. Acesso em 31 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa- São Paulo :Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura)

KARNAL, Leandro. A coragem da esperança. **Planeta Estratégia**, v. 2, f. 144, 2021. 288 p.

TRIVIÑOS, Augusto N. **Introdução À Pesquisa Em Ciências Sociais:** A Pesquisa Qualitativa em Educação . São Paulo: Atlas, 1987.

LEITURA E ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA: O PADLET COMO RECURSO PEDAGÓGICO DURANTE O ENSINO REMOTO

Felipe Ridalgo Silvestre Soares, URCA/CE, felipe.ridalgo@urca.br
Larisse Carvalho de Oliveira, URCA/CE, larisse.carvalho@urca.br
Laura Lois Costa Silva, URCA/CE, laura.silva@urca.br

Eixo: Formação de Professores e Tecnologia da Informação e da Comunicação

Resumo: Diante do cenário pandêmico ocasionado pelo coronavírus, professores e estudantes de diversas áreas da educação tiveram que se adaptar ao modelo de ensino remoto emergencial. Para isso, precisaram buscar recursos e ferramentas digitais a fim de continuar promovendo o ensino e a aprendizagem de forma satisfatória. O objetivo desta pesquisa é investigar de que forma a ferramenta digital *padlet* pode promover resultados positivos no processo de aprendizagem das habilidades escritas de língua inglesa, em turmas do curso de Letras Inglês, da Universidade Regional do Cariri, no estado do Ceará. Para isso, nos baseamos nos estudos sobre multimodalidade e multiletramentos e das ferramentas digitais como recursos pedagógicos, para realizar uma pesquisa bibliográfica e qualitativa. Os resultados apontaram que apesar dos obstáculos originados pela pandemia e das dificuldades linguísticas dos discentes, houve um engajamento maior nas atividades propostas através do *padlet*, ocasionado pelo alto teor colaborativo e multimodal da plataforma.

Palavras-chave: Padlet; Ensino de língua inglesa; TDICs; Multimodalidade; Ferramentas digitais; Leitura e escrita.

1 INTRODUÇÃO

Em consequência do surgimento do *Sars Covid 19* (coronavírus) e da declaração de pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em março de 2021, o governo do estado do Ceará, através do decreto 33.510 de 16 de março de 2020, resolveu suspender as atividades presenciais nas instituições de ensino superior e básico do estado. Com isso, professores e alunos tiveram que se adaptar ao formato de ensino remoto emergencial (ERE), e para isso, precisaram se acostumar a utilizar recursos e ferramentas digitais em formato síncrono e assíncrono.

Dentro desse contexto, o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, que geralmente tem como principal foco desenvolver as habilidades comunicativas,

orais e escritas através de interação contínua entre os participantes, passaram a acontecer através de plataformas digitais como o *Google Meet*, *Google Classroom*, aplicativos como o *Whatssap* e/ou outras ferramentas digitais de fácil acesso.

Diante deste cenário, o objetivo deste estudo foi investigar de que forma a ferramenta digital *padlet* pode promover resultados positivos no processo de aprendizagem das habilidades escritas de língua inglesa, em turmas do curso de Letras Inglês, da Universidade Regional do Cariri (URCA), no estado do Ceará.

A relevância dessa pesquisa se justifica pelo alto teor contributivo para professores de língua inglesa que buscam metodologias ativas e recursos metodológicos que promovam maior interação entre seus alunos e uma aprendizagem significativa. Pesquisadores nas áreas de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), multimodalidade e multiletramentos, metodologias ativas no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras podem encontrar importância no nosso estudo.

2 METODOLOGIA

Metodologicamente, esse estudo é categorizado como bibliográfico e qualitativo, com nuances investigativas (GIL, 2008; LEFFA, 1988). Inicialmente, apresentamos a plataforma *padlet* aos estudantes da unidade curricular Língua Inglesa II, como recurso avaliativo para as atividades de escrita e leitura durante o período remoto.

Como a disciplina é a segunda de uma série de três disciplinas que exploram as habilidades escritas e orais da língua inglesa, esperava-se que os alunos possuíssem nível intermediário e assim, estariam aptos a escrever textos curtos que abordassem temáticas diversas e que incluíssem aspectos gramaticais trabalhados até então.

As atividades propostas foram realizadas em três turmas referentes aos períodos letivos de 2020.1 e 2020.2, no curso de Letras/ Inglês da Universidade Regional do Cariri. Ao todo, 27 discentes participaram das atividades propostas.

Cada grupo realizou três atividades distintas durante o semestre que consistiam em escrever sobre: literatura e cinema; música; e descrever uma pessoa famosa.

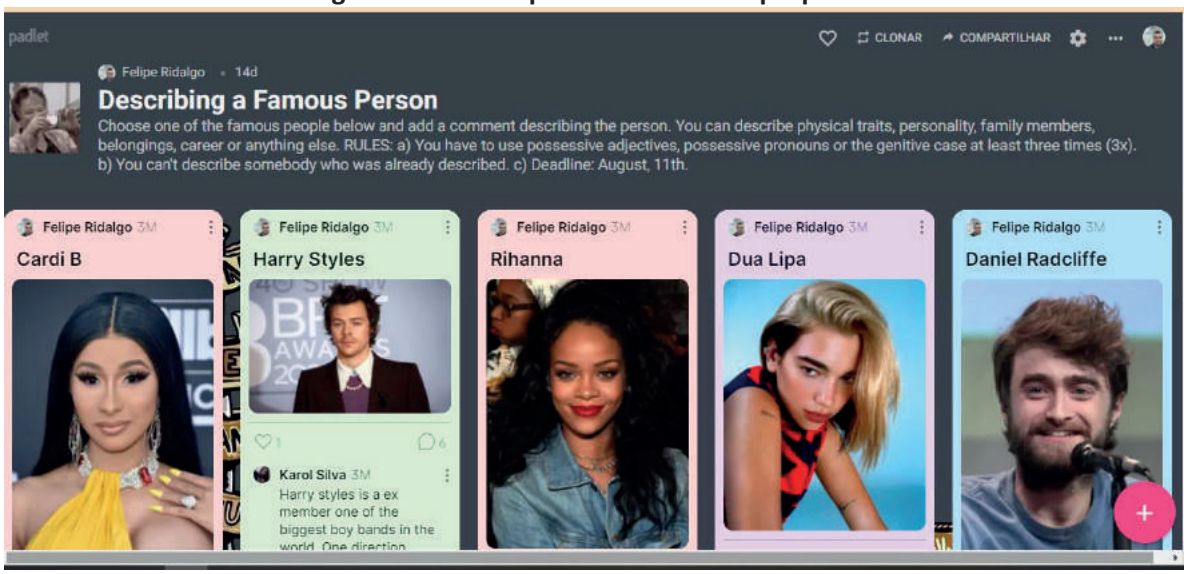
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Decidimos optar pela ferramenta *padlet* pela variedade de recursos e possibilidades disponíveis para a construção de um texto, pela possibilidade de colaboração entre os discentes e pela facilidade de gerenciamento das informações pelos docentes (PAIVA, 2019; JONG e TAN, 2021).

A primeira atividade proposta aos estudantes foi descrever uma pessoa famosa, dadas as múltiplas possibilidades já pré-estabelecidas por nós, que incluíam celebridades nacionais e internacionais e que possivelmente faziam parte do conhecimento dos estudantes, seja pelas contribuições artísticas e sociais ou pelo aparecimento excessivo na mídia.

Foi solicitado aos alunos que descrevessem traços físicos, personalidade, familiares, pertences, carreira, etc. de forma que eles utilizassem alguma das possibilidades de representar a ideia de posse, seja através de pronomes, adjetivos ou do caso genitivo, como podemos observar na imagem abaixo:

Figura 1 – Padlet: primeira atividade proposta.

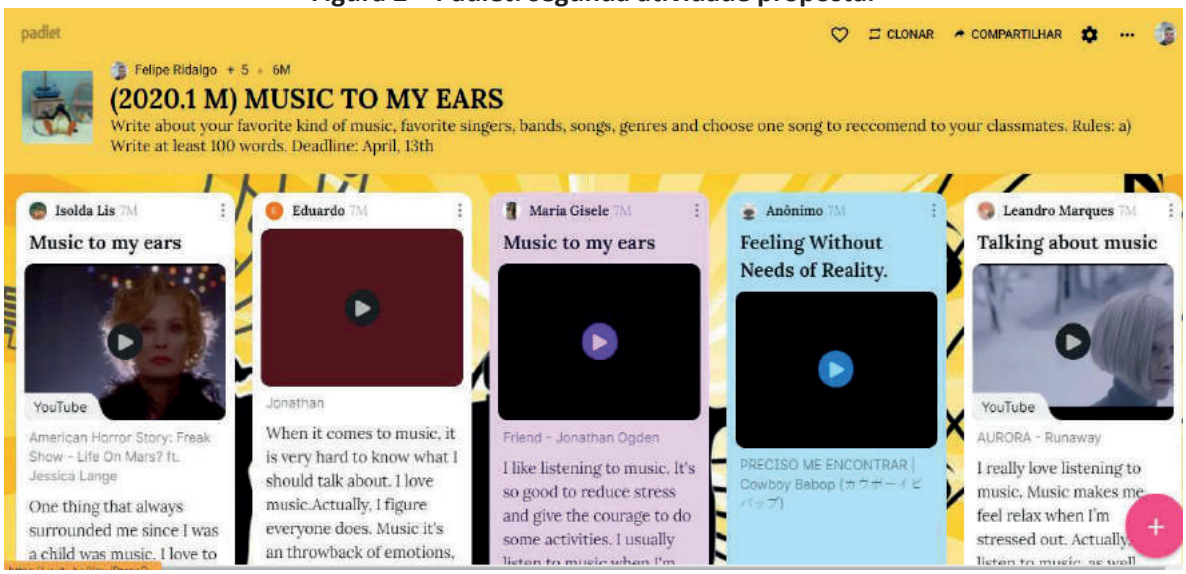


Fonte: Extraído da plataforma Padlet[1]

[1] Disponível em: https://pt-br.padlet.com/feliperidalgo4181/i10mpzqblt7parng

A segunda atividade sugerida foi escrever sobre temas relacionados à música. Dentro do tema proposto, os alunos poderiam escrever sobre seus gostos musicais, incluindo cantores, bandas, canções e gêneros favoritos e no final, eles deveriam recomendar uma música aos colegas. Como regra, eles deveriam escrever, no mínimo, 100 palavras, como pode ser notado na imagem abaixo:

Figura 2 – Padlet: segunda atividade proposta.

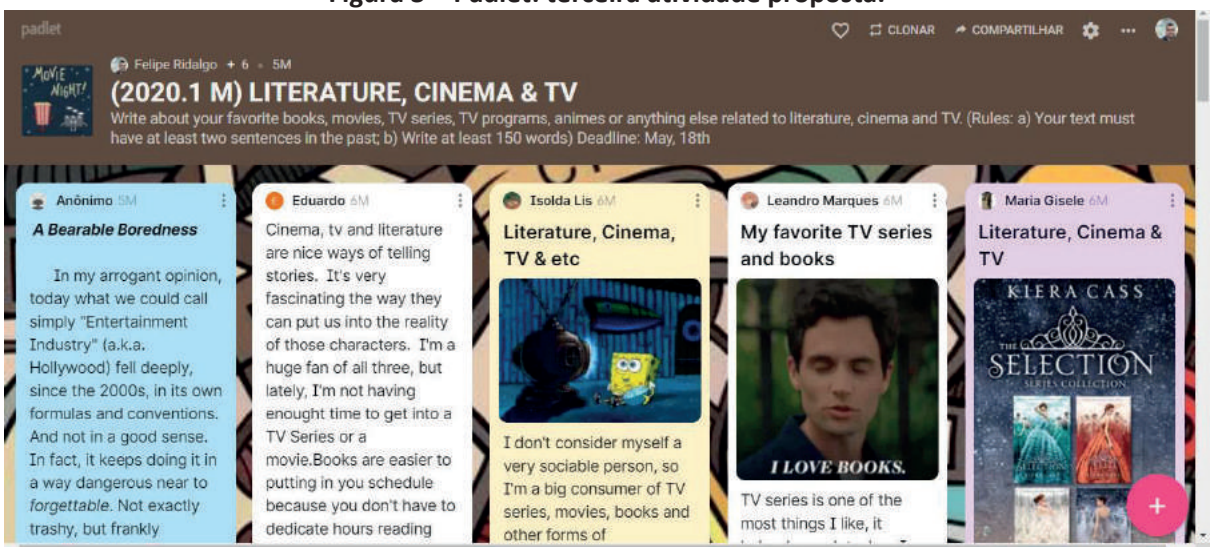


Fonte: Extraído da Plataforma Padlet.[2]

A terceira e última proposta de atividade consistiu em solicitar aos alunos que escrevessem sobre o tema Literatura, Cinema e TV. Dentro das possibilidades propostas, eles poderiam escrever sobre seus filmes, livros, programas televisivos, animes favoritos ou qualquer outro gênero dentro do universo proposto. Para isso, eles deveriam escrever um texto de no mínimo 150 palavras e inserir pelo menos duas orações utilizando o passado simples, como pode ser observado na imagem:

[2] Disponível em: https://pt-br.padlet.com/feliperidalgo4181/ba2o9y7p2tc1ncx6

Figura 3 – Padlet: terceira atividade proposta.



Fonte: Extraído da plataforma Padlet.[3]

O uso do *padlet* como ferramenta de aprendizagem e avaliação do processo de escrita nas aulas de língua inglesa contribuiu para manter a motivação dos alunos durante o período pandêmico, em um contexto em que a evasão tem aumentado de forma significativa (NUNES, 2021) e que sentimentos como ansiedade, frustração, incertezas e problemas de diversos tipos têm prejudicado a concentração dos discentes (COSTA, 2020).

Além do mais, o *padlet* possibilitou maior interação e colaboração entre os discentes, em contextos assíncronos, algo bastante complicado de alcançar mesmo no formato síncrono (PAIVA, 2019; RASHID, YUNUS e WAHI, 2020; JONG e TAN, 2021).

Dessa forma, é possível concluir que ao utilizarmos ferramentas que promovam interação e colaboração através de elementos multimodais, tecnologias digitais e que sejam de fácil acesso, estamos promovendo um ambiente de aprendizagem motivador e que contribui de forma significativa para o desenvolvimento das habilidades dos nossos alunos, sejam elas escritas ou orais, de forma interativa e colaborativa.

[3] Disponível em: https://pt-br.padlet.com/feliperidalgo4181/cswbpslpl2pfglwu

REFERÊNCIAS

CEARÁ. Decreto 33.510. Diário Oficial do Estado. Fortaleza, 16 de março de 2020. Série 3, ano XII nº53.

COSTA, R. **Educação remota emergencial x EaD**: desafios e oportunidades. (2020) Recuperado em 23 fevereiro, 2021, de https://www.linkedin.com/pulse/educa%C3%A7%C3%A3o-remota-emergencial-x-ead-desafios-e-renata-costa

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

JONG, B.; TAN, K. H.; **Using padlet as a technological tool for assessment of students' writing skills in online classroom settings.** International Journal of Education and Practice, 2021 Vol. 9, No. 2, pp. 411-423. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/354022022_USING_PADLET_AS_A_TECHNOLOGICAL_TOOL_FOR_ASSESSMENT_OF_STUDENTS'_WRITING_SKILLS_IN_ONLINE_CLASSROOM_SETTINGS

LEFFA, V. J. **Metodologia do ensino de línguas**. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em Linguística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

NUNES, R. C. **An overview of the evasion of university students during remote studies caused by COVID-19 pandemic**. Research, Society and Development, [S. l.], v. 10, n. 3, p. e1410313022, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i3.13022. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/13022. Acesso em: 2 nov. 2021.

PAIVA, V. L. M. de O. (Org.); PARREIRS, V.A. (Org.); SILVA, L. (Org.); BRAGA, JUNIA (Org.); GOMES JUNIOR, R. C. (Org.); CRISTOFARO, D. (Org.); SOUZA, F.B. (Org.); ARAGAO, R. (Org.); GARTNER, S. (Org.). **Mão na massa [recurso eletrônico]**: ferramentas digitais para aprender e ensinar I. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

RASHID, A. A., YUNUS, M. M., & WAHI, W. (2019). **Using padlet for collaborative writing among ESL learners**. Creative Education, 10(3), 610-620. Disponível em: https://doi.org/10.4236/ce.2019.103044. Acesso em: 30. Out. 2021

LIMITES E POSSIBILIDADES DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA AÇÃO DOCENTE

Lucas Ferreira Rodrigues, Universidade Federal do Pará-(PPGDOC-IENCI-UFPA), elucasfrodrigues@gmail.com
Maico Tailon Silva da Silva -Universidade Federal do Pará-(PPGDOC-IENCI-UFPA), (PPGDOC-IENCI-UFPA), maico.silva@icen.ufpa.br

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

Resumo:
O presente estudo aborda as Tecnologia digitais e o processo de ensino-aprendizagem, tratando como problemática, a análise das principais dificuldades encontradas por profissionais de educação quanto à apropriação e uso das tecnologias educacionais a serem adotados no seu contexto, das quais objetivamos discorrer sobre suas potencialidades e contribuições para dinamizar a aprendizagem e a consequente adaptação às mudanças trazidas ao ambiente escolar, de modo a possibilitar aos interessados no tema, a ampliação da relação entre atividade docente e tecnologia. Para tanto, utilizamos a metodologia da pesquisa bibliográfica, com base nos problemas encadeados pelo período emergencial de ensino.

Palavras-chave: Tecnologia digitais; Ensino-aprendizagem. Ambiente escolar.

Introdução

Em função da atual situação, vivenciamos um período onde cada um de nós descobrimos comportamentos e atitudes diferentes, o que nos fazem buscar uma readaptação no sentido de conviver com situações cotidianas totalmente fora da nossa realidade. Em decorrência disso, os recursos tecnológicos passam a ter um significado como nunca antes percebidos, visto seu potencial em resolver problemas ocasionados pelas situações do distanciamento social causado pela Pandemia do novo Coronavírus (COVID-19).

Na condição de professores, observamos que nossas rotinas foram totalmente alteradas a partir do dia 17 de março de 2020, quando foi publicada a Portaria nº 343 do Ministério da Educação do Governo Brasileiro, a qual “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19”. Essa medida foi recebida com muito espanto por toda a classe de professores, corpo técnico escolar e comunidade

acadêmica em geral, tendo resultado em grandes discussões, visto que neste momento ninguém poderia imaginar de que maneira as aulas iriam proceder.

Logo após este decreto, as instituições e Secretarias de Educação de todo país, reuniram os professores de maneira remota para discutir o futuro da educação. Algumas entidades passaram a implantar de imediato o ensino à distância, e outras demoraram alguns meses se planejando para então comunicar aos alunos e comunidade em geral de que maneira as aulas seriam ofertadas.

Percebemos com isto que em função das escolas fecharam suas portas físicas, os professores passaram a expandiram seus horizontes ao mundo digital, passando a utilizar como principal ferramenta, o que antes era compreendido como apenas mais uma opção de recurso metodológico de ensino: as ferramentas tecnológicas e o uso da internet. Isso passou a ter um significado essencial para a continuidade das ações relativas ao processo de ensino e aprendizagem.

Deste modo, passamos a entender que a pandemia não só transformou a rotina de ensino dos professores, como também, a maneira e dinâmica do aprendizado dos alunos, de modo que a capacitação dos professores via redes digitais passou a ser um fator de grande alento e segurança para muitos docentes, visto que o uso das ferramentas tecnológicas era considerada uma prática desafiadora, que em função das demandas deste atípico período, se viram não só ensinando como também aprendendo com todas as possibilidades que a tecnologia pudesse dispor.

A Educação e sua relação com a tecnologia no século XXI

O ensino à distância - EAD já existe há décadas, mas enquanto algumas pessoas não depositaram confiança neste método, outras acreditaram e foram mais a fundo. Porém, realizar esse tipo de julgamento não é tão simples como muitos imaginam, pois envolve uma grande quantidade de aspectos a serem analisados. Enfatizamos que, em decorrência do atual período pandêmico que estamos enfrentando, é chegada a hora, como profissionais engajados no processo de ensino-aprendizagem, de buscarmos nos adaptar ao dito “novo normal" no setor educacional.

Os pesquisadores Andrade e Mendonça (2019), atribuem ao termo “tecnologia” o significado de “instrumento, técnicas, métodos que facilitam a vida do ser humano, e contribuem na construção do processo de ensino e aprendizagem dos alunos em sala de aula”.

Deste modo, para que a educação não fique estagnada, entra em cena os meios tecnológicos que para muitos, traz uma experiência atípica, com o dever de que todos passem a se adaptar de última hora, e assim está sendo, pois com muito esforço, estamos conseguindo superar mais essa etapa de um desafio até então inesperado, porém amparado pelo momento em que Os recursos tecnológicos já estão bem avançados, embora ainda seja necessário passar por melhorias contínuas que certamente irá ocorrer no momento oportuno.

Em decorrência disso, vemos que as gerações atuais já estão inseridas no meio tecnológico e os métodos de ensino já ocorrem de forma não acelerada, porém mais planejada. Muitas escolas já possuem salas de informática com computadores disponíveis, além de outras tecnologias como retroprojetores, televisores e entre outros meios que servem como suporte para o auxílio tanto do professor quanto aluno, onde ambos vão se adequando, conforme o passar do tempo.

Assim, percebe-se que o diálogo e interação entre professores e alunos também estão no ambiente virtual para dinamizar as atividades, onde muitas são trabalhadas de maneira que todos interajam por meio de debates em que cada um pode expressar sua opinião e registrar seu ponto de vista a partir do que é discutido por seus pares, tornando o aprendizado mais rico e estimulando o senso crítico dos alunos.

Ao relacionarmos tais ideias com o que contempla a 5ª competência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao que se refere ao desenvolvimento de diversas capacidades e habilidades previstas em decorrência do uso crítico e responsável das diversas tecnologias digitais relacionadas às diversas áreas do conhecimento e objetos de aprendizagem, cuja finalidade é o desenvolvimento de competências relacionadas ao uso prático das tecnologias, podemos perceber que o tratamento dado aos recursos tecnológicos e à linguagem digital, no sentido de:

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas

> práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2018).

Deste modo, percebe-se um forte engajamento entre o ensino presencial e as propostas do ensino online, onde ambos são mediados pela tecnologia e sobretudo, pelo uso dos recursos proporcionados pela internet, onde o resultado é a personalização do ensino em que que cada aluno consegue a seu modo, conduzir seu próprio tempo, observar seu próprio ritmo de estudo, o modo de aprendizado e organizar o local onde ocorrerá sua aprendizagem. para que isso fosse viabilizado, os recursos digitais e tecnológicos foram um grande desafio para professores que vieram de uma tradição totalmente diferente, de modo que muitos ainda estão se adequando devido há tantas dificuldades em acompanhar o desenvolvimento de suas práticas mediadas pelo ensino online com a utilização da internet.

Para Zanela (2007, p.26), a internet é fundamental para o processo do uso das tecnologias, visto que:

> A Internet é a nova tecnologia que tem se mostrado eficiente na transmissão de informações e na comunicação, importantíssima na construção do conhecimento. Através dela é possível fazer os mais diversos tipos de pesquisas, ter acesso a conteúdos completos de livros, revistas, bem como comunicar-se com o mundo adquirindo informações em tempo real bem próximo à comunicação face a face. Mediada através do computador uma potente ferramenta que nos proporciona inúmeras formas de uso na educação, mesmo sem o uso da rede mundial de computadores, a internet, nos propicia o rompimento da barreira do tempo e do espaço nos mais variados segmentos. Mas é essa potente máquina compostos componentes simples interligados, o computador, que nos permite o acesso a esse grande potencial na mediação de informações permitindo a interação global através dos mais variados meios agrupando, assim, todas as tecnologias de comunicação já inventadas pelo homem transformando-se no aliado perfeito na busca do conhecimento.

O acesso cada vez mais efetivo das tecnologias educacionais é o diferencial para os avanços, em um momento em que o manuseio das novidades tecnológicas fascina e traz grandes benefícios não somente para alunos, mas a todos que participam do universo pedagógico. Em contrapartida, entendemos que a educação tecnológica, por si só, não garante grandes resultados, mas sendo de qualidade e, bem empregada no dia a dia do discente, tende a desempenhar uma função estratégica para a autonomia do aluno e engajamento do professor no processo de inclusão digital.

As primeiras discussões sobre inclusão originaram-se com a teoria do *"Knowledge Gap Hypothesis"* (Hipótese da Lacuna de Conhecimento), fundamentada por um grupo de professores composto por Tichenor, Donohue e Olien, professores da Universidade de Minnesota, na década de 1970, conforme relatou o comunicador Ricardo Kobashi em sua coluna Cidadão Digital, publicada no Jornal "O Estado de São Paulo", datado de 3 de maio de 2005:

> Segundo eles, a capacidade que uma pessoa tem de receber, compreender e assimilar conhecimento depende do seu conhecimento anterior, das redes sociais de que participa e do nível de exposição aos diferentes meios de comunicação. Pobres de informação tendem a ser cada vez mais pobres; e 14 ricos em informação, cada vez mais ricos, gerando uma polarização crónica na sociedade. Vinte anos depois, a sociedade americana começou a notar que os moradores das regiões rurais do país tinham um nível de acesso às tecnologias da informação e comunicação (TIC) mais baixo que as populações dos centros urbanos. Estudos indicaram que essa diferença tinha reflexos na capacidade de geração de riqueza. A explicação estaria nas facilidades ou dificuldades encontradas para tirar proveito dos benefícios que a sociedade da informação ofereceria. Concluíram que essa diferença deveria ser tratada e a chamaram de 'digital divide' (brecha digital). Daí para reconhecer que também havia uma brecha digital entre os ricos e pobres do mundo, onde quer que eles estivessem, foi um pulo. Os primeiros projetos de inclusão digital foram lançados, e o mundo parecia estar de acordo que mais tecnologia é melhor do que menos (KOBASHI, 2005).

Deste relato, percebemos que a inclusão digital passou a adaptar-se aos diferentes cenários, e teve sua evolução com o tempo, de modo que desafiou uma grande parcela da população a participar da evolução tecnológica, confirmando assim, a teoria da Hipótese da Lacuna de Conhecimento, oportunizando aos grupos sociais a participarem da obtenção do conhecimento e das informações pelas grandes massas.

Tecnologias na Educação e para a educação

Os recursos tecnológicos estão cada vez mais presentes nas salas de aulas, e com isso, os professores estão consequentemente, cada vez mais buscando se adaptar às exigências da contemporaneidade e aos novos instrumentos que fazem parte do atual cotidiano escolar, associadas ao uso do computador, da internet e de diversos dispositivos eletroeletrônicos.

Nas instituições de ensino atualmente, existe uma expectativa de que professores estejam aptos a saber utilizar essas novas tecnologias e, acima de tudo,

consigam administrar seus alunos para que os mesmos possam potencializar seus conhecimentos através da utilização de ferramentas tecnológicas. Porém, é notório que nem todos os professores e alunos, por serem reféns da maneira tradicional de ensino, dominem as práticas requeridas por esta nova tendência educacional.

Embora sejam naturalmente favoráveis à inclusão de novas metodologias com o auxílio da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem, passam a assumir uma posição passiva neste processo, estando desatualizados com relação às novas tendências tecnológicas, decorrente da falta de um desejável preparo para atuar de maneira efetiva. Obviamente que isso não deve ser tratado de modo generalizado pois, por meio de pesquisas atuais, nota-se que muitos professores e alunos já começaram a apoiar e utilizar a implementação de novas tecnologias em salas de aula visando uma significativa aprendizagem.

Pode-se dizer então que, não basta apenas uma internet de alta qualidade e equipamentos de última geração para que o processo de ensino e aprendizagem seja satisfatório e efetivo, é necessário acima de tudo, capacitação dos docentes para que assim os mesmos possam conduzir, aprimorar e melhorar o aprendizado de seus alunos.

Como uma grande notoriedade no cenário educacional, os jogos digitais em sala de aula, vêm ganhando cada vez mais espaço nas atividades propostas, com vista ao desenvolvimento de diversas habilidades do aluno. Por mais que muitos educadores estejam aderindo a essa tendência e apoiem sua implementação, há uma discussão de que para alguns, os games ajudam, e para outros, atrapalham o processo educacional. Para Prensky (2001, p. 163) a verdade é uma só: “os “games” são a única mídia que, de fato, oferece a possibilidade de tomar decisões e de ver e sentir suas consequências.”

Os jogos educacionais, quando utilizado de maneira assertiva e planejada no ambiente educacional, causam efeito motivador, visto que aguçam a interação; facilitam o aprendizado, uma vez que o aluno é o protagonista e o tomador de decisões; desenvolvem habilidades cognitivas, promovendo elaboração de estratégias, resolução de problemas, criatividade e criticidade; incentiva o aprendizado por descoberta, uma vez que promovem a possibilidade de experimentar,

colaborar e explorar, estimulando a curiosidade; impulsiona a socialização e a vivência de novas atividades além de melhorar a coordenação motora e excitar a perseverança na busca pelo conhecimento (SAVI; ULBRICHT, 2008). Considerando tal discussão, apresentamos no quadro 01, a diferença entre o aprendizado centrado no professor e o aprendizado interativo.

Quadro 01: Aprendizado de massa em comparação com aprendizado interativo



Fonte: Adaptado de Tapscott (2010, p.163)

Conforme discutido por Tapscott (2010), o aprendizado em massa pode ser comparado ao modelo de educação ora vivenciado na era industrial, sendo percebido hoje com característica defasada, sem aplicação para o atual cenário em que vivemos, devendo ser substituído por um modelo centrado no aluno, onde ao invés de centrar seu trabalho em aulas expositivas, os professores deveriam buscar um contato mais dinâmico com o discente, de modo a torná-lo protagonista no processo de aprendizagem, ofertando autonomia e ferramentas para tal.

Infográfico 01 - Tendências tecnológicas para as escolas contemporâneas



Fonte: Os autores/2021

Os alunos da Geração Internet cresceram em um ambiente digital formatado para o século XXI, porém o sistema educacional vigente, apresentado para estes sujeitos em muitas realidades no mundo todo, está há pelo menos um século atrasado em função ao modelo de educação que ainda prevalece hoje, no qual foi projetado para a Era Industrial. (TAPSCOTT, 2010, p. 149). Para Tapscott (2010), "o que importa não é mais o que você sabe, mas o que você pode aprender".

Conforme apontado pelo relatório *Horizon Report: 2017 K–12 Edition,* divulgado pela *The New Media Consortium (NMC)*, tendo como parceira a *Consortium for School Networking (CoSN)*, atualmente um momento de inovação passa a fazer parte de nossa realidade e isso espelha para algumas tendências tecnológicas, exigindo um cuidado maior para a escolas, como o Movimento *maker*, a Robótica**,** a *Analytics Tecnologys***,** a Realidade virtual, a Inteligência artificial e a Internet das coisas.

Considerações

A educação para o século XXI, em função de tamanha velocidade com que as relações acontecem, demanda de espaços escolares onde os estudantes da Geração Internet possam interagir nas comunidades virtuais para fins de muitas de suas necessidades, como se relacionar, colaborar e compartilhar informações através da web. Quando passamos a analisá-la sob o enfoque didático, verifica-se que esta começa promover a construção do conhecimento coletivo usando como meio as tecnologias digitais e seus diversos recursos disponíveis.

Neste sentido, a ação docente, ora baseada no tecnicismo e tradicionalismo, passa a adotar uma nova perspectiva conforme a inserção de ambientes colaborativos mediados pelas TDICs. Contudo, é notável a necessidade de ampliação do uso e inserção de novas práticas pedagógicas aliadas às tecnologias, visto que nos proporcionam uma reflexão para que possamos perceber necessidades que vão além do que esta geração realmente necessita, usando como parâmetro, os resultados alcançados pelas gerações anteriores. Assim, verifica-se que as atividades pedagógicas para os atuais alunos carecem de uma maior atratividade.

Percebemos, por meio de nossas vivências e embasados pelas teorias aprofundadas nesta pesquisa, que os jovens da escola atual necessitam e consideram

importante a presença do professor como mediador de sua aprendizagem e, este fato nos desperta a conotação de uma grande possibilidade motivacional, onde a escola constituiu-se em espaço de formação do cidadão para que estes sujeitos venham a atuar na sociedade contemporânea, não devendo apenas favorecer o diálogo e a interação, mas também priorizar a produção a partir dos espaços de aprendizagem.

Conclui-se então que o desafio maior do professor que atua nos moldes educacionais do século XXI, está no uso coerente das tecnologias existentes e possibilitadas pela escola, nos quais percebe-se que essa dinâmica passa a carregar uma grande bagagem de mecanismos tecnológicos e midiáticos para a construção de ações inovadoras. Assim como, outro desafio a ser destacado, está a falta de incentivo por parte das instituições, no que concerne ao desenvolvimento do docente e de toda equipe pedagógica, para que estes possam também entender e usufruir dos benefícios ofertados pelos recursos tecnológicos.

Portanto, conforme a necessidade orientada pelo interesse e interação do aluno, novas ferramentas tecnológicas passam a fazer parte do ambiente escolar e paulatinamente do cotidiano educacional de professores e alunos, mas embora esta seja uma ação desempenhada sem muitas problemáticas, um fator que ainda pode causar ruídos nestas relações são os ruídos causados pelos novos desafios pedagógicos, dos quais os sujeitos participantes do processo de ensino-aprendizagem, devem buscar sua recorrente adequação para que assim, estes recursos informacionais possam fazer sentido para além de suas relações cotidianas, e que venham a favorecer a construção do seu conhecimento e validação de sua educação cidadã.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação e a Base. Ensino Médio**. Ministério da Educação. Brasília. 2017. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_ docman&view=download&alias=85121-bncc-ensinomedio&category_slug=abril-2018- pdf&Itemid=30192 Acesso em 30/10/2021.

HORIZON REPORT: 2017 K–12 edition. Disponível em: < https://ppgtic.ufsc.br/files/2015/11/2015-nmc-horizon-report-k12-PT.pdf> Acesso em: 28/10/2021.

KOBASHI, Ricardo. **Cidadão Digital.** Jornal O Estado de São Paulo, 3 mai. 2005.

PRENSKY, Marc. **Digital natives, digital immigrants.** On the horizon, NCB University Press, v. 9, n. 5, Oct. 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> Acesso em: 28/10/2021.

SAVI, R; ULBRICHT, V. R. Jogos Digitais Educacionais: benefícios e desafios. UFRGS, 2008. Disponível em <https://www.seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/14405/8310>. Accesso em: 12 de abril de 2021.

TAPSCOTT, Don. **A hora da geração digital.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010. 417 p.

ZANELA, Mariluci. **O Professor e o "laboratório" de informática: navegando nas suas percepções.** 43f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007. (p. 25-27).

A REPRESENTAÇÃO DO NORDESTINO E DE SEU MODO DE FALAR NA MÍDIA: VARIAÇÃO E PRECONCEITO LINGUÍSTICO

Juliana Ribeiro Gomes[1], Universidade Estadual do Tocantins-UNITINS, Julianaribeirogomes82@gmail.com
Tania Regina Martins Machado[2], Universidade Estadual do Tocantins-UNITINS tania.rm@unitins.br

Eixo: Formação de Professores e Tecnologia da Informação e da Comunicação

Resumo: É preciso considerar as variantes linguísticas do português brasileiro. O modo de falar de um nordestino é diferente de um sulista, por exemplo. Nesse sentido, esta pesquisa aborda a forma estereotipada como um nordestino é representado nas mídias de massa, o que contribui para disseminar preconceitos e reforçar essa problemática. Entretanto, refletir sobre as variantes linguísticas e desconstruir os preconceitos linguísticos é crucial. Para o embasamento desta pesquisa bibliográfica, utilizamos Marcos Bagno (2007), e para análise e reflexão sobre o assunto, apresentamos algumas notícias referentes ao dia do nordestino deste ano publicadas em alguns sites, além de observar os comentários de seus leitores. Portanto, os estereótipos impostos sobre uma pessoa, região, grupo social ou modo de falar precisam ser problematizados, seja nas salas de aulas ou fora delas, para que sejam superado.

Palavras-chave: Preconceito Linguístico; Mídias; Variação Linguística; Nordestino.

1 INTRODUÇÃO

O artigo aborda o preconceito linguístico que os habitantes da região Nordeste do Brasil sofrem quando interagem no meio midiático, expondo-se por vontade própria ou não. Além disso, problematiza algumas críticas que recebem em outras mídias, geralmente retratando-os com um estereótipo bem banal, como pessoas que não sabem “falar”. Entretanto, é exatamente o pensamento contrário que será defendido no corpo deste texto, mostrando que não é possível um falante não saber fazer uso da própria língua. A escolha do tema se deu porque percebermos a necessidade de falarmos cada dia mais sobre isso, devido às consequências que o preconceito linguístico causa na vida do ser humano, podendo afetar seu desenvolvimento escolar e social.

2 OBJETIVOS

Tem por objetivo geral: Contribuir com reflexões sobre o preconceito linguístico contra os nordestinos apresentado nas mídias de massa, problema que a

sociedade insiste em não conhecer, mas que permanece em pleno século XXI. Para tanto, apresentamos os objetivos específicos: Estabelecer relação de correspondência entre português brasileiro, língua padrão e preconceito linguístico; Discutir a relação geral entre mídias de massa e preconceito linguístico; Mostrar como o nordestino e seu modo de falar é representado na mídia e sua relação com o preconceito linguístico.

3 METODOLOGIA

Esta se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica, ancorada, principalmente nos estudos de Marcos Bagno (2007) para discutir e refletir sobre o preconceito linguístico. Outros autores que também dão embasamento para o artigo são: Marcondes (2008), Antunes (2009), Japiassú (2008), Krombaur (2016), Soares (2016), Junqueira (2012) e Marcuschi (2007).

Neste dia 8 de outubro de 2021, foram escolhidas notícias no meio midiático, que celebram o dia do nordestino. Além do conteúdo dessas notícias, analisaremos alguns comentários para verificar como seus leitores se referem a essa região composta de pessoas belas em todos os aspectos. Desse modo, apresentamos as notícias consultadas no Quadro 1:

Quadro 1 – Quadro de notícias sobre o Dia do nordestino

Autor(a)	Título	Site
Pedro Alves	Dia do Nordestino: além do 'oxente' e 'eita', conheça expressões dos nove estados da região.	g1.globo.com
Iara Alves	Dia do Nordestino: pessoas surdas ensinam expressões típicas do Nordeste em Libras	g1.globo.com
Katarina Moraes	Dia do Nordestino: a importância de contar o Nordeste pela nossa própria história	jc.ne10.uol.com.br
Luana Almeida	Dia do Nordestino: você conhece a história desses nordestinos ilustres?	g1.globo.com

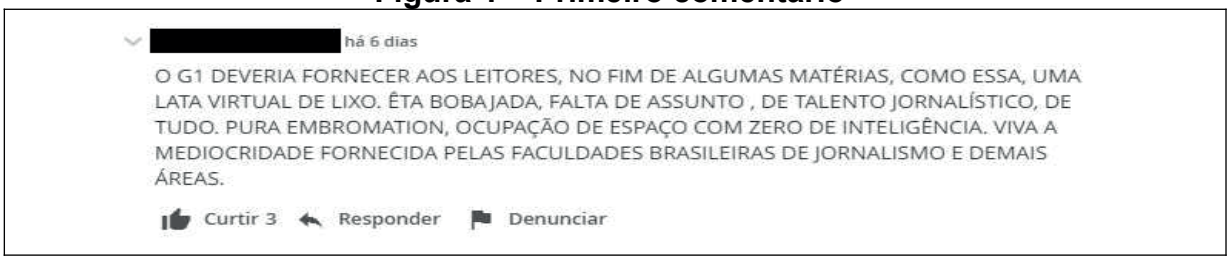
Fonte: elaboração nossa

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A primeira notícia selecionada, escrita por Pedro Alves, foi retirada do site do G1 de Pernambuco com a chamada intitulada: *Dia do Nordestino: além do 'oxente',*

conheça expressões dos nove estados da região. Essa reportagem recebeu uma série de comentários, alguns em um tom festivo, comemorando o Dia do nordestino. Lamentavelmente, nem todos mantiveram esse tom, como é o caso do comentário apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Primeiro comentário



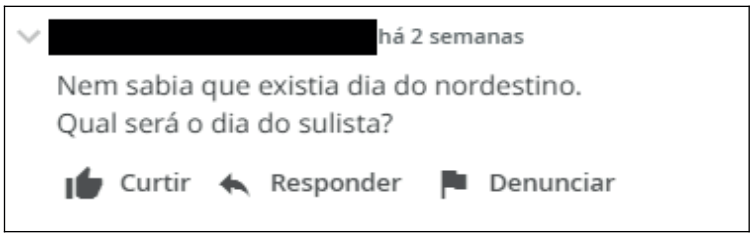
Fonte: G1.globo.com/Pernambuco (2021)

Ela fala que esse tipo de assunto é uma “babojada” e o deprecia, dizendo que era necessário uma lixeira para que esse tipo de notícia pudesse ser jogado fora. Isso demonstra a falta de empatia para com um povo que carrega uma bagagem histórica gigantesca, como o povo nordestino. O conteúdo da notícia é qualificado nesse comentário, como pura ocupação de espaço, desprovido de inteligência e medíocre.

Para que esse leitor, assim como outros, consiga entender o motivo e a importância de se celebrar e falar sobre o Dia do nordestino, recomendamos a leitura da notícia publicada no site do UOL por Katarina Moraes, intitulada: *Dia do Nordestino: a importância de contar o Nordeste pela nossa própria história*, em que a estrutura foi muito bem pensada desde o primeiro momento, dando maior destaque para essa região, pois introduz a tese de que foi o nordeste que construiu o Brasil.

Embora o conhecimento de materiais como esse sejam essenciais para discussão do assunto e para superar visões preconceituosas sobre o nordestino, ainda é possível observar outras opiniões polêmicas postadas nas mídias digitais, como pode ser observado na Figura 2.

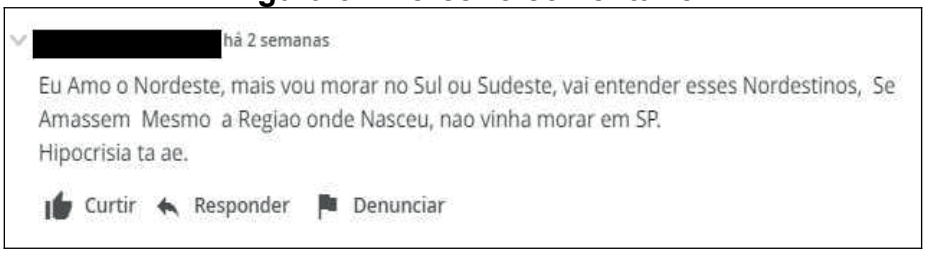
Figura 2 – Segundo comentário



Fonte: G1.globo.com/Pernambuco (2021)

Este, por sua vez, usa da ironia para tentar reduzir a importância de se comemorar o dia de pessoas dessa região com o argumento implícito de que as outras regiões não têm um dia como esse. Nessa lógica, o nordeste não mereceria ter uma data comemorativa como essa. É nítido que, em cima disso, podemos notar a falta de conhecimento da pessoa sobre porque existe um dia para comemorar a história do nordestino. Também ignora o que esse povo sofre nas mídias e na vida real, assim como o autor do comentário observado na Figura 3.

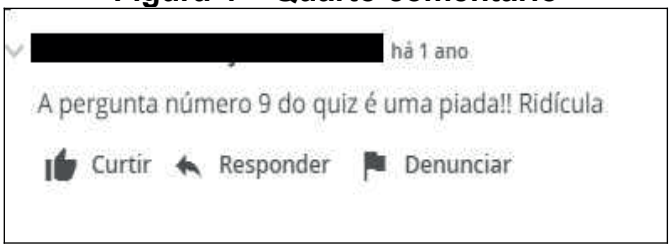
Figura 3 – Terceiro comentário



Fonte: G1.globo.com/Pernambuco (2021)

Esse leitor reproduz o que seria a fala de nordestinos, “Eu amo o Nordeste, mais vou morar no Sul ou Sudeste”, para questionar o contraditório entre sua fala e sua atitude. Entretanto, ao fazê-lo, não leva em consideração as problemáticas econômicas e sociais que esse povo enfrenta e que os forçam a ir para centros como São Paulo e desconsidera que muito eles têm contribuído para o desenvolvimento desse estado. Tais questões pontuadas a partir desse comentário não são recentes, e outras publicações sobre esse assunto já foram mal interpretadas anteriormente. Isso é o que vemos na Figura 4.

Figura 4 – Quarto comentário



Fonte: g1.globo.com/Paraíba (2020)

Esse comentário não é deste ano, mas foi postado em uma notícia do ano passado em comemoração ao Dia do nordestino, publicada no G1 de Paraíba, escrita por Luana Almeida, sob o título *Dia do Nordestino: você conhece a história desses nordestinos ilustres?* E não podemos deixa-la de fora, pois a notícia trata dos nomes importantes na cultura brasileira dos nove estados que compõem a região nordeste.

No comentário da Figura 4, o leitor diz que a pergunta 9, juntamente com a resposta do quiz, não passa de uma piada, podemos observar que se trata de um preconceito social, e bem possivelmente de gênero também, contra o cantor. Lamentavelmente, a mídia busca, muitas vezes, estereotipar o nordestino e isso acaba atingindo muitas pessoas, como pode ser o caso do autor desse comentário. E saber que um nordestino é conhecido mundialmente e tem uma representatividade grande incomoda alguns que ainda pensam que os nordestinos não passam de um povo sem cultura e sem conhecimento, usuários de uma linguagem inadequada, por ainda não serem escolarizados, mas claro, isso não passa de um infeliz pensamento, mais que ultrapassado e que beira ao preconceito linguístico.

Para mostrar ainda mais que os nordestinos são ricos em suas linguagens, músicas, poesias e artes, indicamos a leitura da notícia que foi escrita por Iara Alvez, no site do G1, *Dia do Nordestino: pessoas surdas ensinam expressões típicas do Nordeste em Libras.*

CONCLUSÕES

As notícias elencadas em nossa análise demonstram, assim como os artistas nordestinos citados, com e sua poesia, sua música, sua arte geral, que devemos mudar de atitude, discordando das pessoas que menosprezam os demais, como o que acontece com o nordestino, com suas falas e costumes únicos, mas que não por isso estão errados ou são piores que outras culturas, por exemplo, a do sul e sudeste. Como futuros docentes e integrantes de uma geração que luta por seus direitos e deveres, que não tem medo de se expor ao defender seu posicionamento, é nossa obrigação fazer com que problemas sociais e preconceitos como esse sejam banidos de uma vez por todas. Afinal, está em nossas mãos fazer com que as próximas gerações possam entender que a norma padrão e gramática normativa são para usos específicos e que a não utilização delas não anula as outras falas, não anula as outras culturas e nem as outras pessoas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luana. Dia do nordestino: você conhece a historia desses nordestinos ilustres? **G1**. 2020. Disponível em: https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2020/10/08/dia-do-nordestino-voce-conhece-a-historia-desses-nordestinos-ilustres.ghtml. Acessado em: 22 de Outubro de 2021.

ALVES, Pedro. Dia do Nordestino: além do 'oxente' e 'eita', conheça expressões dos nove estados da região. **G1**. 2021. Disponível em: https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2021/10/08/dia-do-nordestino-alem-do-oxente-e-eita-conheca-expressoes-dos-nove-estados-da-regiao.ghtml. Acessado em: 22 de Outubro de 2021.

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico.** O que é, como se faz. 49° ed. Loyola: São Paulo, 2007.

JAPIASSÚ, Hilton. MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia.** 3° ed. Zahar: Rio de Janeiro, 2001.

JUNQUEIRA, Maíra et al. O Preconceito Linguístico na Mídia Televisiva. **Filologia.** 2012. Disponível em: https://www.yumpu.com/pt/document/read/26873057/o-preconceito-linguastico-na-madia-televisiva-cifefil. Acessado em: 14 de Junho de 2021.

KROMBAUR, S.; SOARES, A.S.F. **Preconceito Linguístico e a Identidade Social.** 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_port_unioeste_silvanakrombaur.pdf. Acessado em: 24 de Abril de 2021.

MORAES, katarina. Dia do Nordestino: a importância de contar o Nordeste pela nossa própria história. **UOL**. 2021. Disponível em: https://jc.ne10.uol.com.br/pernambuco/2021/10/13611080-dia-do-nordestino-a-importancia-de-contar-o-nordeste-pela-nossa-propria-historia.html. Acessado em: 22 de Outubro de 2021.

Agência de fomento: A Universidade Estadual do Tocantins-UNITINS, que sempre me apoiou, disponibilizando profissionais capacitados na administração e em seu corpo docente de professores, e em especial a professora Tania Regina, que foi extremamente atenciosa comigo para a realização deste artigo.

TÍTULO AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) E O CURRÍCULO DO CURSO NORMAL

Adriana Luiza da Costa, Universidade Estácio de Sá (UNESA), adrianaluiza@gmail.com

Eixo: Formação de Professores e Tecnologia da Informação e Comunicação

Resumo: Frente ao cenário que estamos vivenciando relacionado à pandemia de COVID 19, declarada desde março de 2020, a utilização da Internet e seus recursos tornou-se imprescindível para restabelecer a educação de forma remota, mediada pela tecnologia. Diante disso, a escrita desse texto é frutos de desdobramentos de uma pesquisa de Mestrado que se propõe a analisar o currículo do Curso Normal à Nível Médio, ofertado pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ - BR), no que tange ao uso das TIC, elaborando um estudo da matriz curricular anterior em contraponto com a atual, sobre a inserção das TIC, analisando as matrizes curriculares 2013 e 2015. A partir destes caminhos avaliaremos se as TIC que são trabalhadas no currículo apontam para a necessidade de reconfigurar e criar novas práticas pedagógicas que potencializem a interação entre as diversas disciplinas e os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem.
.

Palavras-chave: Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); Currículo; Curso Normal; Práticas Educativas.

1. INTRODUÇÃO

Podemos dizer que o século XXI trouxe diversas mudanças para a sociedade, dentre elas o processo tecnológico. Isso reconfigurou a forma de organização social e profissional, as maneiras pelas quais nos comunicamos e as próprias relações entre os sujeitos. Tais relações são afetadas pelas tecnologias analógicas e/ou digitais, que emergem como um advento que reduz a necessidade da proximidade física e geográfica nesses vínculos. Com isso, a própria produção do conhecimento se amplia em decorrência da diminuição das fronteiras que nos separam. Destacamos ainda que as formas de comunicação vão cada vez mais se sofisticando a partir do uso das tecnologias digitais.

Os novos recursos tecnológicos também vão interferir nas instituições sociais. Gadotti (2000) destaca que todo este cenário afeta a escola que é, na maioria das vezes, a

responsável pela formação intelectual dos sujeitos. Diante disso, a chegada das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) considerando também as tecnologias digitais, passa a compor os diversos contextos das escolas, além das relações, os conteúdos ministrados e a própria produção de conhecimento.

Destacamos ainda que as TIC produzem efeitos praticamente em todas as esferas das atividades das pessoas. Isto inclui as formas, modos e práticas de organização social, chegando a englobar até mesmo os modos de compreender o mundo, como se organiza essa compreensão e também como se transmite isso para outras pessoas. (COLL e MONEREO, 2010, p. 17). Outro fato importante diz respeito ao perfil dos estudantes, da atual geração, que gira em torno da era digital. Isso contribui para que esses estudantes tenham muita facilidade e interesse por tais tecnologias (PALFREY, 2011).

As TIC são aqui entendidas como aquelas que têm o computador e a internet como instrumentos principais ou ainda, utilizam-se de um software, hardware, rede ou telemóveis em geral. Com isso, estamos nos referimos ao conjunto de tecnologias que dizem respeito à aquisição, produção e transmissão de informações dinamizadas através de imagens, vídeos, áudios, textos, jogos eletrônicos (LÉVY, 1993 *apud* ALMEIDA, 2017, p. 23).

A chegada das TIC nas escolas evidencia também a necessidade de nos remeter a questões relacionadas à formação inicial de professores para o uso das tecnologias digitais. Isso pode contribuir com as análises relacionadas aos currículos do curso normal e com as práticas pedagógicas dos futuros professores, além disso, o uso das TIC pode apontar para a necessidade de investimentos na formação inicial do professor. Busca-se mais autonomia aos futuros professores no uso das tecnologias digitais, proporcionando assim, práticas pedagógicas mais diversificadas.

Frente ao cenário que estamos vivenciando relacionado à pandemia de COVID 19, declarada desde março de 2020 e com o fechamento das instituições educacionais de nível básico e superior, em diversos países, especialmente no Brasil, a utilização da Internet e seus recursos tornou-se imprescindível para restabelecer a educação de forma remota, mediada pela tecnologia. Dessa forma, os usos das TIC emergem como possibilidade da continuidade dos estudos, no âmbito escolar, para uma grande parte da população existente. Este contexto dá margem ao surgimento de modos de ensinar e de

aprender distintos, incluindo práticas pedagógicas que utilizam as TIC, buscando aproveitar todo o potencial dessas tecnologias para o processo educativo. Fica evidente então, a necessidade de pensar como as TIC chegam às escolas, e como os professores se apropriam de tais recursos.

Para a utilização da tecnologia no ambiente escolar obter resultados positivos e efetivos, se faz necessário que sejam feitos investimentos na formação inicial do professor. Destacamos também que este precisa reconhecer as potencialidades das TIC, se apropriando das contribuições que elas têm a oferecer, para ~~a~~ que o processo de ensino aprendizagem seja alcançado. A tecnologia é pensada como peça fundamental no cenário educativo, exigindo a todo instante dos professores "habilidades e competências". Podemos afirmar ainda que "estas habilidades e competências serão adquiridas mediante o conhecimento dos conteúdos e a troca de experiências no ambiente educativo." (PALFREY). A partir disso, o professor entenderá o seu papel, buscando assim uma prática pedagógica diferenciada.

A partir destas reflexões iniciais surge o interesse de propormos uma pesquisa que aborde a análise curricular do Curso Normal e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) considerando também as tecnologias digitais, entre os anos de 2013 e 2015, período em que ocorreram duas mudanças na estrutura curricular do curso. A presente pesquisa terá como campo o Curso Normal de Nível Médio do Colégio Estadual Elisiário Matta, localizado no município de Maricá - Rio de Janeiro - Brasil, ofertado pela Secretaria de Estado de Educação. Optamos por essa escola para desenvolver a pesquisa aqui proposta devido ao fato de ser ela a única que oferta o Curso Normal no município de Maricá, que formou – e continua formando - muitos dos professores que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental no município e adjacências.

Traçamos como objetivo geral analisar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) considerando também as tecnologias digitais, no currículo do Curso Normal. Para fins desta pesquisa, que abordará a análise do currículo do Curso Normal à Nível Médio, ofertado pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) no que tange ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) considerando também as tecnologias digitais, propomos os seguintes objetivos específicos: Elaborar um estudo da matriz curricular anterior em contraponto com a

atual sobre a inserção das TIC – pesquisa documental analisando as matrizes curriculares 2013 e 2015; Identificar os desafios e as perspectivas da formação inicial e continuada de professores para o uso destas tecnologias a partir da análise de documentos oficiais; Avaliar se as TIC que são trabalhadas no currículo apontam para a necessidade de reconfigurar, de ampliar e criar novas práticas pedagógicas que potencializem a interação entre as diversas disciplinas e os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem.

2. METODOLOGIA

Objetiva-se, assim, desenvolver uma pesquisa qualitativa (STRAUSS e CORBIN, 2008), que terá como característica a busca pela compreensão do problema em seu contexto, destacando essencialmente a percepção dos sujeitos nele presente e seus contextos. A metodologia adotada será composta levantamento e revisão bibliográfica, análise documental e outros recursos, em que se buscarão a coleta dos dados necessários para uma produção acadêmica (GIL, 2008). Ainda sobre a abordagem qualitativa

Nesse cenário, assumiremos uma atitude aberta em relação ao que pretendemos observar, buscando assim uma compreensão melhor do objetivo a ser alcançado. A partir da inserção no contexto da pesquisa, poderemos estabelecer relações importantes e fundamentais para o seu desenvolvimento. Segundo Bodgan e Biklen (1994), trabalhar com o método qualitativo é travar uma espécie de diálogo entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa.

3. DISCUSSÃO

O ofício de mestre, no dizer de Arroyo (2000, p. 10) precisa ser recolocado no seu lugar de destaque, ou seja, "recuperar os sujeitos tão centrais nas matrizes mais perenes da teoria pedagógica [...] ninguém mais autorizado para nos acompanhar na história das propostas pedagógicas do que os pedagogos, docentes e seus agentes." Com isso, os olhares se voltam neste momento em que a educação precisa se reinventar, para os processos de formação inicial dos professores e o uso das TIC. Há de se destacar também

a importância de incluir cada vez mais o uso das tecnologias nos currículos dos cursos de formação inicial dos professores, pois só assim será possível lançar mão de práticas pedagógicas inovadoras.

A sociedade vem passando por profundas modificações em ritmo acelerado condicionado por inúmeros fatores, entre eles os avanços tecnológicos e a chegada do computador às escolas. Estão acontecendo muitas modificações nos valores da sociedade e a presença maciça dos meios de comunicação e informação desempenham um importante papel no processo da construção da sociedade. De acordo com Alves (1992, p. 54), a produção do conhecimento não se dá de forma isolada, sendo um processo contínuo e de busca. Isto se junta ao uso das TIC que podem colaborar com produção do conhecimento.

O desejo é que esta pesquisa contribua para repensar o processo de inclusão das TIC no currículo da formação inicial do professor, colaborando para a melhoria do processo educativo na educação básica. Sendo assim buscaremos analisar o currículo do curso de formação inicial de Professores, ofertado pela SEEDUC-RJ, denominado como: Curso Normal de Nível Médio, com vistas a identificar, observar e avaliar como as TIC estão sendo inseridas e trabalhadas no currículo. A partir disso, serão apresentados os pontos que evidenciam ou apontam para a necessidade de reconfigurar, de ampliar e criar novas práticas pedagógicas que potencializem a interação entre as diversas disciplinas e os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, visando à melhoria do processo educativo na educação básica.

4. RESULTADOS

Os resultados a serem alcançados tendem a mostrar o fato de que, nos dias atuais, existe um conjunto de tecnologias que fazem parte do cotidiano de uma parcela cada vez maior de pessoas. Em casa, na rua, no trabalho, em eventos e até mesmo nas escolas, o uso das TIC na forma de computadores, notebooks, smart Tvs e smartphones tem aumentado significativamente. Na esfera educacional não tem sido diferente e com isso, destaca-se a importância e relevância social de se propor uma pesquisa que aborde estas questões.

Assim, percebe-se que, embora as TIC estejam lentamente adentrando o cenário escolar, os professores e outros profissionais da educação, além da própria estrutura educacional da rede pública de ensino, ainda não estão totalmente preparados para implementar tais inovações. Torna-se urgente problematizar isso, pois segundo Valente (1999, p. 37), a simples presença de tecnologia não é capaz de garantir que os alunos entendam certos conceitos. Tudo isso advém dos modos pelos quais tais recursos são utilizados e também sobre como vamos construindo relações pedagógicas estabelecidas entre o professor, outros profissionais da educação, a tecnologia utilizada e os alunos.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWADSZNJDER, F. A "revisão da bibliografia" em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 53-60, 1992.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens.** Petrópolis: Vozes, 2000.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

COLL, C.; MONEREO, C. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: COLL, C.; MONEREO, C. et al. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação.** Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 15-46.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo Perspec.** , São Paulo, v. 14, n. 2, pág. 03-11, junho de 2000. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102- Acesso em 17 de maio de 2021.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

PALFREY, J. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos** digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa Qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. Porto Alegre (RS): Artmed, 2008.

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: 4 - 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.

1 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.

2 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.

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.

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. Uma avaliação a serviço da melhoria do processo de ensino e aprendizagem carece de novas práticas que precisam ser pensadas e adotadas no contexto da multissérie, dando espaço para a valorização da heterogeneidade, a diversidade, aos saberes culturais dos estudantes; cedendo espaço para as interações entre os alunos e a ajuda mútua, 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.

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. 2020.

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.

HAGE, 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.

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

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, PPGE/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 Étnico-Raciais, Educação Quilombola)

Resumo: Este trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa de doutorado em andamento, inserida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. O objetivo da pesquisa é descrever as possibilidades dos pressupostos da Etnomatemática nas aulas de escolas quilombolas. Aqui, buscamos tecer as relações possíveis entre o conhecimento produzido pelos moradores da comunidade quilombola Mata Cavalo, localizada no estado do Mato Grosso, e o ensino da Matemática na escola daquele contexto. Metodologicamente, a pesquisa é de abordagem qualitativa e está amparada nos métodos da etnografia e na pesquisa-ação. As discussões teóricas abarcam os conceitos sobre quilombo contemporâneo, os pressupostos da Etnomatemática, sobre as teorias de currículo e as teorias decoloniais. Os dados aqui apresentados foram levantados através de entrevistas e da construção de uma proposta didática, e nos revelam as possibilidades para ensino da Matemática a partir do conhecimento presente na comunidade quilombola pesquisada.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação quilombola; Teorias decoloniais; Etnomatemática; Ensino de matemática.

1 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 nas aulas de Matemática em duas escolas quilombolas, localizadas no Estado de Mato Grosso.

Os dados apresentados neste trabalho se referem a uma das fases da pesquisa desenvolvida junto ao professor de Matemática da Escola Estadual Quilombola Tereza Conceição Arruda, localizada no quilombo Mata Cavalo, no município de Nossa Senhora de Livramento/MT, distante cerca de 60 km da capital, Cuiabá. E revelam as possibilidades do uso dos saberes e fazeres de moradores de

comunidades quilombolas nas aulas de Matemática na escola do contexto, considerando os pressupostos da Etnomatemática.

2 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, 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 é local de resistência.

A partir dessa perspectiva, o povo quilombola almeja que a educação presente nas escolas das comunidades reverbere essa resistência, considerando também em seu currículo as teorias decoloniais que pondera 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 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, 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, durante a nossa pesquisa, identificamos que pressupostos da Etnomatemática estão presentes na construção da proposta didática apresentada aqui.

3 METODOLOGIA

A pesquisa se orientou pela abordagem metodológica qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), amparada pelos métodos etnográfico, de acordo com Geertz (1989)

e pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986). Os instrumentos utilizados para levantamento de dados foram entrevistas, questionário e observação.

4 RESULTADOS

Este trabalho foi realizado no ano letivo de 2019, e contou com a participação do professor José Gonçalo que leciona Matemática da Escola Estadual Quilombola Tereza Conceição Arruda, localizada na comunidade Mata Cavalo/MT, já descrita neste trabalho. Durante o desenvolvimento da pesquisa, o professor participou de uma formação ofertada pela pesquisadora, tendo como tema os pressupostos da Etnomatemática. Após essa formação, o professor foi a campo colocar em prática as perspectivas das teorias decoloniais no que diz respeito à valorização do conhecimento local.

Os dados aqui apresentados foram levantados durante a pesquisa de campo do professor, realizada através de uma visita a uma moradora da comunidade que fabrica farinha de mandioca. O objetivo foi construir uma proposta didática tecendo as possíveis relações entre o conhecimento revelado nos saberes e fazeres dos moradores da comunidade e a Matemática ensinada na escola. Durante a visita, a entrevista realizada com a moradora intentou levantar as informações acerca dos saberes e fazeres mobilizados para a fabricação da farinha de mandioca.

Em seguida, o professor elaborou uma proposta didática contendo um texto que apresentava 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 dos saberes e fazeres da comunidade que não estão presentes nos livros didáticos utilizados na escola do quilombo.

Junto ao texto, o professor também 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. Os conteúdos presentes nas questões foram: 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.

Acompanhamos a aplicação da proposta didática elaborada em uma turma do 1º ano do Ensino Médio e observamos que os estudantes identificaram a moradora que foi entrevistada, reconheceram que a fabricação da farinha é uma atividade comum e importante da comunidade, inclusive para sustento de famílias quilombolas, e resolveram as questões propostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste trabalho foi apresentar 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.

A proposta didática foi construída pelo professor da escola da comunidade, tendo como referência os dados levantados durante a pesquisa de campo realizada com a 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 pretendia (re) construir conceitos para o ensino da Matemática considerando os pressupostos da Etnomatemática e das teorias decoloniais. 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. Este fato evidencia que o professor se apropriou das discussões durante a formação e as colocou em prática na construção da sua proposta didática.

A partir desta perspectiva, vislumbramos que a proposta didática construída pelo professor de Matemática da Escola Estadual Quilombola Maria de Arruda Muller teve êxito no que atende ao desejo da população quilombola para a educação de seu povo.

Amparado às discussões feitas durante a formação, o professor elaborou a proposta didática abarcando os conceitos das teorias decoloniais e dos pressupostos da Etnomatemática, promovendo a valorização do conhecimento quilombola. O que nos faz acreditar que a formação de professores para a educação quilombola é um dos investimentos a serem considerados.

REFERÊNCIAS

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: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas.** LANDER, Edgardo (org). ColecciÛn Sur Sur, CLACSO, Ciudad AutÛnoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** l.ed. IS. 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: **Cadernos de debates Nova Cartografia Social:** Territórios quilombolas e conflitos. Alfredo Wagner Berno de Almeida (Orgs.). [et al]. – Manaus: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia / UEA Edições, 2010.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação**. Orientações curriculares para a educação escolar quilombola.** Cuiabá, 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.

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: 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: 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.

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).

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.

A atribuição de sentidos na infância de crianças com enfermidades crônicas as leva a construção de vivências pautadas na negatividade e exclusão, 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 deparar com 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 nos 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.

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.

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 dentro de uma dessas categorias, a criança com enfermidade 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 fazê-lo da maneira adequada.

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.

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.

SANTOS, C.A. **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.

ENSINO DE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DIVERSIDADE NO ENSINO SUPERIOR EM CURSOS DE EXATAS E COMPUTAÇÃO EM UM CAMPUS DA REDE FEDERAL DE ENSINO

Manuel Alves de Sousa Junior, Biólogo, Historiador, Doutorando UNISC, Professor do IFBA campus Lauro de Freitas, Bolsista CAPES, E-mail: manueljunior@ifba.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 resumo trata sobre o ensino de relações étnico-raciais e diversidade em cursos do ensino superior de um campus do IFBA nas áreas de exatas e computação. Amparado pelas legislações, esse tipo de educação é de suma importância para a formação de cidadãos, sobretudo em instituições públicas e que possui alunos em situação de vulnerabilidade.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais; Ensino de relações étnico-raciais; Diversidade; Ensino superior; História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena.

1 INTRODUÇÃO

A Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena tem a lei nº 9394/96 como marco legal, ratificada pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e pela Resolução CNE/CP nº 1/2004. Essas legislações relatam a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da presença da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana".

O ensino superior não pode se furtar deste debate, principalmente em um Instituto Federal, instituição pública, gratuita e de qualidade, pautada nos princípios éticos e universais do amplo acesso a educação. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é trazer um relato de experiência do ensino de Diversidade e Relações Étnico-raciais em cursos do ensino superior nas áreas de exatas e tecnologia, áreas distintas das ciências humanas, campo principal deste tipo de debate.

Nesse sentido, este resumo expandido está dividido em uma breve revisão de literatura sobre educação das relações étnico-raciais, seguida de metodologia, resultados e discussão e considerações finais.

2 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A lei n° 10639/2003, que estabelece a obrigação do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica nas escolas públicas e privadas e a lei n° 11.645/2008, que complementa a lei anterior, incluindo a obrigação do ensino da História e Cultura dos Povos Indígenas, bem como suas respectivas diretrizes curriculares nacionais, sem dúvida foram grandes marcos para a educação das relações étnico-raciais no Brasil e ocorreu graças às pressões sociais como a do Movimento Negro, que conseguiram trazer a temática racial para discussão e com implementação de política públicas educacionais através de uma perspectiva multicultural e antirracista (ARAÚJO, 2003).

As leis supracitadas propõem o resgate da contribuição do povo negro e indígena nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil. Esses povos possuem grande importância da formação da nação brasileira, haja vista que quando os portugueses chegaram nestas terras que hoje chamamos de Brasil, existiam entre 1 e 10 milhões de autóctones pertencentes a centenas de etnias e atualmente existem pouco mais de 800 mil, menos de 0,5% do total da população brasileira. Estes povos originários deixaram importantes legados aos brasileiros em diversas áreas e até mesmo no hábito do banho diário (TIRAPELI, 2006; RIBEIRO, 2015).

Alencastro (2018) afirma que mais de 12 milhões de negros foram arrancados de suas terras em África atravessando o oceano durante os séculos de escravidão negra no ocidente. Um total estimado de quase 5 milhões de diversas origens chegaram às terras que hoje denominamos de Brasil. Ou seja, conhecer os processos históricos destas centenas de povos que ajudaram a formar a nação é conhecer a história do Brasil e deve fazer parte de todos os níveis e esferas da educação brasileira.

3 METODOLOGIA

Este trabalho foi pensado para ser realizado através de uma análise crítica e minuciosa dos temas sobre diversidade e relações étnico-raciais da ementa da disciplina obrigatória “Oficina de Desenvolvimento de Jogos Digitais 3” do curso

superior de tecnologia em jogos digitais e da optativa do mesmo curso anterior e também do curso de bacharelado em engenharia de energia, ambos do campus Lauro de Freitas do Instituto Federal da Bahia – IFBA.

A partir desta análise, buscou-se uma reflexão sobre como a educação sobre relações étnico-raciais e diversidade vem ocorrendo nos cursos superiores do IFBA campus Lauro de Freitas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os cursos superiores do IFBA campus Lauro de Freitas buscam seguir a legislação, no que concerne a Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, amparado pelas leis nº 9394/1996, nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e pela Resolução CNE/CP nº 1/2004, sendo fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004 que estabelece:

> § 1° As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004. (Resolução CNE/CP nº 1/2004).

A legislação supracitada reacendeu a questão étnico-racial e reforça importância do debate das temáticas envolvidas no ensino superior, auxiliando na formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características peculiares de determinados grupos, para que no exercício profissional do egresso permita a busca do combate ao preconceito, discriminações e desigualdades sociais e raciais.

O Curso superior de tecnologia em jogos digitais possui duas disciplinas, sendo uma obrigatória chamada “Oficina de Desenvolvimento de Jogos Digitais 3”, esse componente curricular faz parte das oficinas que compões a interdisciplinaridade do curso, realizadas uma em cada semestre. Na oficina 3, como é apelidada, tem conteúdos específicos de programação e linguagem computacional que dialogam com conteúdos artísticos de forma articulada e integradora. Desse modo, é proposto o desenvolvimento de um jogo digital em equipes com temas étnico-raciais relacionados com a teoria da disciplina que envolve: Racismo e preconceito no Brasil. A luta dos povos indígenas e a violação dos seus direitos.

Quilombo – espaço de resistência de negros e negras. A disciplina possui um total de 60h, sendo metade para a teoria e metade para a prática, onde estão incluídos os conteúdos específicos da área de computação.

Para o mesmo curso de jogos digitais e para o curso de bacharelado em engenharia de energia, foi pensada uma disciplina optativa chamada “Diversidade e Relações Étnico-raciais” que possui a seguinte ementa:

> Conceitos de etnia, raça, racialização, identidade, diversidade, diferença. Compreender os grupos étnicos “minoritários” e processos de colonização e pós-colonização. Políticas afirmativas para populações étnicas e políticas afirmativas específicas em educação. Populações étnicas e diáspora. Racismo, discriminação e perspectiva didático-pedagógica de educação anti-racista. Racismo Estrutural. Apropriação Cultural. História e cultura étnica na escola e itinerários pedagógicos. Etnia/Raça e a indissociabilidade de outras categorias da diferença. Cultura e hibridismo culturais. As etnociências na sala de aula. Movimentos Sociais e educação não formal. Pesquisas em educação no campo da educação e relações étnico-raciais. Preconceitos diversos: machismo, misoginia, homofobia e correlatos (IFBA CAMPUS LAURO DE FREITAS, 2020).

A disciplina optativa já aconteceu remotamente, em virtude da crise sanitária da COVID-19 e os resultados forem excelentes. Como podemos perceber, a ementa traz além de conceitos importantes sobre as questões étnico-raciais a serem discutidos para a formação de um cidadão brasileiro, tem também outros temas ligados à diversidade, como por exemplo, machismo, misoginia, homofobia e correlatos, que nas aulas foram desdobrados em masculinidade tóxica, masculinidades, feminismo, feminicídios, transfobia, direitos LGBTQIA+, biopolítica, necropolítica e precariedade.

O campus Lauro de Freitas fica na cidade de mesmo nome localizada na Região Metropolitana de Salvador em um bairro pobre da cidade chamado Itinga, no meio da comunidade. Por atender também a comunidade do bairro e regiões circunvizinhas, o campus recebe estudantes em vulnerabilidade social e moradores de periferias e comunidade, locais em que os conceitos aplicados na disciplina, como racismo, machismo e homofobia são vivenciados no cotidiano, assim como ocorrem em múltiplas realidades do Brasil. Desse modo, é muito importante o debate a discussão destes temas, de modo a serem teorizados e entendidos, não apenas como militância, mas teórica e academicamente.

Para Foucault (2005), o racismo é constituído pelo biopoder e pela biopolítica sendo constituído na organização e fundação dos Estados nacionais modernos, como afirma no seguinte trecho:

> o que inseriu o racismo nos mecanismos do Estado foi mesmo a emergência desse biopoder. Foi nesse momento que o racismo se inseriu como mecanismo fundamental do poder, tal como se exerce nos Estados modernos, e que faz com que quase não haja funcionamento moderno do Estado que, em certo momento, em certo limite e em certas condições, não passe pelo racismo (p. 304).

O racismo de Estado citado por Foucault (2005) não traz o racismo étnico, mas sim um racismo de um grupo, em detrimento de outro. Um grupo que pode morrer para que outro sobreviva. Na análise do contexto do capitalismo e neoliberalismo presentes na contemporaneidade da pandemia, pode-se extrapolar esse conceito não só às pessoas pretas, mas também aos pobres, aos loucos, aos marginalizados, aos refugiados, às pessoas com comorbidades, aos LGBTQIA+, às pessoas em situação de rua, aos idosos e também a outros grupos minoritários. Todos esses argumentos reforçam a importância da discussão dos referidos temas em sala de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Negros e indígenas ajudaram a fundar e a criar esta terra à custa de muito sangue e sacrifício. Conhecer a arte e legado cultural deixados por estas centenas de etnias é conhecer a história e formação do Brasil, além de uma atitude de inclusão e resistência. Nada mais justo e necessário que não sejam povos relegados ao esquecimento. Muito pelo contrário, é preciso enaltecer cada vez mais e conhecer que estes povos contribuíram com muito legado e cultura para a formação do Brasil.

Desse modo, é importante que todo brasileiro, independente de sua etnia ou raça, tenha conhecimentos básicos sobre as relações étnico-raciais, ou seja, a educação voltada para essa temática é necessária, principalmente em uma instituição pública e presente em região periférica, como o IFBA campus Lauro de Freitas.

REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. África, números do tráfico atlântico. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos (org.). **Dicionário da escravidão e liberdade:** 50 textos críticos. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. Cap. 2. p. 57-63.

ARAÚJO, Jurandir de Almeida. A influência do movimento negro brasileiro na construção e promoção de uma educação multicultural no país. **Opará:** Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação, Paulo Afonso, v. 1, n. 1, p. 24-35, jun. 2013.

BRASIL. **Lei n° 9394 de 20 de dezembro de1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 20 dez. 1996.

BRASIL. **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. Brasília, DF: Presidência da República, 09 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 10 mar. 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1 de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 17 jun. 2004.

IFBA CAMPUS LAURO DE FREITAS (Instituto Federal da Bahia). **Projeto pedagógico do curso superior de tecnologia em jogos digitais.** 1 ed. Lauro de Freitas, 2020. 145 p.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da Sociedade:** Curso no Collège de France (1975-1976). 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 382 p. Tradução de: Maria Ermantina Galvão.

TIRAPELI, Percival. **Arte indígena:** do pré-colonial à contemporaneidade. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006. 64 p. (Coleção Arte Brasileira).

Agência de fomento: O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 através de bolsa PROSUC/CAPES modalidade 2 e do Instituto Federal da Bahia – IFBA que através de edital, concedeu ao autor o afastamento para estudos de pós-graduação.

EDUCAÇÃO NO CAMPO E O ENSINO REMOTO: OS DESAFIOS ENFRENTADOS POR UMA ESCOLA DE CAMPO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Tiago Ramires: Professor da rede pública estadual de ensino do estado do Rio Grande do Sul e mestrando do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) Campus Jaguarão email: tiagoramires.aluno@unipampa.edu.br

Ana Cristina da Silva Rodrigues: Doutora em educação e docente do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) Campus Jaguarão email:anacristina@unipampa.edu.br

Eixo: 4. Formação de Professores e Diversidade Cultural

Resumo: O presente trabalho tem como finalidade apresentar um estudo sobre o impacto do ensino remoto em uma escola campesina do Rio Grande do Sul. No trabalho será apresentado as estratégias utilizadas e os desafios enfrentados pela escola em questão para o ensino remoto. No aspecto metodológico, a pesquisa é de natureza qualitativa, e foi organizada com coleta de dados, observação, pesquisa bibliográfica e pesquisa de documentos da escola. Este estudo apresentou como principal resultado a dificuldade enfrentada pelos alunos devido ao acesso à tecnologia.

Palavras- Chave: Educação no Campo; Ensino remoto; Pandemia; Escola pública; Escolas de Campo

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 que já vitimou milhares de pessoas em todos 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 apresenta-se para todas as esferas de educação o ensino remoto.

O presente trabalho irá socializar os resultados de uma pesquisa, realizada entre o mês de maio de 2020 à agosto do ano de 2021, referente aos impactos do ensino a distância na educação do campo, realizada na Escola 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 15 a 40 anos e, na grande maioria, são agricultores.

Metodologia

No campo metodológico esta investigação se classifica como qualitativa etnográfica, utilizando como ferramentas a observação, acompanhamento de campo, entrevistas, análise de documentos e estudo bibliográfico do tema. Todos os dados levantados levaram em consideração o meio o qual está inserido a escola na área rural do município de Herval.

O objetivo do conhecimento 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 processo de ensino aprendizagem através das ferramentas tecnológicas disponíveis no ambiente virtual. Na seara do objetivo geral prático nos organizamos em entender de maneira mais profunda a realidade dos alunos do campo, identificar o impacto do ensino remoto na escola que se aplica o estudo, mitigar as estratégias encontradas pelos educadores juntamente com a gestão da escola para enfrentar esse cenário pandêmico garantindo o acompanhamento do ensino aprendizagem dos educandos.

Resultados da Pesquisa

Apresentamos como resultados da pesquisa as estratégias que a Escola Estadual de Ensino Médio Corintho Ávila Escobar encontrou para garantir o acompanhamento cognitivo dos seus alunos.

A segunda quinzena de abril de 2020 foi composta por algumas incertezas por parte da equipe de direção e professores da escola. A criação de grupos de whatsapp para cada disciplina foi a primeira iniciativa tomada pela 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 a internet, com isso, a solução paliativa encontrada para sanar essa demanda 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 diagnosticou-se que trinta e cinco por cento dos alunos não tinham acesso às atividades virtuais. Também percebeu-se 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, 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 para armazenar), fotos, mapas mentais retirados da internet, textos questionários elaborados pelos professores.

Para atingir um maior índice de acompanhamento do processo cognitivo dos seus alunos, e identificando que mesmo com o aumento de alunos participando das atividades nos grupos de whatsapp o material impresso era a maior estratégia para alcançar o maior número de educandos, 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 propostas pelos professores para os alunos.

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 conserto 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, 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 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.

Referências

- 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

- 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 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.

- 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

- 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

Agência de Fomento

Agradecemos a nossa instituição Universidade Federal do Pampa- UNIPAMPA, a SEDUC- RS e a Escola Estadual de Ensino Médio Corintho Ávila Escobar por permitir a realização da pesquisa.

O Potencial da Interdisciplinaridade das Simulações Diplomáticas

Paulo Borges Mathias Costa, Ciências Biológicas (4º Período) - UFF,
pauloborges@id.uff.br

Eixo: Formação de Professores e Diversidade Cultural (Educação Profissional e Tecnológica)

Resumo: Os Modelos Diplomáticos apresentam-se como uma interessante metodologia pedagógica ativa na educação em direitos humanos, em virtude de proporcionar a emancipação do aluno como produtor de seu conhecimento e correlacionar diferentes esferas do conhecimento em uma mesma prática. Esse projeto objetiva-se a compreender e indicar a interdisciplinaridade das Simulações Diplomática; ora seja através da redação de Guias baseados em revisão literária, ora seja por meio da discussão e resolução de problemáticas. Contribuindo, deste modo, com a construção de caminhos de diálogos plurais dentro do espaço educacional através do protagonismo estudantil e da aproximação com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

Palavras-chave: Aprendizagem Ativa; Diplomacia; Interdisciplinaridade; Protagonismo Estudantil.

1 INTRODUÇÃO

O sociólogo português Boaventura de Souza Santos (2005) defende que o desenvolvimento do pensamento crítico se dá através de práticas emancipatórios e que valorizam a experiencia social. Desta forma, questiona-se o papel dos espaços educacionais na “aplicação, consolidação e expansão dos direitos humanos” (ESTEVÂO, 2011), assim como da garantia de uma sociedade constituída por cidadãos que reflexionam sobre atos próprios e de terceiros, através de uma educação para direitos humanos em que o estudante protagoniza o próprio aprendizado.

Dentro desta perspectiva, os Modelos Diplomáticos exercem um papel expressivo, notório e que vem sendo intensificado dentro das instituições acadêmicas como proposta pedagógica ativa (CROSSLEY-FROLICK, 2010). Os Model United Nations (MUNs), como conhecidos internacionalmente, são tão antigos quanto a Carta das Nações Unidas (1945), em vista da primeira edição ter ocorrido

somente 18 meses depois de sua publicação, ou seja, março de 1947 (MULDOON, 1995).

Por definição, a atividade trata-se de simulações de conferências internacionais ou regionais baseadas nos preceitos da Organização das Nações Unidas (ONU), em que estudantes representam papeis de figuras emblemáticas na discussão de alguma temática (MCINTOSH, 2001). Ademais, destaca-se a singularidade interdisciplinar ofertada pelas simulações, sendo possível conectar a conteúdos de disciplinas das áreas de ciências humanas e sociais e aquelas da política internacional com assuntos biológicos e epidemiológico dentro de uma Organização Mundial de Saúde ou com temas ambientas na PNUMA, ambos a título de exemplificação.

Pouco a pouco, as Simulações Diplomáticas, passam a se incorporar às dinâmicas internas do IFRJ. Em 2017, no campus Nilópolis, o SiCONIIF (Simulação de Conferências de Organizações Nacionais e Internacionais do Instituto Federal do Rio de Janeiro) inaugura o contato entre os estudantes e os Modelos Diplomáticos. No ano seguinte, 2018, surgiu a SEMID (Semana Intercolegial de Diplomacia) no campus Maracanã, também a cada ano como a versão de Nilópolis, com a mesma finalidade, mas através da integralização dos temas debatidos nos comitês com área dos cursos técnicos oferecidos no IFRJ, proporcionando uma maior identificação e aproximação do aluno com o evento.

Múltiplos são os impactos que se visa a alcançar com a execução deste Projeto. Realça-se a contribuição no sentido de desenvolver competências importantes para a vida pessoal, acadêmica e profissional dos estudantes, estimulando o protagonismo, a aprendizagem e a habilidade para a resolução de problemáticas atuais. Considera-se, ainda, a possibilidade de oferecer respostas aos desafios do ensino contemporâneo através do protagonismo e engajamento estudantil. De forma complementar, deve-se compreender a transversalidade do projeto com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, ao passo que contribui massivamente com os objetivos 4 (Educação de Qualidade) e 16 (Paz, Justiça e Instituições eficazes). Isso, porque enquanto o primeiro concerne na aquisição e aplicabilidade de conhecimentos referentes aos direitos humanos, sustentabilidade, dignidade humana, cultura da paz e cidadania global, além de

proporcionar o desenvolvimento de competências relevantes para a empregabilidade contemporânea; o outro refere-se a prerrogativa do estabelecimento de instituições públicas que preservam a participação equitativa, igualitária e democrática, através da emancipação social e reflexão individual.

O objetivo geral do projeto é contribuir para o desenvolvimento de práticas plurais de debate e de criação de caminhos para diálogo no espaço educacional através de Simulações Diplomáticas. Objetiva-se criar um ambiente propício ao desenvolvimento das mais diversas áreas de conhecimento para uma educação cada vez mais consciente, visto que acreditamos que os modelos diplomáticos são ferramentas capazes de contribuir para o aperfeiçoamento da capacidade de se posicionar frente à realidade, familiarizando os envolvidos com o contexto geopolítico no qual estão inseridos. Por fim, vale lembrar que a experiência dos modelos promove, como consequência, o desenvolvimento pessoal e profissional a todos os seus participantes, de diferentes formas, principalmente se estes continuarem a simular em outros modelos diplomáticos, caso haja condições para isso.

2 METODOLOGIA

A execução do projeto desdobra-se em três (3) momentos complementares: planejamento e organização da Simulação Diplomática, sua execução e avaliação/sistematização das resoluções das Conferências. A primeira etapa implica na composição da equipe organizadora – sendo esta separada em áreas acadêmica, administrativa, comunicação, institucional e gestão de pessoas - através de uma seleção plural, democrática e voluntária; na produção dos Guias de Estudos e Guias de Regras para as Conferências, baseados na metodologia cientifica e no regramento de redação pela ABNT, sob orientação de acadêmicos da área; na divulgação interna e externa das atividades do projeto por meio das diversas redes sociais (Facebook, Instagram e Twiiter), sites (sendo um próprio e outro hospedado dentro no do IFRJ) e presencial nas organizações educativas da região metropolitana fluminense

Na execução do projeto, os estudantes interessados inscrevem-se para a realização das conferências, quando cada jovem irá representar a posição de uma figura emblemática acerca de determinado tema sob algum órgão em específico, as

conferências irão se desenrolar ao longo de uma semana com diferentes sessões ao longo delas. Ao final serão elaboradas resoluções sobre cada tema. Complementar as conferências, há uma cobertura midiática e jornalística em meios impressos e virtuais que atua de forma transversal, dependente e sobre o que é debatido em cada comitê, a fim de influenciar a dinâmica. Para o encerramento do evento, objetivando a coleta de dados para avaliação da efetividade da simulação como aprendizado, um formulário é preenchido por cada participante.

Por fim, o terceiro momento é a análise dos dados quantitativa e qualitativa com base tanto no formulário proposto quanto nas resoluções das conferências. Nesse momento, os redatores fazem um contraponto entre o que foi estabelecido nas resoluções simuladas e as resoluções reais sobre as questões propostas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apesar de pouca disposição na literatura acerca do planejamento e organização dos MUNs, esta etapa também fornece um espaço educacional frutífero para uma participação ativa do alunado. Isso, porque os estudantes, nesse caso organizadores, são responsáveis pela confecção de 2 tipos de materiais acadêmicos. Enquanto um está focado em introduzir, aprofundar e guiar o conhecimento teórico acerca da discussão tratada, o outro tem a finalidade de regrar o debate e padronizar a produção dos documentos resolutivos. Deste modo, nomeia-se, respectivamente, como Guia de Estudo e Guia de Regras.

Considerando o exposto, pode inferir-se a etapa como uma produção acadêmica para fins didáticos e pedagógicos, possibilitando aos estudantes o contato e desenvolvimento com a metodologia cientifica (na busca das bases teóricas e sistematização) e com a redação acadêmica de divulgação. Desta forma, o protagonismo estudantil se dá, também, na produção de conhecimentos e referências bibliográficas com base na revisão literária.

Na sua primeira edição, a SEMID envolveu mais de 120 alunos de diferentes instituições de ensino - primordialmente pública e federal – que puderam participar na execução de 5 comitês de debate que foram escolhidos por meio de uma pré-seleção dos organizadores e seguida de uma votação online e aberta: Assembleia Geral das Nações Unidos: A Autodeterminação dos Povos e as questões dos Movimentos Separatistas; Organização Mundial da Saúde: Mudança Genética

Induzida em Seres Humanos; Conselho de Chefas e Chefes de Estado da UNASUL: Combate ao Desmatamento da Amazônia; Conselho de Paz e Segurança da União Africana: Combate ao Terrorismo no Continente Africano; e, Imprensa: Cobertura Multimidia.

No ano seguinte, o evento teve um aumento substancial de participação, envolvendo mais de 350 estudantes de instituições de ensino públicas e privadas que participaram das seguintes conferências: A Saúde Mental dos Trabalhadores no Século XXI - Organização Internacional de Trabalho (OIT); Reformulação do Sistema Único de Saúde - Conselho Nacional de Saúde (CNS); Desdobramentos do Desastre Ambiental em Mariana de Novembro de 2015 - CEXBARRA/Comissão Externa da Câmara dos Deputados; Projeto de Lei dos Agrotóxicos (PL 6299/02) - Comissão Especial da Câmara dos Deputados; Estratégias para o Desenvolvimento da Segurança Pública do Estado – Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ); Mutilação Genital Feminina nos Países do Continente Africano – União Africana (UA); A Questão do Casamento Infantil – UNICEF; Tribunal para Julgamento de Crimes de Comensais: Caso Família Malfoy - Tribunal Especial do Ministério da Magia (Harry Potter); e Imprensa – Cobertura Multimídia. Diferentemente da primeira edição que durou 4 dias, a segunda teve uma duração de 5 dias de debates.

Considerando que a pandemia do COVID-19 criou um cenário de instabilidade para eventos presenciais, deliberou-se pela não execução do evento presencial em 2020 e, como alternativa, executou-se online em 2021. Sendo assim, houve a separação em 2 blocos de comitê e com duração de 9 dias para cadaQuantos aos comitês, o primeiro bloco contou com: Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (ALERJ): As consequências dos temporais no Estado do Rio de Janeiro; Conselho Nacional de Saúde (CNS): A nova onda de infecções sexualmente transmissíveis (IST) na América; Parlamento Latino-Americano (PARLATINO): A Espionagem Estadunidense: Caso Snowden; e, Imprensa: Cobertura Multimídia. Por outro lado, o segundo bloco contou com: Câmara dos Deputados Federais do Brasil: A Política do Desarmamento no Brasil; Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF): Abusos sexuais e pedofilia na Igreja

Católica; Organização Internacional de Migração (OIM): Proteção de migrantes durante a pandemia do COVID-19; e, Imprensa: Cobertura Multimídia do Evento.

Tendo isso em vista, a comunicação entre áreas técnicas dos cursos oferecidos pela instituição e o contexto geopolítico foram essenciais para a consolidação da chamada ponte dupla de aprendizado. Dessa forma, foi possível demonstrar que o ambiente diplomático está inteiramente relacionado ao ambiente educacional, o qual necessita cada vez mais da adoção de métodos alternativos de ensino com os fins de abandonar o tradicionalismo conteudista e modernizar as plataformas de aprendizado. Apesar da experiência ser simulada, o conhecimento adquirido e as habilidades desenvolvidas são reais. Desta forma, o aluno torna-se o produtor do seu próprio saber (OBENDORF; RANDERSON, 2012) através de debates e articulações que visam a produção de documentos em conjunto para solução de problemas reais, compreendo a própria natureza do mundo diplomático e político.

Ao todo, foram produzidos 21 Guias de Estudo e 9 Guias de Regras. Nestas categorias, levou-se muito em consideração a relevância das informações oferecidas, a metodologia empregada, o modo de abordagem e a facilidade de entendimento. De forma complementar, houve a produção de 1 Manual de Pesquisa Acadêmica e 1 Manual de Escrita de Guia de Estudos e de Regras pelo Secretariado, com objetivo de auxiliar a confecção pelos diretores.

4 CONCLUSÂO

O projeto foi uma forma de contrapor o paradigma no qual se concebe a ideia de que o professor é a única fonte de conhecimento e aprendizado dentro de uma instituição de ensino, tendo em vista que as fontes acadêmicas e os meios de estudo foram confeccionados pelos alunos, sejam eles do próprio instituto ou de fora. Para além disso, a primazia de um evento de extensão é o diálogo da comunidade externa com a instituição, seja a partir da entrada de novos conhecimentos não naturais àquele ambiente ou quando há a demonstração do que é produzido e oferecido internamente para os externos. Assim, para uma educação mais ampla e consciente da realidade que a cerca, o evento fomenta cada vez mais o objetivo de formar cidadãos capazes de transformar a sociedade

REFERÊNCIAS

ASAL, V.; BLAKE, E.L. Creating simulations for political science education. **Journal of Political Science Education**, *2*(1), pp.1-18. 2006.

BENGTSON, Teri J.; SIFFERD, Katrina L. The unique challenges posed by mock trial: Evaluation and assessment of a simulation course. **Journal of Political Science Education**, v. 6, n. 1, p. 70-86, 2010.

ESTEVAO, Carlos V. Democracia, Direitos Humanos e Educação: Para uma perspectiva crítica de educação para os direitos humanos. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa. n. 17, p. 11-30, 2011.

MCINTOSH, Daniel. The Uses and Limits of the Model United Nations in an International Relations Classroom. **International Studies Perspectives,** Paris, França, v. 2, ed. 3, p. 269-280, 28 fev. 2003.

MULDOON JR, James P. The model united nations revisited. **Simulation & Gaming**, v. 26, n. 1, p. 27-35, 1995.

OBENDORF, Simon; RANDERSON, Claire. Evaluating the Model United Nations: Diplomatic simulation as assessed undergraduate coursework. **European Political Science**, v. 12, p. 350-364, 2013.

OBENDORF, Simon; RANDERSON, Claire. The Model United Nations simulation and the student as producer agenda. **Enhancing Learning in the Social Sciences**, v. 4, n. 3, p. 1-15, 2012.

Agência de fomento: Agradeço o apoio do IFRJ na execução do Projeto

IMPACTOS E POTECIALIDADES DO PRÉ-UNIVERSITÁRIO POPULAR NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA:

a experiência no Esperança Popular da Restinga – Porto Alegre/RS

Israel Teixeira Sasso
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
israel.sasso@gmail.com

Eixo: Formação de Professores e Diversidade Cultural

O trabalho analisa a potencialidade de experiências de educação popular em um Pré-universitário Popular na formação docente em Geografia buscando contribuir para a reflexão da prática e teoria no campo da Educação e Geografia. Para tanto, entende-se necessário refletir sobre a educação popular, refletir sobre a ambiência do Pré-Universitário Esperança Popular Restinga e refletir sobre a formação do professor de Geografia em um curso Pré-universitário Popular. Realiza-se uma sistematização de experiências do vivido entre 2016 e 2019. Constatando-se que tal experiência proporciona aprendizados relevantes e significativos na formação do professor de Geografia.

Palavras-chave: Pré-Universitário Popular; Formação docente; Geração de ambiências; Pensamento Decolonial; Sistematização de experiências.

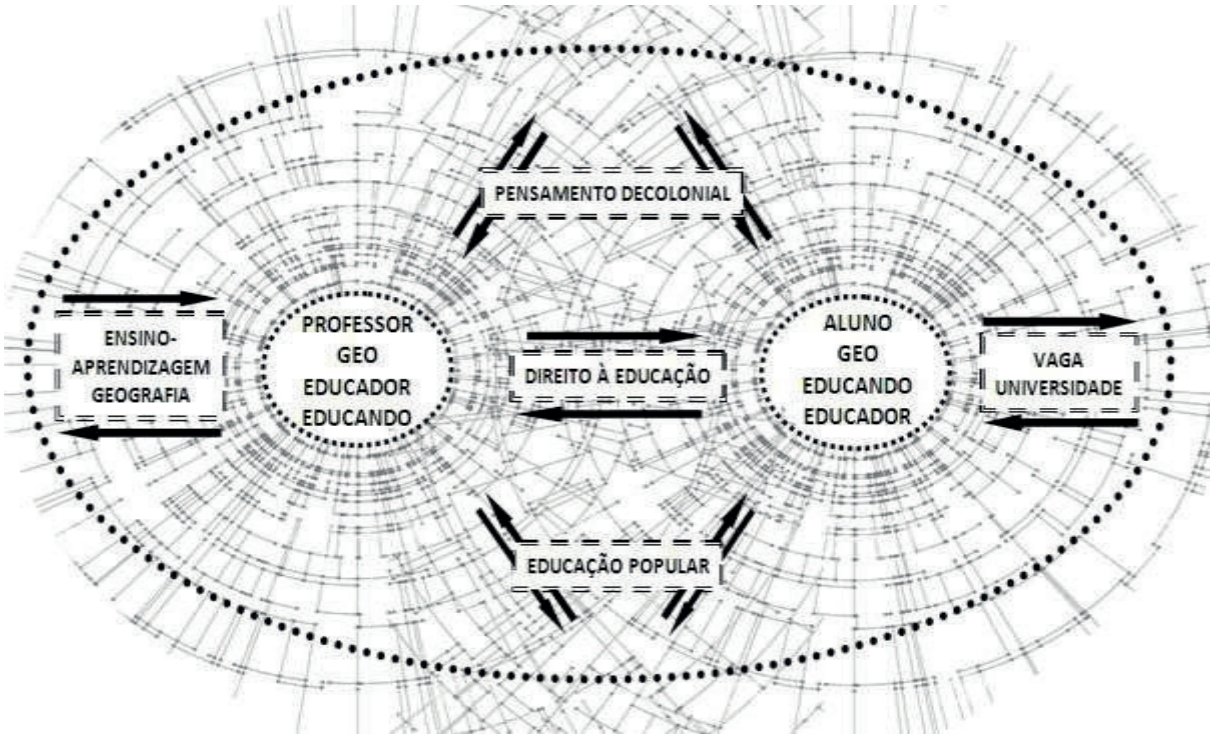
INTRODUÇÃO

Refletir sobre o processo de formação em licenciatura plena em Geografia de uma universidade pública em território latino-americano brasileiro foi também um momento de refinar e descobrir novos conceitos, ideias, teorias, conhecimentos e saberes dos quais uso como instrumentos transformadores de mim e das ambiências que me atravessam e as quais eu atravesso. Desse momento de estar um universitário algumas experiências foram essenciais para a minha vida e consequentemente para este trabalho, destaco: vivenciar um espaço pré-universitário popular antes, durante e depois de formado professor em Geografia. É refletindo sobre essas experiências que toma forma este trabalho.

Uma alternativa que surge visando, entre outros objetivos, promover o acesso da estudantada popular nas universidades públicas são os cursinhos pré-vestibulares populares, pré-vestibulares comunitários e também pré-universitários populares – PUP's – que além de trabalharem com os conteúdos pertinentes aos concursos vestibulares, etapa necessária aos pré-universitários para o acesso a uma vaga em universidades públicas e/ou privadas, buscam acolher esses estudantes populares e "avançar em uma perspectiva crítica e emancipatória de educação" (PEREIRA, 2015).

Nesse contexto de processos que envolvem a formação docente em Geografia, o acesso de estudantes populares a universidade pública e outras perspectivas sobre a educação que se sustenta este trabalho. Justificando-se em pesquisar a potencialidade de uma experiência de educação popular na formação docente em Geografia buscando contribuir para a reflexão da prática e teoria no campo da educação e da Geografia. Com o objetivo de analisar experiências de educação popular em um Pré-universitário Popular na formação do professor de Geografia e refletir sobre a formação do professor de Geografia na educação popular em um curso pré-universitário popular.

Figura 1 – Ambiência nas aulas de Geografia do PUP



Um fluxo de combinações criativas ocorre através das ações-reflexões que movimentam os sujeitos sobre a malha interpretativa de fatos/conceitos na ambiência.
Fonte: elaboração de Israel Teixeira Sasso

A metodologia utilizada foi a sistematização da experiência (HOLLIDAY, 2006) vivida entre os anos de 2016 e 2019 no pré-universitário Esperança Popular, na periferia da cidade de Porto Alegre, no bairro Restinga, durante a formação docente em Geografia, sintetizando as reflexões e aprendizados. Tomou-se como aspectos centrais desta sistematização os processos de geração de ambiências (REGO, 2002) para: a movimentação do PUP, o ensino-aprendizagem de Geografia e o exercício de uma perspectiva decolonial. A partir de atas, relatorias de reuniões, postagens em mídias sociais, fotos, imagens, documentos e memórias chegou-se numa visão geral da experiência e então se destacou os acontecimentos significativos que melhor contribuíram para a análise, síntese e interpretação crítica do processo.

Figura 2 – Primeira assembleia geral autônoma do Esperança Popular Restinga, Março de 2017



Fonte: https://www.facebook.com/pvprestinga/photos/a.405842619469349/1272431429477126/?type=3&theater

O trabalho possibilitou pesquisar a potencialidade de uma experiência de educação popular em um pré-universitário popular na formação de um professor de Geografia buscando contribuir para a reflexão da prática e teoria no campo da educação e ensino-aprendizagem de Geografia. Além disso, o desenvolvimento do trabalho contribui para a consolidação da temática enquanto área de conhecimento e a produção de um novo campo de pesquisa na produção de novos conhecimentos. Verificou-se que (i) a educação popular se constitui como uma corrente educativa com amplos fundamentos para transformação social abrangendo todas as áreas da educação; (ii) o movimento de construção de espaços de luta pela democratização do acesso à universidade pública, os PUP's, podem preparar os sujeitos envolvidos para além da universidade e produzir um novo campo de conhecimento; (iii) como o Pensamento Decolonial aliado ao ensino-aprendizagem de Geografia podem transformar a ciência geográfica e a visão dos sujeitos sobre o mundo (SANTOS, 2017) – se chega à constatação de que tal experiência proporciona aprendizados relevantes e significativos na formação do professor de Geografia.

REFERÊNCIAS

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e Educação Popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil.** São Paulo: Ática, 1989.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular?.** São Paulo : Brasiliense, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Educação em movimento – formação de educadoras e educadores no MST**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1997.

CAMISOLÃO, Rita de Cássia, SANTOS, Rodrigo, SANTOS, Rafael. *O Curso Pré-Vestibular Popular Esperança Popular da Restinga*. In.: **31º SEURS – Seminário de Extensão Universitária da Região Sul.** Florianópolis, SC, 04 e 07 de agosto de 2013.

CEAAL. **Educación popular para reinventar la democracia América Latina en Movimiento**, No. 533, junio 2018. Disponível em: http://www.ceaal.org/. Acesso em Outubro de 2019.

FREIRE, Paulo. NOQUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular** – 9. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e terra, 1993

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e a Educação Popular.** Proposta – Revista Trimestral de Debate da FASE, nº 113. 2007. Disponível em: https://issuu.com/ongfase/docs/proposta_113_final Acesso em: Outubro de 2019.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências.** Tradução de: Maria Viviana V. Resende. 2. ed., revista. – Brasília: MMA, 2006.

LEMES, Marilene Alves, MORETTI, Cheron Zanini **Educação Popular: Breve História De Uma Práxis Contra-Hegemônica.** EdUECE - Livro 3 01860 – 01871, 2014.

MIGNOLO, Walter D.. **Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo , v. 32, n. 94, e329402, 2017 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092017000200507&lng=en&nrm=iso>. Acessado em Dezembro de 2019.

MST. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: Acompanhamento às Escolas.** Boletim da Educação Nº 08, São Paulo, 2001.

NETTO-PEREIRA, Tomaz. **A contribuição da Geografia dos Cursinhos Populares para a democratização do ensino superior**. IGEO/UFRGS. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, RS - BR, 2018.

PALMA, Diego. **La Sistematización como Estrategia de Conocimiento en la Educación Popular. El Estado de la Cuestión en América Latina.** Papeles del CEAAL, No. 3, CEAAL, Santiago de Chile, 1992.

PAULO, Fernanda dos Santos. **A Formação dos Educadores(as) Populares a partir da Práxis: um estudo de caso da AEPPA.** PPGEdu**.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UFRGS, 2013.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. **Aprender e ensinar com Paulo Freire: por uma escola emancipatória** – Porto Alegre: Cirkula, 2015

PORCIÚNCULA, Vanessa Rodrigues. **Qual olhar se lança sobre os pré-universitários populares: abordagens nos trabalhos acadêmicos dos PPG's da UFRGS entre os anos de 2000-2018.** PPGEdu**.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UFRGS, 2019.

REGO, Nelson. **Geração de Ambiências: três conceitos articuladores**. São Paulo: Terra Livre. Ano 18, n. 19, p.199-212, jul/dez. 2002.

_____, Nelson; SUERTEGARAY, Dirce; HEIDRICH, Álvaro. *O ensino de geografia como uma hermenêutica instauradora*. In: REGO, Nelson; AIGNER, Carlos Henrique de Oliveira; PIRES, Cláudia Luísa Zeferino; LINDAU, Heloísa Gaudie Ley (orgs.). **Um pouco do mundo cabe nas mãos, geografizando em educação o local e o global.** Porto Alegre: UFRGS, 2003.

SANTOS, Renato Emerson dos. **Ensino de Geografia e currículo, Questões a partir da Lei 10.639.** Revista Terra Livre, nº34 (1): 141-160, 2010.

_____, Renato Emerson dos. *Falando de Colonialidade no Ensino de Geografia.* In: PORTUGAL, Jussara Fraga (Org). **Educação geográfica: Temas Contemporâneos.** Salvador: EDUFBA, 61-74, 2017.

TORRES, Rosa Maria (org.). **Educação popular: um encontro com Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1987.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO: UM OLHAR HISTÓRICO[1]

Daniela Bandeira Navarro, Universidade Presbiteriana Mackenzie - UPM,
dbnav@yahoo.com.br

Eixo: Formação de Professores e Diversidade Cultural

Resumo: O presente trabalho traça um breve panorama da modalidade de ensino que no Brasil se conhece por Educação de Jovens e Adultos (EJA). Neste sentido, buscou-se realizar um resgate histórico das principais políticas públicas e movimentos voltados a EJA e apresentar alguns desafios recentes que essa modalidade de ensino tem enfrentado no atendimento ao seu alunado e, logo, impactam a atuação docente junto a essa modalidade.

Palavras-chave: Educação brasileira; Educação de jovens e adultos; Políticas públicas; EJA.

1 INTRODUÇÃO

A construção da história da educação de jovens e adultos no Brasil se fez e se mantém até hoje demarcada por programas e políticas públicas carentes de investimentos em âmbito geral: acesso, permanência, currículo, materiais didáticos, formação de docentes e de gestores, articulação com o ensino profissionalizante, ferramentas de apoio ao trabalho do professor, entre outras carências.

Retomar o percurso da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na educação brasileira faz-se sempre significativo, pois não oportuniza somente o conhecimento de tudo o que já foi proposto para essa modalidade de ensino, como também revela feitos que contribuíram ou não para com ela. Neste sentido, o presente estudo tem por objetivos: realizar um resgate histórico das principais políticas públicas e movimentos voltados à Educação de Jovens e Adultos no Brasil e demonstrar alguns problemas relevantes que os estudiosos brasileiros, que tematizam a EJA, têm destacado na atualidade.

Metodologicamente, trata-se de um estudo de caráter bibliográfico e documental, donde se realizou um levantamento, leitura e análise de estudos diversos desenvolvidos sobre a EJA no Brasil.

[1] Resumo adaptado do primeiro capítulo da Tese intitulada *Um estudo dos currículos de Língua Inglesa para a educação de jovens e adultos: uma dimensão intercultural,* de autoria da Profª Drª Daniela Bandeira Navarro, sob orientação da Profª Drª Vera Lúcia Harabagi Hanna.

2 A EJA NO BRASIL: POLÍTICAS PÚBLICAS E MOVIMENTOS

No Brasil, entende-se que as décadas de 1940 e 1950 configuram-se um período de ênfase às iniciativas de caráter nacional para a EJA, ainda que, historicamente, os projetos propostos nesse período se caracterizassem por políticas compensatórias, cujo objetivo único era instrumentalizar aqueles que ficaram à margem da escola, logo, não se oportunizando ao estudante o desenvolvimento de sua criticidade. Conforme apontam Basegio e Borges (2013), dentre tais iniciativas, surgiram o Fundo Nacional de Ensino Primário (1942); o Serviço de Educação de Adultos e Campanha de Educação de Adultos (1947); a Campanha de Educação Rural (1952) e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958).

Em 1960, conforme Ferreira Jr. (2010), havia no Brasil 15,8 milhões de pessoas, com mais de 15 anos, analfabetas. Isso se considerando que na mesma época a população de brasileiros com 18 anos ou mais era de 34,5 milhões. Segundo este autor, em 1970, já havia no Brasil 17,9 milhões de pessoas, com mais de 15 anos, analfabetas, o que representava uma taxa de analfabetismo de 33,01%. Além disso, ainda na década de 1970, dentre os brasileiros com idade entre 15 e 39 anos, 27,56% eram analfabetas.

No final da década de 1960, mais especificamente em 1969, tem-se a criação daquela que seja talvez a mais conhecida iniciativa voltada à escolarização de jovens e adultos, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Instituído em pleno regime de ditadura militar, o Mobral, de acordo com Basegio e Borges (2013):

> [...] caracterizou-se como a principal política de educação destinada a jovens e adultos implementada pelos governos militares. Com uma coordenação fortemente centralizada pela União, o Mobral buscava estender a alfabetização a todos os adultos do país, além de servir como instrumento de divulgação e legitimação da ordem e da ideologia imposta pelos militares à sociedade brasileira. (BASEGIO; BORGES, 2013, p. 14)

A primeira questão a se considerar sobre o Mobral diz respeito à continuidade de propostas de escolarização de jovens e adultos analfabetos com foco na instrumentalização e não na compreensão que o sujeito deveria ter em

relação à sociedade e aos seus direitos de cidadão. A segunda problemática a se apontar refere-se à 'tradição' brasileira, presente até hoje, em se promover políticas educacionais voltadas ao interesse de políticos.

Basegio e Borges (2013) afirmam, contudo, que entre 1961 e 1964, antes que o regime militar se instaurasse, existiram propostas para a EJA de caráter não instrumentalizador, mas sim com característica de uma educação escolar crítica e de caráter transformador. Nesse sentido, os autores escrevem sobre estas iniciativas:

> Em que pese a breve duração que tiveram, uma série de iniciativas de cunho progressista e voltada para uma educação crítica e transformadora, foi desenvolvida por organizações populares e pela Igreja Católica, como o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular do Recife e os Centros Populares de Cultura, da União Nacional dos Estudantes (UNE) [...]. (BASEGIO; BORGES, 2013, p. 14)

Em síntese, essas propostas concebiam a educação como instrumento favorável à conscientização e emancipação das classes populares e recorriam a métodos didático-pedagógicos que se sustentavam nos conhecimentos advindos da realidade vivida pelos próprios alunos, conforme proposições de Paulo Freire.

Com a extinção do Mobral em 1985, tem-se, por meio do Decreto nº 92.374, de 6 de fevereiro de 1986, a criação da Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR), mais conhecida como Fundação Educar, cujo objetivo era: "[...] promover a execução de programas de alfabetização e de educação básica não-formais, destinados aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente." (BRASIL, 1986, p. 1).

Basegio e Borges (2013), destacam que a constituição da Fundação Educar possibilitou que os educadores ligados à vertente popular e à vertente crítica da educação colocassem em prática algumas de suas propostas, incluindo-se aquelas que não privilegiavam a chamada educação formal.

Neste contexto, tem-se uma mudança relevante didático-pedagógica para a EJA, deixando-se de lado uma proposta totalmente instrumentalizadora e centralizadora, em função de uma proposta que garantia autonomia pedagógica aos

municípios, estados e demais entidades no desenvolvimento de programas de alfabetização e Educação Básica para jovens e adultos.

Acrescenta-se, em tempo, que dentre suas obrigações, caberia à Fundação Educar supervisionar e avaliar as ações de caráter tanto pedagógico, quanto administrativo e financeiro, em todo território nacional.

Marco fundamental para a modalidade escolar EJA, tem-se em 1988 e 1996, respectivamente, a promulgação da Constituição Federal e da LDB, ambas muito importantes para EJA no Brasil, pois, ao garantir o direito à educação para todos aqueles que ficaram fora da escola, acabaram por estimular a criação de políticas públicas que se voltavam à modalidade.

Entre os avanços e retrocessos que marcam a história da EJA, tem-se a criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), regulamentado pela Lei n.º 9.424/96 e pelo Decreto n.º 2.264/97 e passando a vigorar em todo o país em janeiro de 1998. Tratou-se de uma proposta que, apesar do expressivo nome que carrega, não abarcou a Educação de Jovens e Adultos. Conforme escrevem Basegio e Borges (2013, p. 18), "[...] os ajustes feitos para a regulamentação do Fundef incidiram apenas sobre a educação de crianças entre 7 e 14 anos, deixando de fora da ação do fundo a educação infantil, o ensino médio e a educação fundamental para jovens e adultos."

Segundo Basegio e Borges (2013), foi somente em 2004, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) que vários programas foram propostos para atender a demanda da EJA no Brasil, pois a modalidade passou a receber recursos e a ser supervisionada pelo Governo Federal.

Dentre os programas que se tornaram mais populares, a partir do Fundeb, tem-se o Pró-Jovem, que de acordo com descrição do Ministério da Educação (MEC) visa fazer os jovens retornarem à escola, em especial aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade social, que não concluíram a Educação Básica. O programa, adotado pelo MEC em 2012, prevê a oferta de Ensino Fundamental e qualificação técnico-profissional para estudantes entre 18 e 29 anos e é desenvolvido em parceria com as secretarias municipais e estaduais de

educação, garantindo-se ao aluno assíduo às aulas um auxílio de cem reais por mês, materiais didático-pedagógicos e alimentação escolar. No segundo semestre do ano de 2020, a Emenda Constitucional nº 108 e a Lei nº 14.113/2020 tornam o Fundeb permanente, com vigência a partir de 1º de janeiro de 2021.

3 A EJA NO BRASIL: NOVOS DESAFIOS

Na atualidade, além de questões relativas às políticas públicas voltadas para a EJA, os estudiosos apontam para um outro fenômeno que precisa ser cuidado, a chamada 'juvenilização' que vem despontando na modalidade de ensino, em virtude do expressivo número de estudantes entre 15 e 23 anos nela matriculados. Basegio e Borges (2013) apontam que tal fenômeno advém, basicamente, de duas circunstâncias: o ingresso precoce de adolescentes das classes populares no mercado de trabalho e a utilização da EJA com vistas a se solucionar problemas de indisciplina ou reprovação escolar de alunos do ensino regular.

Conforme alerta Di Pierro (2017), sob o viés da visão compensatória, que é ainda hoje propagada, concebe-se a EJA como uma modalidade escolar que tem por objetivo exclusivo reparar direitos violados por meio de cursos acelerados de reposição de conteúdos curriculares básicos. Neste contexto, a autora atenta para a chamada 'infantilização' no processo de formação escolar de pessoas jovens, adultas e idosas, por meio de uma tendência de a instituição ignorar os saberes e experiências de vida desses sujeitos no processo de ensino e aprendizagem e tenderem a transpor para os alunos jovens, adultos e idosos o mesmo formato de ensino, currículo e método utilizado no ensino regular com crianças e adolescentes. Logo, está-se diante de mais um desafio ainda não superado na EJA.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na atualidade, a EJA atende além de alunos que objetivam se alfabetizar, certificarem-se em nível de Educação Básica e/ou profissionalizarem-se, alunos que, inseridos em uma cultura globalizada, sentem a necessidade de uma formação

humana integral, ou seja, capaz de garantir seu desenvolvimento cognitivo, social, emocional, cultural, físico e tecnológico.

Em síntese, conforme se verifica dessa breve retomada histórica da EJA, o que as políticas públicas precisam garantir e nunca o fizeram adequadamente, é investir na modalidade em âmbito geral, o que significa, entre outras ações, formar e aperfeiçoar docentes para sua atuação profissional junto a essa modalidade de ensino.

REFERÊNCIAS

BASEGIO, L. J.; BORGES, M. C. *Educação de jovens e adultos*: reflexões sobre novas práticas pedagógicas. Curitiba: InterSaberes, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. Novo Fundeb: perguntas e respostas. Brasília, MEC/FNDE. 2021. Disponível em: http://undime.org.br/uploads/documentos/phpyiZNTk_605a4931cd9f9.pdf. Acesso em: 24 out. 2021.

BRASIL. Decreto Nº 92.374, de 6 de fevereiro de 1986. Aprova o Estatuto de Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos - EDUCAR. Diário Oficial da União. Brasília, 06 fev. 1986. *Câmara dos Deputados*. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-92374-6-fevereiro-1986-442863-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 08 fev. 2020.

DI PIERRO, M. C. Tradições e concepções de educação de jovens e adultos. In: CATELLI JR., R. *Formação e práticas na educação de jovens e adultos*. São Paulo: Ação Educativa, 2017. p. 09-21.

FERREIRA Jr., A. *História da Educação Brasileira*: da Colônia ao Século XX. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

A FORMAÇÃO DOCENTE DO ENGENHEIRO CIVIL PARA ATUAR NO CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

Marcus Vinícius Gomes de Lima, Instituto Federal do Sul de Minas Gerais, marcus.ecivil@gmail.com
Alexandre Jacob, Faculdade AlfaUnipac Aimorés, alexandre.jacob10@gmail.com

Eixo: Formação de Professores e Diversidade Cultural (Educação Profissional e Tecnológica)

Resumo: A pesquisa analisa a formação inicial do engenheiro civil para atuar como docente em cursos técnicos integrados ao ensino médio. Foram prospectados alguns recursos tecnológicos viáveis para incrementar a formação. Uma análise curricular da formação desses profissionais foi realizada. Uma instituição federal de ensino foi selecionada para essa análise. O currículo foi comparado com o de dois cursos de licenciatura, para identificar as demandas pedagógicas para a formação docente. Os resultados sugerem a implementação de disciplinas optativas nos currículos de graduação em Engenharia Civil que abordem o conteúdo didático-pedagógico básico por meio de recursos como o Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Palavras-chave: Educação profissional e tecnológica; Formação docente; Tecnologias da informação e comunicação.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tem por objetivos integrar a educação ao trabalho, provendo conhecimentos das técnicas operacionais e de produtividade, destacando a importância de o trabalhador fazer parte do processo global de produção, além de lançar compreensão dos saberes em tríplice dimensão: saber (propriamente dito), saber fazer e saber ser (SILVA; MARQUES, 2007). Ademais, a valorização da cultura do trabalho e as mobilizações trabalhistas nas tomadas de decisões fazem parte dos princípios da EPT, podendo-se inferir que a proposta desta educação é muito mais ampla do que somente formar mão de obra para o mercado de trabalho.

O primeiro marco governamental do ensino profissional foi a criação, em 1809, do “Colégio das Fábricas” (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012, BAPTAGLIN, 2014). Após importantes acontecimentos históricos, chega-se à aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, pouco depois, à polêmica aprovação de um instrumento jurídico-normativo de reforma da EPT, o Decreto nº. 2.208/1997, que separava terminantemente a educação básica da educação profissional.

Posteriormente, esse decreto foi revogado e um novo sancionado, o Decreto nº. 5.154/2004, que instaurou novamente a possibilidade de articulação dos ensinos básico e profissional e a partir de 2008, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criados pela Lei nº. 11.892/2008, como estratégia para o desenvolvimento local, regional e nacional (TEIXEIRA, 2016, TURMENA; AZEVEDO, 2017).

A partir desse período, com o estabelecimento dos IFs, um grande processo de crescimento da oferta de cursos técnicos e tecnológicos começou a tomar forma e, consequentemente, novos desafios surgiram com a finalidade de alcançar os objetivos propostos pela expansão da EPT. Entre os diversos desafios está o de formar professores para atuação nesse nível educacional. É preciso entender que a EPT, pelas suas características e peculiaridades, como a oferta do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, tem uma ligação muito próxima com a educação básica, além, é claro, de ter a formação profissional no rol de suas atribuições (FLACH, 2012).

2 OBJETIVO

A fim de se levantar a discussão na busca de soluções para o desafio de formar graduandos em Engenharia Civil para atuar como docente em Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, com auxílio das TICs, foi proposto como objetivo geral analisar a formação inicial do bacharel em Engenharia Civil para essa atuação e, para auxiliar no alcance deste objetivo, foram levantadas algumas TICs passíveis de serem utilizadas.

3 METODOLOGIA

A pesquisa é de natureza aplicada; de abordagem qualitativa; descritiva quanto aos seus objetivos; e em relação aos procedimentos técnicos foi utilizada a análise documental. O método empírico utilizado foi a observação científica e o método teórico é o hipotético-dedutivo.

Na primeira etapa foi examinado o currículo do curso de graduação em Engenharia Civil do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) campus Santa Luzia.

Esse exame foi realizado com o intuito de verificar se no currículo do curso mencionado existiam disciplinas de caráter didático-pedagógico e em que extensão se faziam presentes.

Além disso, foi de interesse também verificar a carga horária total do curso a fim de se levantar a viabilidade das alternativas para a proposta de intervenção objeto de pesquisa. A segunda etapa consistiu em levantar as demandas de formação pedagógica e de docência dos Engenheiros Civis para atuar no nível médio-técnico. Para isso, realizou-se uma comparação de dois cursos de licenciatura – Matemática e Física – com o curso de Engenharia Civil a fim de se analisar quais são e a quantidade de disciplinas de caráter pedagógico vistas nos cursos de licenciatura mencionados e que poderiam se fazer presentes, em alguma medida, no bacharelado em questão, subsidiando a proposta de solução ao problema pesquisado.

Também foi de grande importância identificar as TICs passíveis de serem utilizadas como ferramentas de auxílio para a formação docente dos graduandos em Engenharia Civil. E, finalmente, foi desenvolvida uma proposta de formação pedagógica concomitante à graduação de Engenheiros Civis para os estudantes que desejam atuar como professores, sendo utilizadas como ferramentas auxiliares as TICs levantadas.

4 RESULTADOS

A delimitação utilizada na pesquisa consistiu na atuação docente dentro da rede federal de ensino, especificamente nos Institutos Federais. Para analisar o processo de formação do bacharel em Engenharia Civil foi preciso examinar, primeiramente, a matriz curricular desse curso superior. Como o PPC varia de acordo com a visão de cada instituição de ensino, selecionou-se o curso de Engenharia Civil do Instituto Federal de Minas Gerais, campus Santa Luzia.

Para levantar as demandas de formação docente, optou-se por realizar uma comparação com a matriz curricular de cursos de licenciatura em Matemática e Física, por terem a essência das ciências exatas, comum à área de Engenharia Civil, embora sejam cursos bastante diferentes. Nesse sentido, a escolha dos cursos em

licenciatura da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) teve o intuito de verificar as disciplinas didático-pedagógicas presentes em seus currículos e que serviriam para orientar a solução do problema desta pesquisa.

Foi possível perceber que há uma grande diferença nas cargas horárias totais e sua forma de distribuição entre os cursos. Os cursos de licenciatura em análise possuem várias disciplinas voltadas para a prática docente, por ser, principalmente, esse o objetivo de um curso de licenciatura, ou seja, os profissionais são formados objetivamente para atuarem nas salas de aula, como professores/docentes.

No curso de Engenharia Civil em análise não há nenhuma disciplina com esta finalidade, porém esses profissionais podem também atuar nas salas de aula e isso constitui um problema, pois não são comuns as disciplinas didático-pedagógicas nesses currículos.

A primeira consideração a ser realizada, com relação ao currículo de formação em Engenharia Civil, é que o perfil do formando tem um foco muito grande para atuação na indústria da construção civil (como já era esperado) e, nesse caso, nenhuma abordagem para uma atuação docente.

É preciso destacar o fato de que o formando do curso de Engenharia Civil pode ou não optar pelas carreiras tradicionais da profissão, para as quais foi preparado no período da graduação, nesse caso, as áreas de projeto e/ou execução de obras e afins. Porém, o formando pode optar também pela área da docência, como, por exemplo, a atuação na EPT dentro da rede federal de ensino, particularmente nos IFs. Nesse caso, não houve a preparação adequada para o exercício da docência em sua graduação, tendo então que recorrer a complementações pedagógicas ou pós-graduações lato e stricto sensu.

Muitos alunos, ainda durante a graduação, já conseguem pré-definir se irão para o mercado de trabalho atuar como engenheiros ou se há a vocação para ensinar. Nesses casos, e nos moldes como o currículo é construído, o aluno muito provavelmente não se sentirá preparado para escolher a segunda opção, tendo então que recorrer às opções citadas anteriormente para adquirir as competências pedagógicas necessárias, isso quando o faz, pois há profissionais que, infelizmente, não buscam esse aperfeiçoamento necessário em seu fazer profissional docente.

A ideia então seria a de incluir na matriz curricular do curso de bacharelado em Engenharia Civil algumas disciplinas optativas de cunho didático-pedagógico, com a devida prática/estágio em docência, de forma que o aluno pudesse optar, caso fosse de seu interesse, em cursar essas disciplinas, para já ter uma base para o exercício docente vislumbrado futuramente.

Aqueles que escolherem seguir o caminho profissional fora do ambiente educacional não serão obrigados a cursar as disciplinas ou o estágio proposto. Nesse sentido, a proposta tem o intuito de ampliar as possibilidades de formação do curso de Engenharia Civil, buscando atender aqueles contingentes que já definiram a Educação como rumo profissional a ser seguido.

Para além das disciplinas de cunho didático-pedagógico geral, recomenda-se também a inclusão de disciplinas voltadas para o ensino no contexto da EPT, disciplinas inexistentes mesmo nas licenciaturas analisadas, mas consideradas importantíssimas para uma atuação ainda mais qualificada no âmbito dos IFs.

Sugere-se também que sejam alternados conteúdos teóricos e práticos, com um acompanhamento de um pedagogo e do orientador do estágio para que assim seja alcançado um melhor aproveitamento das disciplinas pelo aluno. Essa proposta de intervenção busca evitar, pelo menos parcialmente, situações como as explicitadas nas pesquisas de Souza (2017) e Silva & Souza (2017), referentes ao grande despreparo de muitos engenheiros quando adentram o trabalho docente. Nesse contexto, as disciplinas didático-pedagógicas a serem cursadas pelo aluno poderiam utilizar as TICs para otimizar o processo de ensino-aprendizagem, contando, por exemplo, com o Ambiente Virtual de Aprendizagem, para disponibilização de materiais de apoio para leitura, entrega de atividades relacionadas à temática e a troca de experiências com os responsáveis pela disciplina e outros participantes.

Aponta-se o AVA como principal ferramenta, embora a oferta de uma disciplina, mesmo que parcialmente, através da EaD, pressuponha a utilização concomitante de infindas outras TICs de facilitação/auxílio à aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se que as disciplinas são voltadas para a educação básica, sem disciplinas voltadas especificamente para a EPT e a carga horária dessas disciplinas soma uma parcela significativa do currículo em geral desses cursos. Com o diagnóstico, pôde-se propor uma alternativa, que consiste em adicionar disciplinas didático-pedagógicas no rol de disciplinas optativas do curso de Engenharia Civil, para aqueles que se interessam pela docência de forma geral, de forma que os alunos possam ter a opção de saírem mais preparados da graduação para a prática docente no ensino técnico integrado ao ensino médio, o que atualmente não vem acontecendo.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, L. A.; SHIROMA, E. O.; COAN, M. As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem? **Boletim Técnico do Senac**. Rio de Janeiro, v. 38, n. 2, 2012.

BAPTAGLIN, Leila. Educação profissional e tecnológica: o estado da arte da aprendizagem da docência nos cursos técnicos de ensino médio integrado. *In*: **X ANPED Sul da Udesc**, Florianópolis, 2014.

FLACH, A. A formação de professores nos institutos federais: quais professores? Qual formação? **Competência**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, 2012.

SILVA, M. L.; MARQUES, W. Políticas públicas da educação profissional e tecnológica no Brasil: rediscutindo a institucionalidade do ensino médio. **Cadernos de Pós-Graduação Educação**, São Paulo, v. 6, 2007.

SILVA, S. H. S. C.; SOUZA, F. C. S. Bacharéis que se tornam professores: inserção e prática profissionais de engenheiros no ensino superior. **Holos**, a. 33, v. 5, 2017.

SOUZA, F. C. S. Percurso formativo de engenheiros professores da educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 248, 2017.

TEIXEIRA, L. L. Política de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica. **Anais do XXIV Seminário Nacional Universitas**. Universidade Estadual de Maringá, maio de 2016.

TURMENA, L.; AZEVEDO, M. L. N. A expansão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica: os institutos federais em questão. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 54, 2017.

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: 4 - 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.

1 Introdução

A ênfase deste artigo é apresentar alguns desafios presentes no processo de formação inicial de professores de Letras em ambiente rural, mais especificamente do Curso de Letras Modular, oferecido no Núcleo de Ensino Superior de Presidente Figueiredo da Universidade do Estado do Amazonas (NESPF/UEA), a partir da análise de práticas extensionistas, provenientes do projeto *Práticas Leitoras*, desenvolvido durante o processo de formação dos alunos.

Este trabalho destaca as implicações do projeto cultural *Formação de Agentes Culturais da Comunidade Cristo Rei*, proveniente do desdobramento do projeto de extensão supracitado e oferecido a partir da Biblioteca Comunitária Paulo Freire (BCPF), presente há 20 anos na Comunidade Rural Cristo Rei do município de Presidente Figueiredo.

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 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 com que estes estendam seus conhecimentos para toda a comunidade urbana e rural de Presidente Figueiredo, encontra eco na oferta de práticas extensionistas e de projetos culturais. Esta proposta, por exemplo, foi coordenada por Angelina Sales de Freitas, acadêmica de Letras e moradora da comunidade, que, nesse processo, tornou-se agente e articuladora cultural.

2 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 e atuar 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 do projeto, 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" (2018, p. 18).

Dessa maneira, a formação foi direcionada a jovens, na faixa etária entre 15 a 29 anos, com intuito de formar agentes culturais para atuarem em espaços não formais de ensino e aprendizado, assim como gerar uma rede de multiplicadores de práticas artístico-culturais, tendo como ponto de partida a BCPF, espaço não formal, estando em consonância com o Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013).

A proposta ofereceu 7 (sete) oficinas, realizadas entre os meses de março a maio de 2021, em ambiente virtual, a saber: 1. Leitura Literária, 2. Construção de Acervos, 3. Artes Integradas, 4. Ideias em Ação, 5. Patrimônio Material e Imaterial, 6. Corpo e Arte e 7. Intercâmbio Cultural. As inscrições contemplaram todo o território nacional, envolvendo mais de 100 participantes, dos quais 53 finalizaram o curso e receberam o certificado dessa formação.

As oficinas foram ministradas por 10 formadores, que mediaram os conteúdos direcionados aos cursistas, e contou com o apoio técnico de 10 monitores, que acompanharam os alunos em grupos menores. Todas elas foram organizadas a partir de "percursos formativos que *[levaram]* os participantes a explorar o universo da biblioteca para expandir os horizontes fora dela" (SALES, 2021, p. 04).

Em formato inovador, os conteúdos foram compartilhados por meio de cápsulas de conteúdos enviados no grupo de *WhatsApp* ao longo das aulas e, também, disponibilizados gratuitamente no site do projeto, os quais, após o término do curso, foram compilados e reestruturados em formato de e-book. Além disso, para finalizar cada oficina, ocorriam *lives* transmitidas pelo perfil do Instagram, nas quais os cursistas poderiam esclarecer dúvidas tanto com os formadores quanto com os

convidados, demonstrando ser este um percurso de formação[1] que pode ser replicada em comunidades que queiram transformar jovens em agentes culturais, apostando na transformação social de seus contextos.

3 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.

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.

[1] Todos os materiais estão disponíveis na árvore de links do projeto no endereço: <https://linktr.ee/agentesculturaispf>.

4 Considerações finais

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. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2017.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. **Estatuto da Juventude**. Brasília: Diário Oficial da União, 2013.

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: 02/10/2021.

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://bityli.com/fNGs6Z>. Acesso em: 02/10/2021.

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: 25/10/2021.

REPRESENTAÇÕES DO LUGAR E DO COTIDIANO NA SALA DE AULA E PARA ALÉM DELA: UM OLHAR PARA O CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO INTERIOR DO ESTADO DE ALAGOAS

Cícero Bezerra da Silva
Doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe – PPGEO/UFS. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Sociedade e Cultura – PPGEO/UFS/CNPq. Professor da Educação Básica da rede estadual e municipal em Alagoas. E-mail: cicerogeografia016@gmail

Eixo: Formação de Professores e Diversidade Cultural

Resumo: O presente escrito considera a importância das representações do lugar e do cotidiano no processo de ensino e aprendizagem na Geografia, bem como sua relação com o contexto da identidade e com o conteúdo material e simbólico que identifica e qualifica aldeais e comunidades indígenas. Metodologicamente, para o desenvolvimento das análises tomam-se como ponto de partida e referência as representações desenvolvidas por graduandos do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Estadual de Alagoas.

Palavras-chave: Povos Indígenas, Formação de Professor, Representações, Paisagem.

1 INTRODUÇÃO

Qual o espaço do lugar na sala de aula e no cotidiano? A virtualidade do espaço e o processo de suplantação das fronteiras como resultante da expansão de lugares-globais desdenham os sentidos do lugar e as relações embrionárias do homem com este? E no contexto dos povos originários, quais as referências espaciais que desvelam ou suprimem os espaços de vida, o próprio lugar? Todas essas questões, embora comuns de serem indagadas, possuem complexidade de respostas, pois, pensadas epistemologicamente, trazem à tona os sentidos que fazem o lugar “do outro” e o processo de formação na sala de aula e para além dela.

Yfu-Tuan, geógrafo sinoamericano delineou a compreensão de que o lugar constitui “pequenos mundos de significados organizados” (2013 [1980]), esses significados ou, de outro modo, as significações do lugar são moldados de acordo às características de cada ser-sujeito, de cada homem. Portanto, cada lugar é, a sua

maneira, singular, único, pois nele estão impressas as marcas e relações mais intimistas que fazem o ser.

Os sentidos do lugar na perspectiva da filosofia existencial é reverberado nas relações estabelecidas com os espaços vividos, ou seja, nos espaços em que a vida se realiza ou onde está presente heranças, tradições, enraizamento, pertencimento mas, também, relações políticas, conflituosas de usos diversos. Esses espaços são, pois, tomados como referências, nele estão assentadas os processos de identificação e de pertencimento.

Desse entendimento, busca-se com esse escrito considerar a importância das representações do lugar e do cotidiano no processo de ensino e aprendizagem na Geografia, bem como sua relação com o contexto da identidade e com o conteúdo material e simbólico que identifica e qualifica determinadas espacialidades.

A explanação das representações do lugar e do cotidiano no contexto da formação de professores indígenas é justificada por ser esse um público com formação direcionada à atuação em suas respectivas aldeias e comunidades o que demanda a necessidade de conhecer as especificidades de seus lugares de vida como um processo de reconhecimento de suas próprias identidades e das espacialidades por estes produzidas. Além disso, faz-se necessário ainda a importância da aproximação desse público com ferramentas de representações espaciais que permitam o conhecimento do lugar com possibilidade de auxiliar o devir da atuação docente após o processo de formação.

Destarte, para o desenvolvimento das análises, faz-se uso dos resultados de uma oficina intitulada “Representações do Lugar e do Cotidiano”, desenvolvida junto ao curso de Licenciatura em Geografia, do programa de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Estadual de Alagoas. Do público, considera-se a participação de vinte (20) participantes das atividades de oficina. As abordagens teóricas aqui alocadas estão fundamentas na categoria lugar e no entendimento de que as relações do cotidiano fundamentam o próprio sentido da existência.

2. CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

O curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Estadual de Alagoas, conforme denominação é um curso voltado ao público indígena sediado na cidade de Palmeira dos Índios, no Campus III da supracitada universidade. Considerado as especificidades locais e regionais, o referido curso de formação de professores indígenas tem por objetivo sanar demandas históricas voltadas à formação daquele público, considerado a necessidade emergente de qualificação profissional para atuação nas escolas de aldeias e comunidades indígenas de Alagoas.

Atualmente os cursos de licenciatura indígena são financiados pelo Fundo de Combate e Erradicação da Pobreza (Fecoep) de Alagoas em parceria com a Universidade Estadual de Alagoas, sendo atendidos atualmente 280 indígenas das diversas etnias alagoanas (UNEAL, 2020). A Universidade tem atendido a esse público desde o ano de 2010 quando da aderência do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind) do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), da Secretaria de Ensino Superior (SESU) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para graduar professores da população indígena.

Segundo dados disponibilizados pela Universidade Estadual de Alagoas (2020), o programa de formação de professores indígenas está em sua segunda edição e a universidade é a primeira instituição do estado de Alagoas a realizar o programa e já formou oitenta índios. Os cursos ofertados são Pedagogia, Letras, Geografia, História e Matemática, com aulas nos campus de Palmeira dos Índios e União dos Palmares.

3. REPRESENTAÇÕES DO LUGAR E DO COTIDIANO: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

As representações do lugar e do cotidiano ocupam centralidade no processo de ensino-aprendizagem do componente curricular Geografia. O desenvolvimento da percepção do espaço e do raciocínio geográfico está fundamentado nos modos pelas quais se pensa e se concebe o espaço. O lugar, no ensino, fundamenta as análises espaciais mais elementares, base à leitura das paisagens culturalmente

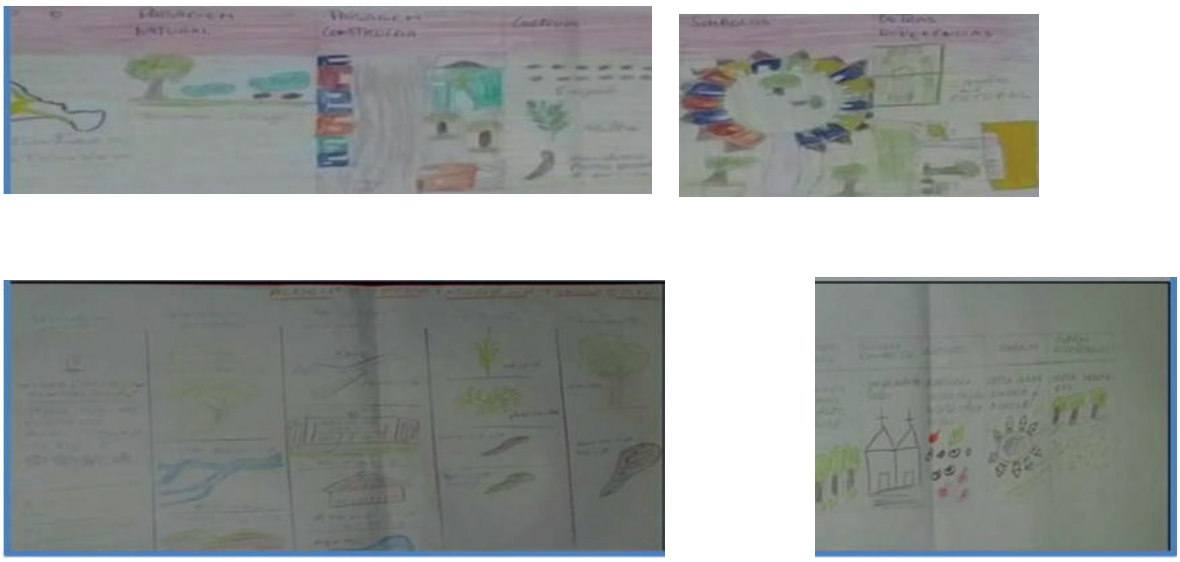
produzidas e indispensáveis à compreensão das territorialidades e dos modos de identificação e pertencimento.

Quanto ao processo formativo de professores indígenas, as discussões que envolvem o lugar e o cotidiano recebem centralidade, pois compreendem o âmago dos fundamentos culturais presentes no apego ao lugar, nas representações simbólicas de espaços sagrados e no conhecimento e reconhecimento da terra como fundamento da identidade do sentido da própria existência.

No contexto do ensino e da aprendizagem, a valorização do lugar se dá pela necessidade imediata de conhecer os fenômenos envoltos à realidade, pensados como construção social no seio da comunidade, do grupo e, como consequência, do próprio lugar-mundo. O conhecimento e reconhecimento do espaço vivido, do lugar, constitui no processo de ensino e aprendizagem a oportunidade de apreensão das representações espaciais e das referências materiais e simbólicas que emolduram a vida de terminado grupo ou sujeito.

Ao representar o lugar de vivência, seu cotidiano nas aldeias e comunidades, os professores indígenas em formação tiveram a oportunidade de socialização e exposição de elementos característicos do lugar, quer sejam espaços de rituais, símbolos, monumentos, lavouras, etc. (Figura 1).

Figura 1 - Título da figura.



Fonte: Resultado da Oficina "Representações do Lugar e do Cotidiano".

As representações, embora pontuais, evidenciam as territorialidade indígenas em suas respectivas comunidades. A identidade territorial e cultural se expressa na representação de símbolos religiosos e espaços de rituais sagrados. A presença de igrejas - católicas - desnuda a inserção da religiosidade no cotidiano e a diversificação dos elementos da agricultura regional evidencia a importância da terra e dos cultivares para estes povos. A diversidade de elementos representados podem ser mais bem observadas na observação da matriz das representações (Quadro 1), ao contextualizar as paisagens naturais e construídas de acordo com as representações desenvolvidas por cada aldeia e/ou comunidade indígena participante das atividades e com discentes regulamente matriculados no curso de Licenciatura em Geografia.

Quadro 1: Matriz de Representação da Paisagem Segundo Cada Aldeia/comunidade

Localidades / Elementos Representados	Faz. Canto	Mata da Cafurna	Boqueirão	Karapató – Terra Nova	Tinguí-Botó	Karirí-Xocó
PAISAGENS NATURAIS						
Mata/árvores						
Rio						
Serras						
Animais						
Nascentes						
PAISAGENS CONSTRUÍDAS						
Casas						
Estradas						
Campo de futebol						
Escola						
Igreja						
Posto de saúde						
Barragens/Açudes						
Plantação						
Casa de Farinha						
Linha férrea						
Curral						
Praça						

Fonte: Resultado da Oficina "Representações do Lugar e do Cotidiano".

O conjunto das representações produzidas nas atividades foi, ainda, fundamenta na análise espacial de informações com o uso do aplicativo Google Earth, com mosaico de imagens de satélites correspondentes as respectivas aldeias e comunidades indígenas. As imagens do lugar favorecem análises mais aprofundadas e permitem a interatividade de mudanças espaciais dos modos de organização do espaço envolvente.

O uso de novas tecnologias, neste sentido, possibilitou o reconhecimento dos lugares e territórios aos quais os discentes são derivantes. O fato de observarem a representação de suas localidades, de suas terras se apresentou como algo novo já que dos vinte (20) participantes, apenas dois (2) já havia tido contato com a análise espacial do lugar de vivência e com as paisagens do cotidiano.

4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As análises desenvolvidas junto aos discentes do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Estadual de Alagoas apontam para a importância que as discussões sobre o lugar e o cotidiano possuem no processo de ensino-aprendizagem. Aparentemente simples, a aplicação da oficina "Representações do Lugar e do Cotidiano" possibilitou o conhecimento e reconhecimento das paisagens de aldeias e comunidades, dos cultivos agrícolas e dos símbolos das respectivas localidades representadas.

O uso de novas tecnologias na formação docente se apresenta como fundamental ao reconhecimento do lugar e põe o discente em contato como novas possiblidades de análises espaciais e de reconhecimento se si mesmo, do seu lugar e do outro, considerando o princípio da alteridade.

REFERÊNCIAS

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. Londrina: Eduel, 2013

UNIVERSDIADE ESTADUAL DE ALAGOAS. Programa de Formação Intercultural Indígena. Disponível em: http://www.uneal.edu.br/sala-de-imprensa/noticias/2019/maio/recursos-do-clind-uneafecoep/?searchterm=clind. Acesso em: Junho de 2021.

A VALORIZAÇÃO E PROMOÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL RELIGIOSA NO ENSINO RELIGIOSO ESCOLAR

Enio de Viveiros Andrade
Raimundo Márcio Mota de Castro, PPG/IELT/UEG:
eniovandrade@hotmail.com, raimundo.mota@ueg.br

Eixo: 4- Formação de Professores e Diversidade Cultural

Resumo: Este estudo visa discutir a valorização e a promoção da diversidade cultural religiosa no âmbito do Ensino Religioso Escolar, pois temos a Educação Escolar como espaço social para formação de indivíduos que possam contribuir de forma democrática, com a sociedade brasileira, considerando o respeito ao outro, diferente em sua confissão religiosa ou não religiosa. Para essa discussão problematizaremos a dificuldade de estabelecimento da chamada laicidade no Estado Brasileiro, bem como da interpretação e aplicação da legislação sobre o Ensino Religioso Escolar, na qual está previsto a valorização da diversidade cultural religiosa, que se relaciona com às práticas docentes.

Palavras-chave: Liberdade; Laicidade; Ensino Religioso Escolar; Práticas Docentes; Diversidade Cultural Religiosa.

1 – INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo discutir a valorização e a promoção da diversidade cultural religiosa brasileira no âmbito do Ensino Religioso Escolar, cuja qual está prevista na Constituição Federal Brasileira (BRASIL,2014, p.13). Isso poderá exercer um papel importantíssimo no processo de valorização e promoção do respeito de todos pelas diferentes concepções e expressões religiosas, uma vez que no espaço escolar se dá a reverberação do que há no tecido social como um todo em termo de cultura religiosa, e aí não cabe espaço para o proselitismo e, sim para a compreensão profunda do outro, ou seja, da alteridade, tendo em vista a Diversidade Cultural Religiosa.

Os princípios de Liberdade dos Indivíduos foram pautas que passaram a fazer parte dos debates e práticas sociais das sociedades contemporâneas europeias a partir do Século XVII justamente com a filosofia Iluminista que passa a desafiar o chamado Antigo Regime que era configurado por muitos limites da plena Liberdade dos indivíduos. Se esses princípios vingaram e atingiram um ponto máximo transformando essas sociedades, já é outra coisa. Mas o que vemos historicamente

é que ocorreram mudanças na forma de pensar a ciência, a política, a economia, a sociedade, o direito, a cultura, a liberdade de expressão, etc.

Conforme Rouanet (2005), nesse processo de ampliação dos direitos dos indivíduos, bem como da Liberdade, vão surgir no Século XX diversos atores sociais com diferentes reivindicações a partir daquilo que eles consideram seus direitos em sociedade. Sendo assim, vemos nitidamente a luta pelos direitos dos indivíduos no campo (MST); direitos dos indivíduos na cidade (Movimento Sem –Teto); direitos dos indivíduos afrodescendentes (Movimento Negro); Movimento dos indivíduos quanto ao comportamento sexual (LGBTQ+); e, etc.

Rouanet afirma ainda o seguinte:

> O aparecimento de novos atores políticos não representa nenhuma ruptura com a modernidade. Pelo contrário, é a realização de uma tendência imanente do liberalismo moderno, que com sua doutrina dos direitos humanos abriu um espaço infinitamente fértil para a criação de novos direitos, defendidos por novos protagonistas, segundo novas estratégias. (ROUANET, 2005, p. 261).

Dentro desse contexto, também poderemos reportar a defesa pela diversidade cultural na qual está inserida também a Diversidade Cultural Religiosa dos indivíduos. Sobre isso De Aquino (2014) menciona que as propostas da Organização das Nações Unidas em prol dessa Diversidade Cultural Religiosa vão criticar duramente o modelo confessional encontrado no Ensino Religioso Escolar. Portanto, notemos que haverá uma sinalização para a valorização e tolerância religiosa dentro do contexto da Educação Escolar, uma vez que há estudantes com diferentes crenças e expressões religiosas. Hoje em dia é observável que, a forma que a sociedade brasileira concebeu a secularização, portanto, a forma de Laicidade a partir da República, abriu brechas para a permanência da influência cristã no Ensino Religioso Escolar, deixando de lado essa consciência da diversidade religiosa que o país tem. Isso nos deixa claro que a temática sobre o Ensino Religioso Escolar não está desvinculada da questão da dinâmica social, do Estado, da Educação Escolar, do Ensino Religioso Escolar, da Formação Docente e por fim das Práticas de Ensino que possam executar um ensinamento focado na

perspectiva da valorização e promoção da Diversidade Cultural Religiosa que encontramos em nosso país.

Sobre isso, Maurício de Aquino comenta sobre uma vivência:

> Por exemplo, em 27 de fevereiro de 2011 o jornal Folha de São Paulo (p.C1.encarte Cotidiano) publicou matéria intitulada “Casal de ateus faz acordo e libera filhos de aula” [...] A mãe explicou ao jornalista o motivo da proposição: “Não quero que eles sejam doutrinados a crer. Ninguém precisa ser bom na vida porque tem alguém superior olhando[...]. Jamais vou privar meus filhos do conhecimento, mas não é o que acontecia na escola. (DE AQUINO, 2014, p.123.

O relato acima nos faz pensar sobre a então Diversidade Cultural Religiosa, pois o Ensino Religioso Escolar na atualidade não deveria inculcar nenhum dogma ou doutrina religiosa. No caso relatado, não era nem um tipo de expressão religiosa, mas sim filhos de casal ateu que não queriam que seus filhos fossem influenciados a crer. Também nesse contexto, cabe ressaltar que a falta de atenção para diversidade implica na questão de não confessionais de uma religião, bem como aqueles que pertencem a outras formas de expressões religiosas como budismo, xintoísmo, etc. Uma vez que haja um monopólio cristão, por exemplo, sendo a pauta preponderante no Ensino Religioso Escolar, passamos a ver a dificuldade de ser trabalhado nas Práticas Docentes de professores em Ensino Religioso a problematização e a discussão desse ensino como objeto de estudo e não como objeto de fé (DE AQUINO, 2014).

2 – METODOLOGIA

Partiremos da seguinte questão – problema: Quais aspectos se configuram como obstáculos para o ensino da Diversidade Cultural Religiosa no Ensino Religioso Escolar? Dentro da Metodologia procuraremos buscar uma aproximação com Método Fenomenológico, aplicação da Abordagem Qualitativa e, utilizaremos bibliografias que discutem tanto o tema da Diversidade Cultural Religiosa, bem como a questão do Ensino Religioso Escolar. O Referencial Teórico considerará a discussão de diversos autores sobres os demais subtemas que perpassam a essa discussão, tais como Liberdade dos Indivíduos, Laicidade e Legislação da Educação Nacional Brasileira (LDBEN 9394/1996).

3- DISCUSSÃO

Na Educação Escolar, especificamente na escola pública, vemos um espaço ideal para ser trabalhado a Diversidade Cultural Religiosa por meio do componente curricular do Ensino Religioso. Já discutimos que a forma que se desenvolveu o processo de Laicidade na nossa sociedade, portanto, a configuração do Estado Brasileiro Laico e suas implicações na Educação Escolar, permitiu com que houvesse certa hegemonia do cristianismo nas Práticas Docentes de professores desse componente curricular e, isso também está relacionado ao segundo obstáculo que podemos perceber ao verificarmos a nossa LDBEN 9394/1996.

A parte dessa legislação que reza sobre o Ensino Religioso Escolar deixa muitas lacunas: ao manter o nome “Ensino Religioso”, pois reporta os tempos em que havia o casamento entre Estado e Religião; e, ao afirmar que o Ensino Religioso Escolar deverá ser ofertado visando a Diversidade Cultural Religiosa, entretanto prevê à consulta de entidades religiosas para elaboração de conteúdos para esse componente curricular (DE AQUINO, 2014).

A LDBEN 9394/1996, no Artigo 33, acerca do Ensino Religioso Escolar, menciona que não deve haver proselitismo, aponta a Diversidade Cultural Religiosa, contudo, o componente curricular leva o nome de “Ensino Religioso”, e, ainda afirma a busca de diversas entidades religiosas para definição de conteúdo a serem trabalhados em sala de aula (DE AQUINO,2014). Sendo assim, essas lacunas constituem-se como entraves nesse processo de valorização e promoção da Diversidade Cultural Religiosa, a fim de trabalhar a solidariedade, o respeito mútuo, tolerância e alteridade quando o assunto é religião, bem como expressões religiosas.

Se o objetivo previsto na legislação é valorizar a Diversidade Cultural Religiosa, então não haveria necessidade de estabelecer a possibilidade da matrícula facultativa. Se não pode haver proselitismo, ou seja, a pregação de uma doutrina específica para os estudantes a partir da Prática Docente de professores em Ensino Religioso Escolar, a ideia de facultatividade já predispõe a prática confessional. Logo essa parte da legislação deveria ser revista, uma vez que abre brecha para o então obstáculo na valorização e promoção da Diversidade Cultural Religiosa. Dentro desse contexto as Práticas Docentes podem considerar algumas

concepções pedagógicas que por sua vez darão subsídios para a relocação da disciplina no objetivo de amenizar mais esses obstáculos que verificamos ao longo deste estudo. Quando observamos o que Mantoan (2017) expõe sobre a questão da inclusão verificamos que deve haver uma ruptura cultural em meio as identidades hegemônicas na Educação Escolar.

A partir dessa premissa pensemos na construção do diálogo entre as identidades no seio social, sem o caráter hegemônico, e para tal, considerando a inclusão de outros saberes, concepções e expressões religiosas, por exemplo, é possível nortear a Prática Docente em Ensino Religioso Escolar trabalhando melhor as contribuições, os valores, as concepções que outros credos religiosos podem oferecer. Isso está co-relacionado ao pensamento de Skiliar(2003) ao afirmar que as orientações pedagógicas não podem ser apenas para cumprir um protocolo, ou seja, o outro (as religiões, a diferença física, cultural, etc.) não pode ser vistos de forma burocrática.

Portanto, o professor do Ensino Religioso Escolar deverá trabalhar sua Prática Docente considerando que, em sala de aula, o discutir uma temática sobre o sentido da vida por exemplo, não é um assunto de monopólio cristão, mas no seu ato de ensino ele poderá apresentar outras concepções sobre o mesmo assunto através da religião que o outro pode ter, que pode ser o budismo, o espiritismo, etc. Ou seja: visando para além de um teor catequético, pautando no holístico e no cuidado com o ser humano, com a vida e com a natureza (CASTRO, 2009). Logo, nessa Prática Docente que demos como exemplo, implicaria em apresentar os aspectos, características e as devidas discussões sem o status de que uma religião seria inferior a outra; não se trata de apenas tratar superficialmente, sem o devido valor, o que a religião X ou Y diz sobre determinado assunto. Não é apenas demonstrar que trabalha com a diversidade, sem saber de fato abordar essa complexidade que ela requer.

4- RESULTADOS

Nós problematizamos a forma de concepção do Estado Laico, da Laicidade e, suas implicações no Ensino Religioso Escolar tem como desafio superar o modelo

confessional de Ensino Religioso Escolar em prol da Diversidade Cultural Religiosa. Uma outra questão também problematizada está na LDBEN 9394/1996, que por sua vez acabam dificultando a valorização e promoção da Diversidade Cultural Religiosa, pois ao mesmo tempo que afirma a valorização dessa diversidade, acaba contribuindo como outro obstáculo ao estabelecer matrícula facultativa e propor a busca das entidades religiosas para elaboração e definição de conteúdo do Ensino Religioso. Por fim, consideramos que entrar no caminho da construção da Diversidade Cultural Religiosa requer um repensar das Práticas Docentes e, isso se dará por um exercício contínuo: considerando a inclusão das expressões religiosas, portanto, do respeito ao outro, ao diferente, no espaço escolar.

5- REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição [1988].** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 2014. p.13

CASTRO, Raimundo Márcio Mota de. **Tocar em frente as ensinhanças da dúvida: a busca da identidade do Ensino Religioso.** Programa de Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa Formação Docente e Práticas Educativas. Uberaba, MG: UNIUBE, 2009.

DE AQUINO, Maurício. *O Ensino Religioso no século XXI: religiosidade, laicidade e diversidade cultural*. **Revista Brasileira de Religiões, 2014.** Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RbhrAnpuh/article/view/23549. Acesso em 15.out.2020.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inc. Soc**, Brasília, DF. V10. N2. p.37 -46, jan/jun.2017. Disponível em: revista.ibict.br. Acesso em: 10 set.2020.

ROUANET, Sérgio Paulo. A verdade e a Ilusão do Pós-modernismo. *In*: ROUANET, Sérgio Paulo. **Razões do Iluminismo.** São Paulo: Cia das Letras, 2005. p. 229-274.

SKLIAR, Carlos Bernardo. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os Outros “outros”. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5. p. 37-49, 2003. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1244. Acesso em: 03.set.2020.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: PROPOSTA E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA

Tainara Jovino dos Santos - PPGIDH-UFG -tainarajovino@hotmail.com
Rosani Moreira Leitão - Docente PPGIDH-UFG - rmleitao2@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 trabalho faz uma reflexão acerca da proposta de Educação antirracista promulgada pelas leis 10.639/03 e 11.645/08 com o objetivo de educar as relações étnico-raciais por meio de conteúdos e práticas pedagógicas na escola. Aborda especificamente dados referentes ao estudo de caso etnográfico realizado em uma escola da Rede Municipal de Educação de Goiânia que objetivou compreender como essa proposta de educação está sendo implementada.

Palavras-chave: Educação antirracista; Diversidade; Igualdade; Formação continuada.

INTRODUÇÃO

Este resumo faz referência a pesquisa intitulada “Educação e relações étnico-raciais: avanços e recuos numa prática pedagógica antirracista no município de Goiânia” (2015). O estudo objetivou investigar como o processo de implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais promulgada por meio das leis brasileiras 10.639/03 e 11.645/08 estão acontecendo no contexto da Rede Municipal de Educação de Goiânia.

A pesquisa teve como objetivo compreender como a Educação das relações étnico-raciais está sendo desenvolvida no contexto da Rede Municipal de Educação de Goiânia, no que diz respeito as propostas curriculares e as práticas pedagógicas.

Foi realizada uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfica. Além da pesquisa bibliográfica e documental foi realizada um estudo de caso de caráter etnográfico na Escola Municipal Marcos Antônio Dias Batista. Participaram como interlocutores(as):

professoras, diretora e alunos(as). Incluindo técnicas de observação participante do contexto educacional; etnografia de arquivo; entrevistas semiestruturadas com professores e atividade cognitiva direcionada aos alunos(as). Os resultados obtidos durante a pesquisa foram analisados a luz dos referenciais teóricos do pós-colonialismo, da educação libertadora e da antropologia interpretativa.

Na escola conforme Gomes (2002) o racismo é revelado de diversas formas inclusive quando grupos étnico-raciais tem sua identidade negada e silenciada através da invisibilização de sua história e cultura seja no currículo, seja nas práticas pedagógicas. A formação da sociedade está arraigada num imaginário marcado por uma colonização intelectual eurocêntrica, ao qual Quijano (2002) denomina de colonialidade do poder e do saber. De acordo com esse pensamento eurocêntrico como salienta Leitão (2008) a própria construção da imagem do índio foi influenciada por uma representação, preconceituosa, estereotipada que remonta às primeiras imagens construídas pelo europeu acerca do Novo Mundo e dos seus povos.

O projeto descolonial implica saber que já não é possível construir a partir de apenas uma epistemologia, mas de diversas o que Santos (2007) denomina como ecologia de saberes. Para isso é preciso que haja a descolonização do saber, direcionada principalmente para o resgate dos saberes que foram silenciados pela colonialidade ao longo da história.

As reflexões de Santomé (1995) sobre a relação entre currículo e culturas negadas e silenciadas inspiram muitas opiniões pedagógicas sobre o trato da questão étnico-racial na escola apontando para a necessidade de descolonização do currículo. Neste campo inaugurou-se uma nova estratégia de luta, a demanda de que as histórias-memórias dos afro-brasileiros e indígenas sejam contadas. A Educação como prática da liberdade em Freire (2005) nos ajuda a pensar a educação juntamente com a intrínseca tarefa de transformação social que buscamos.

RESULTADOS

No contexto pesquisado o grupo de profissionais tem uma preocupação em incluir as temáticas relacionadas à história e cultura afro-brasileira e indígena no

currículo escolar principalmente nas disciplinas de Artes, Língua Portuguesa e História. Os conteúdos estão postos no currículo de forma positiva, objetivando desconstruir a visão eurocêntrica, levando ao conhecimento das raízes históricas e com intenção de descolonizar o saber. Porém, no mapa curricular a ênfase desta temática ainda está nas datas comemorativas.

Estes conteúdos são trabalhados a partir de dinâmicas pedagógicas que colocam os alunos em contato direto com situações ou pessoas representantes de culturas diversas, através de palestras e rodas de conversas. A linguagem artística é considerada de fundamental importância no trabalho com a temática étnico-racial na escola pesquisada. Os trabalhos artísticos realizados retratam a cultura negra, indígena e a diversidade religiosa. Foi percebido no decorrer da pesquisa que os alunos conseguem perceber das diferenças étnico-raciais, bem como o racismo que permeia a sociedade, porém alguns ainda apresentam dificuldade de se reconhecerem como pertencentes a um determinado grupo étnico-racial.

Figura - Representação da segregação e o racismo no ponto de ônibus. '' Os negros ficam de um lado e os brancos ficam de outro" A. R. B. aluno do Ciclo II da Escola Municipal Marcos Antônio Dias Batista, 20/12/2014.



Fonte: Extraído de Santos (2015, p. 131).

A pesquisa evidencia algumas dificuldades, incluindo falta de formação continuada dos professores para a realização do trabalho com a educação das relações étnico-raciais, insegurança e resistência dos professores em relação a temática, além de dificuldades relacionadas à própria estrutura do sistema educacional do município.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse estudo foi possível perceber que o processo de implementação da Educação para relações étnico-raciais por meio das Leis 10.639/03 e 11.645 no município de Goiânia está permeado por avanços e recuos, caracterizando-se em uma proposta educacional em processo e ainda inicial, tanto do ponto de vista político quanto prático. Apesar de atualmente a escola estar aberta às discussões sobre as diferenças étnico-raciais, sobre o racismo e discriminação ainda não se chegou efetivamente a um projeto de educação antirracista.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 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: [s.n.], 2003.

_____. **Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008**. Altera a Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece a inclusão no currículo da Rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" para incluir a história e cultura dos povos indígenas. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **"Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?"** Revista Brasileira de Educação, n° 21, 2002.

LEITÃO, Rosani Moreira. **Bons e maus selvagens: textos imagens e representações sobre o índio.** Revista de Ciências Humanas da Faculdade Estácio de Sá de Goiás- FESGO. Goiânia, GO, v.01, nº01, dez.2008.

MUNANGA, Kabengele. **Identidade Étnica, Poder e Direitos Humanos.** In Revista THOT, nº 80. São Paulo: Palas Athena, abril de 2004, pp. 19-29

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade, poder, globalização e democracia.** Ano 17 N° 37 Novos Rumos, 2002.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.(Coleção estudos culturais em educação)

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes.** Novos estud. – CEBRAP n. 79 São Paulo nov. 2007

SANTOS, Tainara Jovino dos. **Educação e relações étnico-raciais: avanços e recuos numa prática pedagógica antirracista no município de Goiânia**. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2015.

Agência de fomento: Agradeço a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG) por fomentar esta pesquisa dando o suporte necessário para que fosse possível realizá-la.

EDUCAR, UM COMPROMISSO CONTÍNUO DE FORMAÇÃO SOCIAL

Marlon Junior Pellenz, UFRGS
marlon.pellenz@gmail.com

Eixo: Formação de Professores e Diversidade Cultural

Resumo: A palavra Educação, do latim Educare, significa “trazer à luz a ideia”, no sentido de que o verbo educar, não se restringe à uma só competência, no caso, a escolar. A cidade também educa. Nos extramuros escolares também existe educação, para além do que conhecemos como gentileza. Santos reflete sobre o conceito de Emancipação Social. Politicamente todos os cidadãos tem o direito de participar ativamente da construção social de uma sociedade. Neste sentido reflito sobre Igrejinha/RS, uma cidade educadora com espírito voluntário, tendo autonomia na educação municipal para realizar seu trabalho com qualidade.

Palavras-chave: Educação; Emancipação Social; Cidade Educadora; Autonomia; Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

Refletir sobre a Educação é sempre um desafio. Ela é densa e nos acompanha na linha cronológica da vida. Ao pensar sobre todos esses momentos da etapa da vida, percebo que, a educação do sujeito não se restringe somente às escolas. Os ambientes da cidade também são espaços formativos e cada etapa da vida há um conhecimento a ser descoberto.

Nas reflexões de Boaventura Santos sobre a Emancipação social do sujeito no seu ambiente político, é preciso que ele seja politicamente ativo através do diálogo e da participação popular dentro de sua comunidade. Que ele se conscientize de tudo que acontece ao seu redor para que possa também participar das decisões junto com os órgãos governamentais. Tendo consciência, ele não será mais explorado.

Cidade educadora é aquela que tem seu envolvimento para o bem coletivo e social dos cidadãos. Que pensa, planeja e atua em prol de seu compromisso com as pessoas. A cidade que se educa, também educa seus cidadãos quando age em comunhão com seu povo. Desde a organização de seus espaços públicos, até os órgãos de auxílio, afim de que possam prontamente atender as necessidades das pessoas.

Como último ponto, a cidade de Igrejinha/RS tem um modelo de autonomia educacional que reflete muito bem os pensamentos de uma emancipação social e de uma cidade educadora que se preocupa com a qualidade e o humano de seus habitantes. Um exemplo é a autonomia da gestão municipal em trabalhar. Reflete isso nas formações continuadas de professores da rede municipal que visa uma educação humanística na busca de qualidade educacional.

EMANCIPAÇÃO SOCIAL

A emancipação social de um sujeito inserido no mundo é a **consciência** dele para com o sistema que o rege. É entender que, ele faz parte da política que nos cerca. Política no sentido de que existe vida social, comunitária, existe liberdade. É entender que ele tem seus direitos trabalhistas assegurados, que ele não é escravo e se sofre algum malefício precisa denunciar. Entender que existem órgãos na cidade que reside que certamente vão ajudá-lo. Além dos direitos, existe os deveres, como a participação ativa na política, cobrando os órgãos por melhorias e pelas promessas de campanhas, participando da comunidade em que reside, pensando melhorias para seu bairro e mesmo para a cidade.

A classe dominante, por estratégia política, implementa a participação social de forma meramente ilustrativa. **Democracia**, não é simplesmente, no sentido literal da palavra, o governo da maioria. É o governo que se consolida pela discussão pública e participação intensa da sociedade civil no debate em detrimento do melhor para todos. Santos acredita que uma sociedade democrática está relacionada a emancipação descrevendo que:

> A emancipação é tão relacional como o poder contra o qual se insurge. Não há emancipação em si, mas antes relações emancipatórias, relações que criam um número cada vez maior de relações cada vez mais iguais. As relações emancipatórias desenvolvem-se, portanto, no interior das relações de poder, não como resultado automático de qualquer contradição essencial, mas como resultados criados e criativos de contradições criadas e criativas (SANTOS, 2001, p. 269).

Santos destaca que a emancipação se dá por meios das **relações**. Diante disso, é importante que haja **educação política** que parte da consciência comunitária, depois de muitos diálogos e debates com a comunidade, para uma

abrangência maior, refletindo nas decisões políticas da cidade, rede ou mesmo escola, como forma de participação consciente de todos os seus cidadãos.

Emancipação e democracia são processos de uma conquista conjunta, coletiva, exigindo respeito, diálogo, poder de decisão e conscientização de todos que participam dessa luta. Um processo que faz parte da própria humanização do ser humano. Na democracia, quando a participação popular acontece, muda a realidade local, assim como temos:

> A democracia participativa torna-se alternativa se colocando no campo das teorias da emancipação social, baseadas na transformação das relações de poder em relações compartilhada, assim, a democracia participativa constituiria uma das grandes possibilidades de emancipação social e transformação das desigualdades sociais, que se elevariam as esferas públicas (FETTER, 2014, p. 5).

Com essa conscientização, a cidade se revitaliza não somente como um espaço participativo social, mas, porém, educativo. Que é o próximo ponto de reflexão, a cidade educadora, consciente de si e em seus objetivos da qual trago a cidade de Igrejinha/RS como exemplo.

IGREJINHA/RS UMA CIDADE EDUCADORA

Igrejinha está localizada no interior do Estado do Rio Grande do sul, com colonização germânica e uma população de, aproximadamente 36.899 pessoas, pelo último censo do IBGE de 2019. Sua economia é voltada para o setor calçadista. A herança germânica, misturada à imigração, deu ao município o rosto que tem hoje.

Mais de 10% da população trabalha voluntariamente na Oktoberfest. A festa ocorre anualmente em outubro. É uma forma de festejar a tradição, colonização e a cultura alemã. Independentemente de etnia, raça, cor, religião, gênero, todos podem ser voluntários no evento. O lucro obtido é revertido para a própria comunidade.

Esse senso comunitário da cidade me faz pensar que a educação municipal de Igrejinha tem um viés positivo que ajuda na construção de uma educação mais “participativa e qualitativa” diante deste cenário de voluntariado. As crianças crescem com esse espírito afável e, quando adultos, podem contribuir com essa corrente que traz muitos benefícios para a própria educação municipal.

Santos nos convida a refletir sobre “combater o desperdício da experiência”

(SANTOS, 2004, p. 6). Em Igrejinha é comum vermos muitos ciclistas no dia a dia. A geografia da cidade permite que seus habitantes possam utilizar desse transporte ecológico para irem aos seus trabalhos, mercados, lazeres entre outros. Muitos estabelecimentos aderem o paraciclo para o estacionamento das bikes.

Há um projeto de incentivo à solidariedade e leitura de livros chamado Leituras na Ágora, que foi iniciado no ano de 2014 mediante o anexo de uma caixinha de troca de livros colocada nos espaços públicos da cidade. Os cidadãos da cidade utilizam essa caixinha para a troca de livros, incentivando assim a solidariedade e a leitura. Após a leitura, devolve-se o livro à caixinha para que outra pessoa possa lê-lo. Junto com esse incentivo as praças foram revitalizadas, reestruturadas e inovadas, as pessoas voltaram a frequentar. É preciso investir em cidadania, na democracia como modo de vida social, na formação para e pela cidadania desde a infância.

Pedro Demo diz que: “saber pensar não combina com cidadania tutelada, aquela que nos quer massa de manobra, submissos e ignorantes” (DEMO, 2000, p. 18). O saber pensar está no nosso dia a dia, basta parar para observarmos as pessoas a nossa volta, os meios de sobrevivência, as invenções das crianças e mesmo dos adultos, os artistas de ruas e os conhecimentos dos mais idosos: “o sistema não teme o pobre com fome; teme o pobre que sabe pensar” (Ibidem).

A cidade somente irá educar quando der bons exemplos, quando educar para a paz e quando tudo e qualquer trabalho realizado tenha participação popular e seja realizado de modo transparente. A educação, como já sabemos, começa dentro de casa, onde a família é que dá o exemplo. E quando se sai de casa, que todos os espaços sejam educativos para todos.

AUTONOMIA NO PROCESSO EDUCATIVO DA GESTÃO DE IGREJINHA

como último ponto deste resumo expandido, apresento alguns elementos da pesquisa que realizo para o mestrado acadêmico na UFRGS sobre a gestão e formação de continuada de professores da cidade de Igrejinha, especificamente o que quero salientar é a autonomia de trabalho da gestão municipal em consonância e resultado de uma emancipação gradual e de uma cidade que pensa na educação de seus cidadãos.

Uma das qualidades do município sempre foi a autonomia de trabalho. Esse modelo de organização começava desde a indicação do secretário de educação do município, na escolha de um Doutor em Educação e influente professor da cidade, para a direção da secretaria municipal de educação. Seguindo essa proposta de autonomia, as gestões das escolas também possuíam autonomia para o trabalho, de acordo com as necessidades de cada escola e em consonância com a SME, elaboravam sua proposta pedagógica.

As temáticas das formações, sempre eram pensadas de acordo com as necessidades surgidas e as demandas daquele ano decorrente ou mesmo do ano seguinte, que nem sempre eram pedagógicas. Como por exemplo, as relações afetivas e emocionais entre colegas. Neste sentido, a preocupação do município para com seus profissionais era de extrema importância. Sem uma saúde mental e sã relação, não haveria progresso.

Mediante isso, encontrei na pesquisa uma série de ações que potencializaram esse trabalho em equipe e que beneficiou todo o trabalho municipal de educação. Sendo eles:

- Autonomia do secretário designado pelo prefeito na escolha do núcleo da secretaria municipal de educação.
- Horas de formação para todos os envolvidos.
- 1/3 de horas de atividades para preparação de aulas e organização de atividades.
- Planejamento coletivo.
- Escolha das equipes que trabalharão nas escolas por afinidade.
- Assessoria “ideológica”.
- Atendimento imediato pelas equipes da SME.
- Investimento em formações com pensadores renomados.
- Jornadas pedagógicas para os professores.
- Seminários especiais: Paulo Freire em consonância com a FACCAT.
- Prêmio científico.
- Fóruns e participação em eventos.
- Planejamento coletivo de como trabalhar o IDEB.

- Recuperação de férias.
- Turmas de aceleração.

CONCLUSÃO

Diante dos três pontos principais desse artigo, que foram a emancipação social do sujeito, Igrejinha como uma cidade educadora e a autonomia de trabalho da gestão municipal para com seus professores, em minhas conclusões, percebo que não tem como chegar a um resultado qualitativo de grande abrangência somente utilizando um desses elementos.

A cidade não se tornará educadora se tem uma gestão que não se compromete com seus cidadãos. Os cidadãos não deixarão de serem escravizados se a cidade não os acolher e dar atenção e proteção. A escola não terá bons cidadãos se não formar humanisticamente seus alunos e professores. Todos os resultados partem desse círculo, inclusive resultados quantitativos.

Sendo assim, concluo dizendo que, os desafios são intrínsecos. É preciso harmonia nos poderes, diálogo com a população, educação de qualidade e um serviço inteiramente humano em todos os setores. O resultado, veremos nas ruas.

REFERENCIAL TEÓRICO

DEMO, Pedro. **Saber Pensar**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000. – (Guia da escola cidadã; v. 6)

FETTER, S. A; LEMES, R. K; ZITKOSKI, J. J. **Democracia e sociedade: na visão de Boaventura de Sousa Santos e Paulo Freire**. FACCAT, 2014 Disponível em: <https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/fetter_lemes_zitkoski.pdf >. Acesso em: 26 Out. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004.

A IMPORTÂNCIA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMO SUBSÍDIO À PRÁTICA PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE JAGUARÃO – RS

Vera Regina Rodrigues Ferreira, UNIPAMPA – Campus Jaguarão, veraferreira.aluno@unipampa.edu.br; Valéria Silva Brum, valeriabrum.aluno@unipampa.edu.br; Profª Drª Ana Cristina da Silva Rodrigues, anacristina@unipampa.edu.br (coautora)

Eixo: Formação de Professores e Diversidade Cultural

Resumo: Este trabalho tem como finalidade apresentar um estudo sobre os impactos, avanços e/ou retrocessos na educação inclusiva, com o ensino remoto, numa escola da rede pública municipal de Jaguarão. A análise qualitativa das informações expressas nesta pesquisa serviu como subsídio para rever as práticas pedagógicas na melhoria da proposta da educação inclusiva. As informações trazem características dos efeitos refletidos aos estudantes que são acompanhados pelo Atendimento Educacional Especializado, apesar das medidas permanentes e contínuas da equipe pedagógica. Os resultados são parciais e demonstram as dificuldades enfrentadas na organização das práticas que estes estudantes necessitam para progredir nos seus estudos.

Palavras-chave: inclusão; currículo adaptado; legislação; acessibilidade; aprendizagem.

INTRODUÇÃO

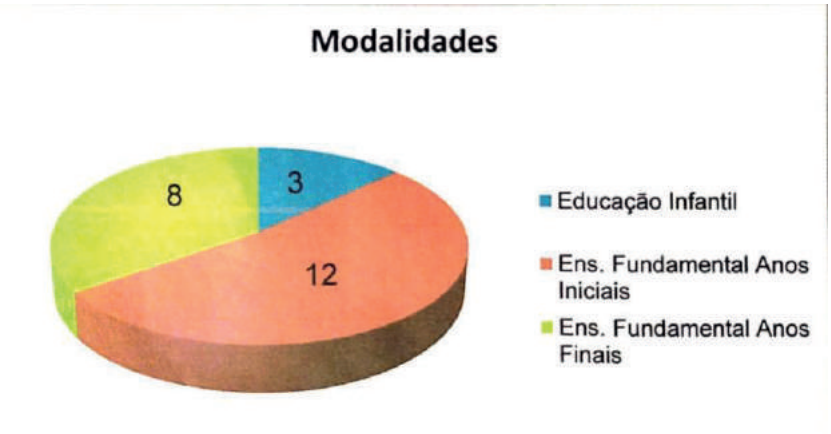
Com o afastamento das aulas, suspensas desde 18 de março de 2020 (Decreto Municipal nº 033 de 17 de março de 2020), como forma de prevenção à propagação por covid-19, foi necessário que as escolas experimentassem um novo modelo pedagógico, o ensino de caráter remoto. Esta estratégia, que entra em ação substituindo as aulas presenciais neste período pandêmico, apresenta-se como alternativa para minimizar os prejuízos educacionais, garantindo o direito de aprender de forma ampla, irrestrita e democrática para todos os estudantes.

Os desafios são constantes no contexto escolar e as exigências cada vez maiores sobre o tema inclusão no cenário educacional. Os profissionais da educação deparam-se dia-a-dia com a complexidade e diversidade no atendimento de alunos deficientes em classes comuns, necessitando conhecimentos e estratégias que valorizem o potencial, as peculiaridades e desenvolvam as

habilidades dos mesmos, fazendo da inclusão um projeto vivo na escola. Em decorrência do novo coronavírus (SARS-CoV-2) fica evidenciado que “A pandemia impôs grandes desafios para professores e estudantes, em especial, na educação básica. ” (SOUZA, 2020, p.112)

Atualmente, a escola em estudo consta com um total de 23 estudantes deficientes diagnosticados de um total de 314 alunos matriculados, 18 pertencem ao quadro da escola e 5 são externos, mas que também fazem parte das ações que visam a perspectiva da inclusão social (ver gráfico 1). O público-alvo em atendimento apresenta as seguintes deficiências ou transtornos globais de desenvolvimento: 07 alunos com TEA (Transtorno Espectro Autista), 15 com deficiência intelectual e 01 aluno com deficiência visual.

Gráfico 1 – Modalidades atendidas na sala de AEE.



Fonte: Extraído do arquivo da sala de recursos (2021).

O estabelecimento de ensino possui sala de recurso multifuncional e plano inclusivo previsto no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola para atender esses estudantes. São dois docentes para fazer os atendimentos, um ingresso por concurso específico ao cargo e outro com a formação específica em Educação Especial e TEA que prestam atendimento nas modalidades de ensino oferecidas no estabelecimento escolar. A escola conta ainda com dois monitores concursados para atender crianças que apresentam alguma deficiência articulando seu trabalho com os educadores de sala regular e com os professores da educação especial (AEE). Essa escola está inserida em um bairro que possui muitos problemas sociais, mas mantém relação positiva com a comunidade, o que fortalece o serviço de

atendimento escolar. A análise de dados apresentada é de caráter documental e envolve diversos manuscritos como currículo adaptado e adequações no planejamento remoto, acompanhamento de pareceres individuais do professor e da sala de AEE, recursos pedagógicos e/ou tecnológicos presentes, pesquisas de opinião e registros escritos, além das várias formas de contato familiar utilizados no processo. Todos os documentos levantados servem como estratégias de ação e possibilidades na mediação da aprendizagem na sala de AEE, na sala de aula e na escola como um todo.

A infraestrutura da sala de AEE vem se aparelhando, mas ainda precisa de materiais de apoio que vão desde softwares, jogos pedagógicos, materiais adaptados, à formação específica e continuada para os professores da educação especial e docentes em geral. A adaptação curricular elaborada pelo profissional do AEE não é definida somente pelo diagnóstico de deficiência do aluno, mas pela trajetória pedagógica percorrida e pelos conhecimentos adquiridos no âmbito escolar, assim valorizam-se as características específicas do estudante levando-se em consideração cada uma delas e aumentando as possibilidades de atuação do professor que experimenta tempos de engenhosidade com a conversão do ensino presencial para as práticas de ensino remoto.

No campo metodológico a pesquisa apresenta-se como qualitativa etnográfica, a fonte primária de dados é o acervo documental da escola e os resultados observados são parciais, revelam os aspectos da realidade em que vivemos e da qual não podem ser medidos, visto que ainda vivemos as limitações do período pandêmico e seus reflexos no processo escolar. Após a liberação das aulas pelos órgãos competentes, apenas uma parte (47%) dos alunos atendidos no AEE da Escola, retomaram as atividades presenciais no segundo semestre. Os prejuízos na aprendizagem com a falta de convívio social, estímulos sistêmicos, relação afetiva e de confiança mútua, tornou ainda maior o desafio no processo de inclusão.

Na realidade da escola em estudo, as barreiras de sala de aula também se repetem nas aulas remotas inclusivas, após levantamento realizado pela direção da escola, constatou-se que a maioria das famílias não disponibilizava de recursos tecnológicos, conforme salienta Arruda, (2020, p. 270).

A pandemia trouxe um desacordo entre a necessidade do apoio presencial dado pelo AEE e, na contramão, a segurança garantida pelo distanciamento físico da escola como medida de proteção e saúde, limitando o atendimento e prejudicando o trabalho contínuo especializado e a aprendizagem escolar. Diante do exposto, para que todos tivessem acesso às etapas de planejamento do professor, o ensino mediado por tecnologia foi sendo substituído gradualmente pelo material impresso.

Por outro lado, características afetivas, cognitivas e de socialização são princípios e orientações no processo de inclusão que vão além da aprendizagem de conteúdos básicos ou essenciais e que também foram rompidos com a pandemia.

Segundo RONDINI “e col." (2020, p. 48):

> “A pandemia afeta estudantes e professores, de modo que todos estão sofrendo modificações e interrupções em suas vidas, durante o período de isolamento social. Portanto, é preciso compreensão de ambos os lados, pois todos estão passando por momentos atípicos e de adaptação. ”

O Decreto nº 7.612 de 17 de novembro de 2011, institui o Plano Nacional de Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limites – e tem por finalidade promover, por meio da interação e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência e uma de suas diretrizes é a garantia de um sistema educacional inclusivo.

Longe da escola e sem as condições oferecidas por ela para o aprimoramento das potencialidades, o resultado reflete desânimo, desinteresse e insegurança da família que entende que os filhos são prejudicados por não seguirem o mesmo currículo dos demais e aprendem menos por estarem afastados da realidade de sala de aula. Muitos não sabem como auxiliar nas tarefas, ao mesmo tempo temem que no retorno das aulas presenciais possam contrair a doença por se sentirem vulneráveis ao vírus.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz uma proposta de educação para todos e em todos os níveis, quando fala em “direitos de aprendizagem de todos os estudantes da educação básica brasileira”, nela o conceito de inclusão fica fortalecido, mas também revela adversidades na efetivação da legislação que trata

desse tema. Os resultados não são possíveis de serem mensurados nesta abordagem, a escola e seus profissionais assumem a responsabilidade e o compromisso de buscar minimizar a divergência na aprendizagem de cada aluno para que haja uma retomada no desenvolvimento, na autonomia e na sua socialização. Pretende promover encontros periódicos com as famílias, reuniões, telefonemas, comunicados, etc. para o retorno das atividades presenciais no segundo semestre do ano letivo, com soluções conjuntas (docentes, direção, comunidade escolar), necessárias para diminuir a resistência dos pais nesse processo de retomada.

A pandemia trouxe várias incertezas, mas deixa a convicção de que é necessário um reajuste rumo à trajetória pós-pandemia, dando condições para a retomada gradual da vida escolar somados a todos os aspectos que envolvem o processo de inclusão. Essas mudanças são necessárias e urgentes para os estudantes com deficiência e suas famílias, valorizando as individualidades em busca do seu crescimento e de sua autonomia de forma a transformar suas vidas. Enfim, uma certeza fica: a de que não queremos mais retrocessos e fracassos na educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, E. P. (2020). Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. Em rede, 7(1), 257-275.

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br (Links para um site externo)> Acesso em: 15 out. 2021.

_____. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Câmara dos Deputados, Poder Legislativo, Brasília, DF, 17 nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm> Acesso em: 17 out. 2021.

JAGUARÃO. Decreto nº 033, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus – Covid-19 e dá outras providências. Prefeitura Municipal de Jaguarão, Poder Executivo, Jaguarão, RS, 17 mar. 2021. Disponível em: <https://www.jaguarao.rs.gov.br/?page_id=35134> Acesso em: 17 out. 2021.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M., DUARTE, C. S. “Pandemia da Covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. ” Interfaces Científicas, vol. 10, n. 1, 2020.

SOUZA, D. G.; MIRANDA, J. C. “Desafios da implementação do ensino remoto”. Boletim de Conjuntura (BOCA), vol. 4, n. 11, 2020.

Agência de fomento: Agradecemos a Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA – pelo incentivo e oportunidade em poder participar deste seminário.

XXIX Seminário Internacional de Formação de Professores para a América Latina
Democracia e Diversidade
24, 25 e 26 de novembro de 2021

Aquilombando o processo educacional: A Améfrica no corpo negro e nos lugares

Gleicielly Oliveira de Souza, Graduanda em Geografia na Universidade Federal de São Carlos, gleicielly@estudante.ufscar.br
Ronaldo Ramos Pinto, Mestrando no Programa de Pós Graduação em Geografia da 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.

1 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.

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 e não-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, constituiu o sentimento de denegação de sua latinoamefricanidade, não se reconhecendo como participante desse contexto (GONZALEZ, 1988). No ensino brasileiro não é inserido o debate da identidade, da raça, além de uma concepção reduzida à branquitude, fomentando a alienação dos corpos negros, que ocorre quando não é enxergado sobre outras concepções além da escravidão. 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.

Portanto, o objetivo do trabalho é utilizar do conceito de aquilombamento como metodologia educacional em Geografia, em busca de uma união do corpo

negro, do lugar e da América Latina como base para a construção de uma identidade política, cultural e social que permita os alunos negros e não-negros a se perceberem para além de um espaço marcado pela colonização e pela colonialidade.

O aquilombar-se insere-se como uma estratégia advinda da experiência dos quilombos no território brasileiro e se posiciona como uma práxis afro-brasileira de resistência, de sobrevivência, assim como possibilidade de um sistema alternativo em relação a massificação que o sistema capitalista propõe, tanto em relação ao econômico, ao religioso, ao cultural, ao educacional, etc (NASCIMENTO, A. 2002, NASCIMENTO,B. 1988). 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.

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, interrelacionando-se aqui com o conceito de Amefricanidades de González (1988).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que direciona os processos educativos no Brasil não contém apontamentos relacionados às Amefricanidades, ou seja, ao processo de reterritorialização construído pelo povo negro na América Latina. As portas desse aprendizado conjunto do continente se fecham para as questões exclusivas da negritude, focando apenas nos acordos comerciais, que também são importantes, mas cremos que seja necessário o aluno se enxergar nesse contexto de aprendizado.

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?”. E é papel primordial da Geografia fornecer a possibilidade para esse autorreconhecimento.

2 Metodologia

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, juntamente com uma proposta de uma tríade entre corpo negro, lugar e América Latina como base para abordagens transformadoras dentro das escolas

Para isso fizemos um levantamento bibliográfico, mas com foco principal nos 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.

3 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 essa estratégia, 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”.

Considera-se que essa é a etapa inicial da construção do estudo, e que trabalhos práticos em sala de aula ainda precisam ser documentados de forma sistematizada, para que a metodologia do aquilombamento possa ser melhorada, e contextualizada na visão dos próprios participantes.

Para finalizar, é importante a investigação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a crítica do que está sendo ensinado aos estudantes referentes ao seu lugar, ao lugar no mundo 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, que há outras perspectivas de como a construção da história se desenvolveu, a geografia não é una, é múltipla e a perspectiva histórico-geográfico 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

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**. 2ed. Brasília/Rio de Janeiro: Fundação Palmares/OR Editor Produtor. 2002.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. 1985. Rio de Janeiro. **Afrodiáspora.** ano 3, n. 6 e 7.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais** – perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005a. p. 107-30.

SANTOS, M. 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. Trimestral.

NERDOLOGIA: CONEXÕES ENTRE EDUCAÇÃO E A CULTURA DO CONSUMO

Thalys Felipe, Universidade Federal de Uberlândia, thalysfelipe77@gmail.com
Sandro Rogério Vargas Ustra, Universidade Federal de Uberlândia, srvustra@ufu.br

Eixo: Formação de Professores e Tecnologia da Informação e da Comunicação

Resumo: Este estudo teve como objeto o canal Nerdologia, na plataforma YouTube, na perspectiva de descrever a utilização de elementos da cultura nerd para promoção da divulgação científica. Utilizando uma abordagem qualitativa, com amparo na hermenêutica de profundidade, foi desenvolvida uma caracterização geral dos vídeos do canal, com foco em uma perspectiva associada ao consumismo. As estratégias de comunicação adotadas pelo canal promovem uma aproximação do espectador ao campo da ciência através do entretenimento, facilitando a compreensão dos temas abordados.

Palavras-chave: Educação científica; Cultura Nerd; Consumismo; Entretenimento.

1 INTRODUÇÃO

Os elementos que constituem a construção dos indivíduos e da sociedade são complexos e profundos, tendo diferentes perspectivas. Dentre as quais temos a de Bauman (2008) que propõe a passagem da sociedade de produtores, baseada no trabalho, segurança e estabilidade, para uma sociedade de consumidores baseada na criação constante de desejos, liquidez das relações e no consumo.

Este modelo social é estabelecido através do consumo de produtos, sejam eles físicos, como as roupas, ou ideológicos, como os filmes, produtos estes que passam a condicionar as relações em função das formas de consumo desempenhadas. Logo, os processos de consumo a bens, passam a ser reconhecidos como estruturadores de valores, práticas sociais e um fator no delineamento de identidades (ROCHA, 2008).

Nesse quadro, o consumo de serviços e signos, possivelmente afetado pela expansão do campo de influência das mídias nas sociedades, passou a se refletir na formação de culturas agregadas através do consumo simbólico. Para Rocha e Castro (2009):

> A hibridização entre mídia e consumo parece evidenciar-se por excelência na economia do entretenimento, onde as formas do espetáculo são incorporadas aos negócios. Neste cenário temos as indústrias culturais transformadas em mega conglomerados que fundem informação, entretenimento e negócios. (ROCHA; CASTRO ,2009, p.51)

Pensando nas dinâmicas propiciadas pela indústria cultural é possível estabelecer relações entre a Comunicação Social e a Educação, especialmente quanto a potencialidades e alcance dos materiais de divulgação científica para o ensino de ciências. Amplia-se assim uma formação científica para distintos públicos e ambientes, em função da utilização de materiais midiáticos diversificados, servindo como uma ferramenta para a superação de desafios vinculados a abordagens tradicionalmente associadas ao ensino formal de temas científicos (PEZZO, 2011, p.112).

Com base nessa perspectiva, observamos no canal Nerdologia do YouTube, o uso de materiais midiáticos direcionados à transmissão de informações sobre temas científicos e tecnológicos, proporcionando educação e divulgação científica com uma linguagem simples e de fácil compreensão para um público geral e, mais especificamente, para o público nerd (MENDES,2019).

Define-se a cultura nerd como [...] séries, livros e filmes relacionados a ficção científica, fantasia, mistério e Super-heróis (MATOS, 2011). Vale lembrar que a cultura nerd costuma ser associada a uma cultura do consumo (GOMES, 2015; (ROCHA, 2008; YOKOTE, 2014).

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa em termos metodológicos é amparada na Hermenêutica de Profundidade (HP), proposta por Thompson (1994). Tal proposta nos auxilia como marco referencial metodológico para análise dos fenômenos culturais devido à perspectiva analítica que envolve as formas simbólicas em contextos estruturados. A investigação possui natureza qualitativa, dados seus objetivos voltados a descrever a construção narrativa pautada no estilo de vida do século XXI, observada nas abordagens utilizadas pelo Nerdologia.

Na seleção dos conteúdos a serem avaliados no canal, foi priorizado o interesse em melhor compreender os elementos narrativos utilizados para atração e manutenção do público.

Para isso, utilizamos como critério de seleção os vídeos publicados no primeiro ano do canal Nerdologia (2013), o que totalizou doze produções, destacamos porem que neste resumo será enfatizado o primeiro vídeo publicado pelo canal, para assim analisarmos a construção do canal partindo do cerne de sua produção.

3 RESULTADOS

Foi observado no primeiro vídeo do canal intitulado “LEVANTE ZUMBI”, a apresentação de conceitos epidemiológicos, associando zumbis vistos em obras fictícias a agentes infeciosos virais presentes no mundo real, tal associação pode ser vista como um mecanismo para despertar uma visão problematizadora dos elementos da cultura nerd através de conceitos científicos. Logo os elementos narrativos vinculados ao universo nerd constituem-se como indispensáveis para a atratividade do canal.

Figura 1 – Frame do primeiro vídeo do Nerdologia.



Fonte: *YouTube* canal Nerdologia [1] (2013).

[1] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=G2oXniwFXeY&t=174s . Acessado em 23 Out. 2021.

Considerando a reflexão proposta por Matos (2013), a cultura nerd, como se configura nos dias de hoje, é centrada no consumo, seja de materiais físicos ou simbólicos associados a livros de fantasia e ficção científica, videogames, histórias em quadrinhos; jogos de cartas. Exigiria, portanto, um movimento constante de consumo fruto de um processo de manipulação do mercado sob os consumidores que anseiam constantemente pelo reconhecimento e aceitação em determinado grupos social. Para Featherstone, existe uma tendência em que:

> Os grupos sociais procurem classificar e ordenas suas situações sociais e usar os bens culturais como meio de demarcação, como comunicadores que estabelecem barreiras entre algumas pessoas e constroem pontes com outras (FEATHERSTONE,1995, p. 94).

Logo para um indivíduo conseguir manter a sensação de pertencimento a cultura nerd, o mesmo carece de uma manutenção constante do consumo de referências, produções comerciais e seus derivados. De tal maneira, este processo comercial vai além da compra em si, podendo ser caracterizado como uma constante atividade de afirmação indentitária.

4 CONSIDERAÇOES FINAIS

Esta realidade de produção e consumo de objetos e símbolos midiáticos constitui inevitavelmente os contextos que nos cercam. De tal modo, as relações entre mídia, escola e cultura audiovisual precisam ser postas em debate para que sejam pensadas no âmbito de estratégias formativas de modo a lidar com a problemática de um mundo saturado de perspectivas voltadas ao consumismo simbólico e material.

Talvez, neste ponto, as instâncias de formação de professores e seus atores precisem se debruçar sobre esta temática para traçar caminhos visando uma alfabetização científica e midiática, dado que: “o entretenimento é o principal produto oferecido pela cultura da mídia, que espetaculariza o cotidiano de modo a seduzir suas audiências e levá-las a identificar-se com as representações sociais e ideológicas nela presentes” (ROCHA; CASTRO, 2009, p. 50),

De tal modo, o objetivo dessa problematização não se esgota na contraposição às mídias, mas sim na sua utilização em favor da educação sem se tornar refém de suas ferramentas de sua sedução ideológica.

REFERÊNCIAS

FEATHERSTONE, Mike. **Cultura de consumo e pós-modernismo**. Studio Nobel, 1995.

GOMES, Paula. **O papel da identidade no encontro da cultura com a tecnologia**: Um estudo sobre o site Omelete e seus projetos. Dissertação de Mestrado em Comunicação Social, Faculdade de Comunicação da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2015.

MATOS, Patrícia. Consumo, curadoria e a construção de mapas de importância na cultura nerd. **POSCOM** – Seminário dos Alunos de Pós-Graduação em Comunicação Social da PUC-RIO, v. 10, 2013.

MATOS, Patrícia. O nerd virou cool: identidade, consumo midiático e capital simbólico em uma cultura juvenil em ascensão. In: **XVI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste–Intercom**. 2011.

PEZZO, Mariana R. **Ensino de Ciências e Divulgação Científica**: Análise das recontextualizações entre as revistas Carta Capital e Carta na Escola. Dissertação de Mestrado em Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

ROCHA, Everardo. Culpa e prazer: imagens do consumo na cultura de massa. **Comunicação Mídia e Consumo**, v. 2, n. 3, p. 123-138, 2008.

ROCHA, Rose M.; CASTRO, Gisela G.S. Cultura da mídia, cultura do consumo: imagem e espetáculo no discurso pós-moderno. **Logos**, v. 16, n. 1, p. 48-59, 2009.

RUBENS, Alhen. BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**: A transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

THOMPSON, J. B**. Ideologia e cultura moderna:** teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 2011.

YOKOTE, Guilherme K. L. **O mundo dos nerds**: imagens, consumo e interação. Dissertação DE Mestrado em Antropologia Social, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

Agências de fomento: Os autores agradecem os apoios recebidos do Grupo de Pesquisa na Formação de Professores de Física – GPFPF/UFU e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

"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@ofpb.edu.br

Eixo: Formação de Professores e Diversidade Cultural

Resumo: Este estudo tem como objetivo fazer 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), na etapa de ambientação da oferta do componente. 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 com a perspectiva da educação inclusiva? Nesse sentido, este estudo tem como objetivo fazer 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, autorizado por meio da Resolução nº 088/2010 e reconhecido pela Portaria nº 698/2015. ao longo desses dez anos de atuação formou um contingente de aproximadamente setenta professores(as) (LACERDA; MARTINS, 2021).

Quanto ao contexto do *tempus* da pesquisa-ação, 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* da pesquisa-ação foram quarenta e um estudantes 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.

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*[1]*,* 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).

[1] é uma plataforma educacional que permite a criação de turmas virtuais; lançamento de comunicados; criação de avaliações; receber os trabalhos dos alunos; organização de todo material de maneira facilitada e otimização da comunicação entre professor e aluno.

Figura 1 - Mural do componente "Metodologia Aplicada à Educação Matemática na Educação Inclusiva". Disciplina ofertada pelo curso de Licenciatura em Matemática, IFPB, campus Cajazeiras, sob a regência do prof. Dr. Rodiney Marcelo Braga dos Santos.



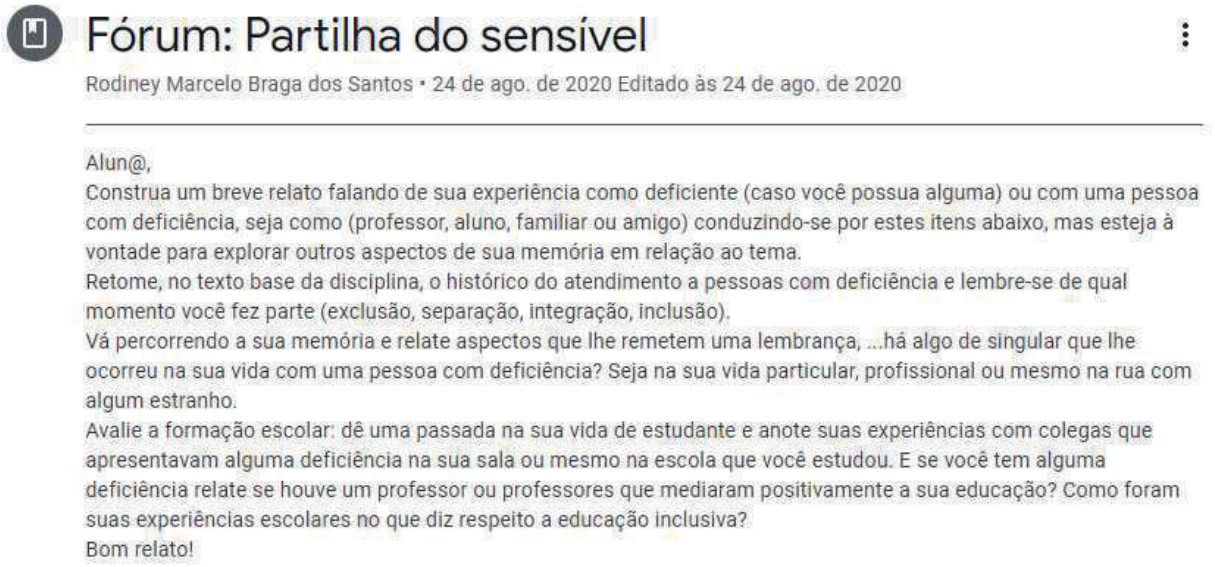
Fonte: Acervo do autor.

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.

Assim, a partir de uma atividade assíncrona do tipo fórum, intitulada **Partilha do sensível** (Figura 2), 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" (primeira versão).



Fonte: Acervo do autor.

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". Vale destacar que este recurso no *Google Classroom* apresenta limitações quanto a sua funcionalidade comparando-o aos outros ambientes virtuais, a exemplo dos tipos encontrados no *Moodle*[2].

Considerações

Em síntese, a atividade fórum **Partilha do sensível** foi desenvolvida durante o intervalo de duas semanas. Os participantes ocuparam um lugar singular, repleto de

[2] *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* é um software livre de apoio à aprendizagem e executado num ambiente virtual.

subjetividade das memórias retomadas e por muitas vezes descobertas. Apresentaram suas impressões acerca dos paradigmas da educação especial na sociedade contemporânea. Destarte, o diálogo ganhou fôlego pelas angustias, competências, desafios, perspectivas, contextos, cenários, aprendizados, enfrentamentos anunciados. Assim, potencializando a caminhada seguida/a seguir.

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.

LACERDA, G. H. de.; MARTINS, J. D. N. Trajetórias e conquistas do curso de Licenciatura em Matemática do Campus Cajazeiras do IFPB. In: CARVALHO, K.; Geraldo Herbetet de LACERDA, G. H. de.; CRUZ, A. P. da. (Orgs.). **Para contar e recordar:** memórias de uma década do Curso de Licenciatura em Matemática no Campus Cajazeiras do IFPB. 1. ed. v. 1. João Pessoa: Editora IFPB, 2021, p. 19-32. – (Séries e Memórias do IFPB)

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.

POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES A PARTIR DE PAULO FREIRE

Karina Francine Marcelino, Universidade do Estado de Santa Catarina, Universidade Federal de Santa Catarina, karinamarcelinoo@gmail.com
Monica Feitosa de Carvalho Pedrozo Gonçalves, Universidade do Estado de Santa Catarina, Universidade Federal 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. 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.

METODOLOGIA

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.

DISCUSSÃO

As políticas públicas brasileiras, historicamente, de acordo com Munanga (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).

As políticas de ações afirmativas surgiram nas universidades brasileiras por meio da Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012). 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 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).

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

[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).

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).

No que concerne às críticas as políticas de ações afirmativas, 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 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.

RESULTADOS

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.

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: Jandaíra, 2019. 255 p. (Feminismos plurais).

BRASIL. 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.

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, 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.

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.

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

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).

IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Daniela Boza, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus* Sertão, danichbosa@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, 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.

1 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.

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.

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa do tipo descritiva, com dimensão exploratória, seguindo uma abordagem qualitativa, acompanhada por tratamento quantitativo. Está

sendo desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica a partir de materiais publicados e pesquisa de campo por meio de um estudo de caso, envolvendo 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. Para tanto, está sendo aplicado um questionário composto por 18 questões abertas e fechadas, por meio do *google forms*. Até o momento, esta investigação já conta 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.

3 DISCUSSÃO E RESULTADOS

Dos resultados obtidos até o momento, neste trabalho analisamos respostas de quatro questões do referido questionário fazendo jus ao objetivo aqui proposto. Assim, na primeira questão foi solicitado aos respondentes se já exerciam à 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 à 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, pois há diferença entre “professar um saber” e fazer os outros aprenderem alguma coisa.

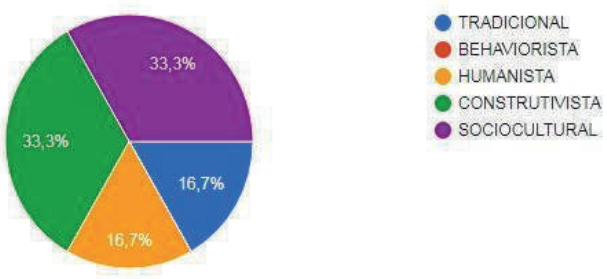
Na segunda questão procurou-se saber quais foram as principais dificuldades encontradas durante a prática docente realizada no estágio supervisionado. Os relatos apontam o nervosismo em atuar de forma remota, a organização pessoal, a falta de

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 a 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.

Por se tratar de uma análise inacabada, sugerimos outras buscas teóricas e empíricas de aspectos que problematizam o estágio supervisionado que é

desenvolvido nos cursos de formação inicial de professores. As considerações aqui situadas requerem ser aprofundadas e melhor validadas em outras investigações, na perspectiva da recriação dos estágios supervisionados que ocorrem nos cursos de formação de professores.

Agência de fomento: Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Sertão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

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-para-manter-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

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.

O ENSINO NOS ANOS INICIAIS E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: CONTRIBUIÇÕES DOCENTES PARA A DESNATURALIZAÇÃO DO RACISMO.

Abner Alexandre Coimbra Traba[1]; Kátia Gonçalves Castor[2]
[1]Estudante do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades - PPGEH – IFES;E-mail: aactraba@gmail.com
[2]Docente/pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades - PPGEH – IFES.E-mail: 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: Este artigo é um recorte do projeto de pesquisa vinculado à linha de Formação de professores do Programa de Pós-Graduação no Ensino de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo. Pretende discutir a educação das relações étnico raciais desenvolvida em uma escola pública de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais. O objetivo geral é refletir com os professores sobre alguns conceitos, tais como: racismo, raça, etnia, meritocracia e racismo estrutural. Terá como principais contribuições os teóricos Abdias Nascimento (2019), Nilma Lino Gomes (2019), Kabengele Munanga (2005), Silvio de Almeida (2020). Trata-se se uma pesquisa qualitativa, do tipo Pesquisa-ação. Como instrumentos de produção de dados propõe: entrevista, rodas de conversa e questionário. Como instrumentos metodológicos optou-se por questionários e rodas de conversas que subsidiaram um Guia pedagógico construído a várias mãos dentro da proposta de uma formação.

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação; Relações Étnico-raciais.

Introdução

Durante a infância e adolescência, eu permaneci sem uma clara percepção ou entendimento dos diferentes compostos jocosos, infelizes e, muitas vezes desmedidos que a cor da minha pele, geralmente provocava.

Foi por meio da apresentação do livro" Quilombismo" (NASCIMENTO, 1980) que derrubei muitas das ideias destrutivas dos vários impasses que se relacionam com as questões raciais e esta pesquisa será mais um deles.

A pesquisa relatada neste artigo, "O ensino nos anos iniciais e as relações étnico raciais – contribuições docentes para desnaturalização do racismo" tem por objetivo estabelecer um estudo que permita trazer subsídios metodológicos com recursos didáticos que, desenvolvidos e amparados pela Lei 10.639/2003, trabalhem as questões da educação das relações étnico-raciais para buscar a amenização da força que carrega a negação da natureza política do processo educativo, relativo ao mito de neutralidade da Educação (FREIRE, 1987). Negação que trago dentro de mim desde muito cedo enquanto discente e que continua há me acompanhar enquanto docente. A falta de combate às injustiças raciais, reforça os mecanismos das ideologias dominantes. Corroborando com Almeida (2020) que amplia esta ideia e percepção quando apresenta e aponta em seus estudos, a pouca ou a falta da presença da contribuição negra na História, Literatura, Ciências e contracena as com as marcas literárias das consciências brancas.

Deste modo o artigo pretende, ainda em processo de pesquisa, buscar elucidar o processo silencioso de naturalização do racismo, a disseminação do preconceito na sociedade e a difícil tarefa de desconstrução das desigualdades nas relações sociais dentro e fora da escola. Nossa aposta é na formação permanente do e com os professores. Duas questões colocamos em relevo: a primeira é da existência do racismo, do preconceito e da crescente desigualdade na estrutura da sociedade. A segunda é a importância da busca por conhecimentos que produzam novas formas de convivência social voltada para a diversidade étnico racial.

Esta busca pode ser realizada através de formação continuada que poderá fornecer subsídios para um bom planejamento e engajamento nas práticas propostas pela lei 10639/03 que endossa a importância e a necessidade de um trabalho educativo voltado para a educação das relações étnico-raciais nas escolas e sua desnaturalização.

A falta de combate às injustiças raciais, reforça os mecanismos das ideologias dominantes. Silva (2020) amplia esta ideia e percepção quando apresenta e aponta

em seus estudos, a pouca ou a falta da presença das contribuições do negro nas artes, literatura, ciências e história. Nos informa também das consequências desta falta de representatividade, do mito da democracia racial e marginalização da cor, que consequentemente, acaba tornando o negro quase que invisível na sociedade. Isso pode ter resultados catastróficos na vida do negro no Brasil, é o que nos afirma Silva (2020, p.33):

> A consequência de práticas de discriminação direta e indireta ao longo do tempo leva à estratificação social, um fenômeno intergeracional, em que o percurso de vida de todos os membros de um grupo social – o que inclui as chances de ascensão social, de reconhecimento e de sustento material – é afetado.

Podemos ver claramente através das estatísticas e números do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE[1], por exemplo como a população negra no Brasil tem dificuldades em ascensão. Pensando nesta situação e na própria vivência cotidiana, procuraremos constantemente nesta pesquisa entender como podemos combater tal situação dentro da escola, pois sabemos não há educação neutra dentro da escola (Paulo Freire, 1987), se não trabalharmos contra estaremos involuntariamente trabalhando a favor de uma educação alienante e perversa que não poupa o futuro de nossas crianças negras.

Consciente da necessidade de um olhar mais atento para a educação das relações étnico-raciais nos anos iniciais, dado a reprodução maciça de conhecimentos oriundos de um ensino eurocêntrico largamente utilizado nas escolas públicas municipais colocamos em destaque os objetivos de construir em parceria com os professores da UMEF “Rubem Braga”, através de formação continuada, refletir sobre conceitos de racismo, preconceito e discriminação racial. Corroborando assim com o enriquecimento cultural dos mesmos, de modo a estimular o combater ao ensino das

[1] O rendimento médio mensal das pessoas brancas ocupadas (R$2.796) foi 73,9% superior ao da população preta ou parda (R$1.608). Os brancos com nível superior completo ganhavam por hora 45% a mais do que os pretos ou pardos com o mesmo nível de instrução. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25989-pretos-ou-pardos-estao-mais-escolarizados-mas-desigualdade-em-relacao-aos-brancos-permanece Acesso em:20/09/2021

desigualdades, contribuindo para a desnaturalização do racismo na escola por meio da educação das relações étnico-raciais.

Partindo da pesquisa bibliográfica, em Minayo (1994), buscamos consultar bases de dados tanto fora quanto dentro de nosso estado para termos uma visão atualizada do nosso objeto de pesquisa. Procuramos teses e dissertações no repositório UFES[2] do IFES[3] para representar a nossa pesquisa no estado do Espírito Santo e também na Biblioteca digital Brasileira de teses e dissertações BDTD e coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior CAPES para representar a nível de Brasil. Acrescentamos alguns trabalhos produzidos por autores capixabas que devido a sua importância dentro do tema racismo e relações étnico-raciais, seria de extrema imprudência deixá-los de fora de nossa pesquisa.

Feito as pesquisas selecionamos vários trabalhos para leitura, entretanto percebemos que seria impossível pelo pouco tempo que dispomos para a leitura das mesmas, assim fizemos vários recortes para diminuir o quantitativo de pesquisas e desse modo facilitar nosso trabalho que foi a delimitação do problema.

Quadro 1 - Trabalhos acadêmicos selecionadas para a realização da pesquisa.

TÍTULO	AUTOR	CATEGORIA	ANO DE PUBLICAÇÃO	ORIGEM
Escola e preconceito: Relações raciais na ótica dos professores	Carina Feitosa dos Santos	Dissertação	2014	Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social do Centro de Ciências de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de Sergipe
A escola no enfrentamento ao racismo	Daniela Melo da Silva Carvalho	Dissertação	2020	Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Sergipe.
A educação das relações étnico-raciais no currículo de uma escola quilombola no município de Guaçuí-ES	Liliane Rosa Nogueira	Dissertação	2020	Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores do Centro de Ciências Exatas Naturais e da Saúde da Universidade Federal do Espírito Santo,

[2] UFES – Universidade Federal do Espirito Santo.

[3] IFES – Instituto Federal do Espirito santo.

Ensino de história nos anos iniciais: Contribuições da filosofia para crianças numa perspectiva dialógica	Eliane Mara Pimentel	Dissertação	2018	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo, campus Vitória.
O silêncio do racismo: Dinâmica das relações raciais em uma escola pública de Colíder-MT	Almir Rogerio da Silva	Dissertação	2018	Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT.
Africanidades: Formação continuada para professores do ensino fundamental – anos iniciais	Márcia Maria Silva Peixoto	Dissertação	2019	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo, campus Vitória.
Liberdade, liberdade! A luta da população em queimados perspectiva libertarias para o ensino em relações étnico-raciais	Emanuel Vieira de Assis	Dissertação	2017	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo, campus Vitória.
"Vozes negras" na história da educação: racismo, educação e Movimento negro no espírito santo (1978-2002)	Gustavo Henrique Araújo Forde	Tese	2016	Programa de Pós-Graduação em Educação (Doutorado) do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo
Pretagogia: construindo um referencial teórico metodológico, de Base africana, para a formação de professores/as	Geranilde Costa e Silva	Tese	2013	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará

Fonte: Elaborada pelos autores

Após análise dos trabalhos elencados, percebemos inúmeras conexões que vão nos dar base para realização da pesquisa. Através do diálogo com os pares percebemos que a pesquisa pode ser considerada exploratória, qualitativa e de intervenção, pois almejamos a formação de professores com mudança de atitude. Assim, observamos que em muitos trabalhos, a formação de professores foi construída para os professores e não com os professores assim corroborando com essa perspectiva realizar de forma conjunta uma pesquisa com a metodologia totalmente voltada para os profissionais da educação. Outra perspectiva que alicerça o trabalho é a freiriana que valoriza os saberes subjugados e a dialogicidade.

priorizamos aqui nesta dissertação a utilização da pesquisa-ação, pois percebemos que a mesma é a resposta perfeita para o que pretendemos.

definiremos com quais autores e conceitos vamos trabalhar em nossa pesquisa a fim de termos uma base que sustente todos os nossos argumentos, argumentos esses que serviram tanto para nossa dissertação, quanto para o nosso produto educacional. Assim corroborando com Minayo, (2002, p. 40) quando salienta que “definição teórica e conceitual é momento crucial da investigação científica". É sua base de sustentação”. Nesse contexto, um arcabouço conceitual é indispensável para uma análise mais profunda da realidade a ser investigada. É onde se delineiam os pressupostos teóricos que irão nortear todo o percurso da pesquisa. Pois de acordo com Chisté (2000, p. 87), “toda pesquisa se vale de conceitos e princípios teóricos para efetivar a análise do seu objeto. Nesse sentido, um projeto de pesquisa necessita evidenciar essas categorias teóricas”.

Mas é importante que tomemos cuidado para não realizarmos um plágio daqueles que nos ilumina com seus conhecimentos. Assim corroborando mais uma vez com o pensamento de Minayo (2002, p.40) “Devemos, então, ser sintéticos e objetivos, estabelecendo, primordialmente, um diálogo entre a teoria e o problema a ser investigado”.

Desse modo adentramos em nossa dissertação intitulada “**o ensino nos anos iniciais e as relações étnicas raciais: contribuições docentes para desnaturalização do racismo”.** O referido estudo trará para diálogo os conceitos de raça em Munanga, (2003), que nos explica que raça:

> “É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. A raça, sempre apresentada, como categoria biológica, isto é natural, é de fato uma categoria étnica semântica. [...]”.

Buscamos também nesse autor o conceito de etnia que “é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território” (MUNANGA, 2003).

Para dialogar com o autor acima citado traremos também o conceito de relações étnico-raciais na perspectiva de Gomes (2011) que define este conceito como:

Relações imersas na alteridade e construídas historicamente nos contextos de poder e das hierarquias raciais brasileiras, nos quais a raça opera como forma de classificação social, demarcação de diferenças e interpretação política e identitária.

Trata-se, portanto, de relações construídas no processo histórico, social, político, econômico e cultural (GOMES, 2011, n.p.).

Com relação ao racismo, conceituaremos aqui segundo Almeida (2020) que define com:

> "Uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam" (Almeida, 2020, p.32).

Está observação é relevante para delimitar as fronteiras entre esses conceitos chaves e será importante para o desenvolvimento da nossa pesquisa.

Outro autor que não poderia faltar na questão do racismo em nossa dissertação, com certeza seria Abdias Nascimento. Este autor tem com essa pesquisa um relacionamento bem profundo e temporal, pois pode-se dizer que seus textos foram os referenciais iniciais para o estudo dessa problemática que aqui pretendemos responder. Nascimento 2020 diz que:

> "[...] racismo de tipo muito especial, exclusiva criação luso-brasileira: difuso, evasivo, camuflado, assimétrico, mascarado, porém tão implacável e persistente que está liquidando os homens e mulheres de ascendência africana que conseguem sobreviver ao massacre praticado no Brasil. Com efeito, essa destruição coletiva tem conseguido se ocultar da observação mundial pelo disfarce de uma ideologia de utopia racial denominada "democracia racial", cuja técnica e estratégia tem conseguido, em parte, confundir o povo afro-brasileiro, dopando-o, entorpecendo-o, interiormente; tal ideologia resulta para o negro num estado de frustração, pois que lhe barra qualquer possibilidade de autoafirmação com integridade, identidade e orgulho" (NASCIMENTO, 2019, p. 34-35).

E é neste território que queremos adentrar para entender melhor e assim respondermos a nossa questão principal: "Que contribuições, o ensino das relações étnico-raciais pode oferecer aos alunos do quarto e quinto ano do ensino fundamental da UMEF "Rubem Braga" para combater e desnaturalizar o racismo? " Esta é a pergunta que move o nosso trabalho e vamos responder baseados neste e em outros autores que possam surgi ao longo desta pesquisa que está apenas iniciando. E neste sentido, elencamos os seguintes tópicos para esta discussão: Como se construiu

historicamente os conceitos? Racismo, preconceito, meritocracia. As contribuições do o ensino das relações étnico-raciais! O que diz a Lei? Contribuições freireanas para pensar o as relações étnico-raciais e a formação docente: contribuições potentes para refletir as questões étnico raciais.

Para discutir a formação de professores e embasar uma pedagogia emancipatória, buscaremos em Freire alguns conceitos chaves para sustentar nossos discursos. Um paradigma que seguiremos deste autor será a questão do mito da neutralidade na educação.

Segundo Freire:

> "O mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a tomá-lo como um quefazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração, é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática "astuta" e outra crítica" (FREIRE, 1981, p.26).

Assim traremos também deste autor o conceito de emancipação, que é definido por Moreira (2010), no Dicionário Paulo Freire:

> "A emancipação humana aparece, na obra de Paulo Freire, como uma grande conquista política a ser efetivada pela práxis humana, na luta ininterrupta a favor da libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social" (Moreira 2010, p.256).

Vale ressaltar que estes conceitos nos darão base para aprofundar a pesquisa, entretanto, no decorrer do processo poderemos encontrar outros autores que dialoguem a partir de referenciais relevantes que venham contribuir com nossa investigação.

Pretendemos em nossa formação junto aos professores trabalhar uma pedagogia emancipatória, freiriana, onde a essência consista "em "fazer a pergunta", mas não qualquer pergunta: a pergunta que liberta, isto é, que o empodera e consequentemente, o faz sempre mais livre" (GUARESCHI, 2010).

Assim, acreditamos que só com consciência de tudo que nos cerca seremos livres de verdade, para trabalharmos de forma a construir uma educação não somente antirracista, mas que combata de uma vez por todas todo tipo de descriminação que existe em nosso país. Desse modo adentramos no capítulo seguinte em como faremos isso tudo se torna realidade, a seguir apresentamos a metodologia de nossa pesquisa.

A metodologia do trabalho é uma das partes mais complexas e difíceis de realizar, pois não se trata apenas de um modo fazer ou no caminho que vamos seguir, mas sim, toda a organização que nos levará a um objetivo pré-determinado.

A pesquisa-ação estabelece uma forma de compromisso que alcança uma dimensão comunicativa, social, política, cultural, às vezes estética e que promove o retorno da informação, interesse e capacitação coletiva dos sujeitos. Diante disso percebemos que esta seria a melhor metodologia.

De acordo com Michel Thiollent:

> "Trata-se de considerar o conjunto dos atores direta ou indiretamente implicados na situação ou no problema sobre observação e para o qual pretende se elaborar soluções coletivas ou construir significativo significados a partir dos fatos investigados das ações e do contexto nesse sentido trabalho em parceria adquire maior relevância dentro do projeto de pesquisa ação" (Thiollent, 1999, p.114).

Portanto, a metodologia não é só uma fase exploratória de lócus, mas também uma definição minuciosa de instrumentos e procedimentos para coleta e análise dos dados adquiridos. Diante de tal importância priorizamos aqui nesta dissertação a utilização da pesquisa-ação, pois percebemos que a mesma é a resposta perfeita para o que pretendemos.

Segundo Thiollent, (2020):

> "A pesquisa ação requer um aspecto coletivo, uma interação entre atores e, por isso, nem sempre é de fácil aplicação para realização de uma tese acadêmica, em geral concebida como exercício solitário. No entanto, é possível vincular a pesquisa de teses a projetos mais amplos, com parceria de atores entre os quais é possível estabelecer um entendimento sobre a delimitação e as modalidades de trabalho científico associada a ação, dentro de um quadro ético definido' (Thiollent, 1999, p. 117).

O autor vai mais longe ainda, explicando que a pesquisa-ação para educação é pertinente em qualquer nível da alfabetização a pós-graduação, pois é muito utilizada em processos educacionais para "conceber programas de ensino implicando pedagogicamente os alunos e investigação sobre problemas de seu entorno a partir dos quais podem construir conhecimentos" (Thiollent, 1999, p. 116).

Assim, esta metodologia nos levará de modo bem mais objetivo aos caminhos que devemos seguir.

A produção de dados se dá em todo processo do trabalho, portanto, alguns instrumentos como entrevista coletiva, entrevista individual, a observação participante, os diários de campo são muito valorizados.

Usaremos também a entrevista que é o procedimento mais usual no trabalho de campo, pois através dela o pesquisador busca obter informações contidas na fala dos autores, sendo que ela não significa uma conversa desprendida e neutra. Assim realizaremos a entrevista e a roda de conversa, através de um conjunto de perguntas dispostas em um roteiro pré-fixado.

Utilizar esses roteiros possibilita compreender as histórias de vida como estratégia de compreensão da realidade, tendo assim, como principal função retratar as experiências vividas pelos professores sujeitos de nossa pesquisa.

De acordo com Michel Thiollent:

> "Trata-se de considerar o conjunto dos atores direta ou indiretamente implicados na situação ou no problema sobre observação e para o qual pretende se elaborar soluções coletivas ou construir significativo significados a partir dos fatos investigados das ações e do contexto nesse sentido trabalho em parceria adquire maior relevância dentro do projeto de pesquisa ação" (Thiollent, 1999, p.114).

Assim, com o maior número possível de professores entrevistados, pretendemos realizar uma formação que atenda seus anseios e necessidades diárias no que tange a questão racial. Procuraremos de todo modo realizar uma formação com o professor e não para, pois entendemos que estes não só têm uma enorme bagagem didática, como agrega conhecimentos variados a respeito da educação.

Porém não lhes é permitido externa, dentro e fora da escola. Deste modo procuraremos construir uma formação que conscientize os professore de dois modos, primeiro que há racismo dentro e fora da escola e segundo é que tem como combater. Através da educação das relações étnico-raciais.

Criando para eles e junto deles materiais que servirão de base para a criação futura de conteúdo de suas aulas com uma pedagogia antirracistas.

Resultados Preliminares

Em nossa pesquisa algumas ações já foram realizadas tais como o diálogo com os pares com intuito de conhecer produções que se assemelham ao nosso olhar e a nossa investigação com relação ao racismo na escola e as possibilidades de construção do conhecimento através de fontes literárias. As leituras realizadas bem como sua compreensão nos fazem perceber quão importante a nossa pesquisa se faz na atualidade corroborando com a continuidade e aprofundamento deste projeto, bem como auxiliará inúmeros profissionais da educação.

Outro resultado importante é a parceria com a comunidade escolar, que é de suma importância, pois visamos uma pesquisa de intervenção com os professores e não para os professores. E os mesmos demonstram bastante interesse em nosso trabalho, se propondo desde já no que for preciso para que a realização do curso de formação de professores seja em suas instalações.

Considerações Finais

Certo de que estamos, ainda no início de nossa pesquisa, podemos elencar alguns fatores que aqui chamaremos resultados iniciais e positivos, tais como: a parceria da escola em abrir seus portões para que possamos realizar nossa pesquisa. O diálogo com os professores que desde já demonstraram bastante interesse em nosso tema, possibilidades de aprendizagem e a necessidade da formação continuada, bem como a importância de problematizar a lei 10639/03, pois sua obrigatoriedade só é cumprida em momentos pontuais dentro de algumas escolas.

Durante nossa pesquisa bibliográfica percebemos que muitos trabalhos não tem como objetivo uma intervenção e sim a constatação, sendo assim vamos na contra mão destas pesquisas pois o que queremos é a intervenção através da formação continuada. Com um trabalho de parceria com os professores desta escola, trabalharemos conceitos e temas como racismo, preconceito, discriminação, raça, etnia entre outros tudo na perspectiva emancipatória de Paulo Freire. Na busca sempre de desenvolver ações através do diálogo e da escuta dos profissionais envolvidos. Assim, corroboramos com Freire (1998, p.152) que ensina que: “É no

respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles e com elas".

Referências

AGENCIADENOTICIAS.IBGE.GOV. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25989-pretos-ou-pardos-estao-mais-escolarizados-mas-desigualdade-em-relacao-aos-brancos-permanece, Editoria: Estatísticas Sociais. Acesso em:20/09/2021.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural.** 264 p. (Feminismos Plurais / Coordenação de Djamila Ribeiro) São Paulo; Editora Jandaíra, 2020.

BRASIL. Lei 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. Diário Oficial [da] União, Brasília, 09 jan. 2003.

Dilza Côco; Priscila de Souza Chisté; Sandra Soares Della Fonte; Érika Sabino de Macêdo, **Educação na cidade:** diálogos e caminhos do GEPECH. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 221p.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

KABENGELE, Munanga. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.: il.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otavio; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TÍTULO

Shirley Roberta Antonio Fialho, Programa de Pós - Graduação em Educação - Unifesp - Campus Guarulhos - SP, shirleyarobaini@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: Ensinar e aprender Geografia a partir do padrão brasileiro de relações raciais é um importante campo de investigação tanto para professores quanto para pesquisadores. O trabalho tem como objetivos averiguar o que os professores iniciantes na profissão docente de Geografia da rede municipal de ensino de São Paulo dizem sobre Ensino de Geografia e a Educação das Relações Étnico-raciais, bem como, identificar como os professores concebem a escola pública na qual exercem à docência; analisar como o professor entende o ensino de geografia na escola básica, no ensino fundamental. Os métodos a serem utilizados serão da pesquisa qualitativa, documental e bibliográfica, e história de vida. Os resultados desta pesquisa visam contribuir de forma significativa para um entendimento sobre a percepção de professores iniciantes na profissão docente no que diz respeito ao Ensino de Geografia e a Educação das Relações Étnico-raciais.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Educação das Relações Étnico-raciais. Formação de professore (as). Escola pública.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Geografia na atualidade é convocado, assim como a ciência Geográfica e as demais Ciências Humanas, a contribuir à busca da superação das desigualdades sociais, o reconhecimento das diferenças e valorização das diversidades dentro do espaço escolar. Ensinar Geografia a partir do padrão brasileiro de relações raciais, passa a ser considerado um importante campo de investigação tanto para os professores (as) quanto para os pesquisadores (as) acadêmicos (as), por isso, importante instrumento para a igualdade racial.

A educação formal de pessoas identificadas como negras sempre foi uma luta dos Movimentos Sociais Negros devido à constatação de que no ambiente escolar, seja público ou privado, as práticas racistas das quais são vítimas tem contribuído

para a constituição de trajetória escolar pautada pelo fracasso (CAVALLEIRO, 2001). As lutas antirracistas travadas pelos Movimentos Sociais Negros sejam nas escolas, nas favelas, nas comunidades de terreiro, no mercado de trabalho, nas universidades, nos quilombos rurais e urbanos ou nas mídias, destacam a importância desses movimentos em torno de um projeto comum de ação. Na busca pela construção de uma sociedade mais justa e democrática, o conceito de raça, foi ressignificado pelos Movimentos Negros, assim, puderam também, reivindicar uma educação emancipatória (GOMES, 2012).

O racismo no ambiente escolar ressalta, por vezes, a falta de reflexão crítica dos profissionais da educação sobre quais valores sociais, culturais ou religiosos estão sendo privilegiados nas relações raciais interpessoais e institucionais.

Resulta na sistemática permanência dos valores conhecidos como "universais" ou "branco- ocidentais" uma vez que racismo de acordo com Almeida (2020, p.32):

> O racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens, ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial a qual pertença.

A Lei 10.639, promulgada em 09 de janeiro de 2003, que altera a Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, em seus artigos 26 A, 79 A e 79B, ao estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, torna obrigatória a inclusão no currículo oficial das redes de ensino a temática sobre História e Cultura Africana e Afro-brasileira, tornou-se principal instrumento, dos Movimentos Negros, no campo educacional de combate ao racismo e das injustiças nos sistemas educacionais. Neste contexto a obrigatoriedade da lei passou a ser uma grande conquista para a Educação brasileira e para a população negra, porém, nem tudo que está sancionado, normatizado é responsável por trazer harmonia social e garantias de direitos. Uma vez que as desigualdades raciais no Brasil versam sobre a população negra. Ela é o outro, o diverso, o diferente, o assustador, o descendente de escravizados em contraposição ao ser humano universal, o branco.

Ao branco coube colher os benefícios simbólicos e materiais gerados pela discriminação ao negro. A eles possibilitou a construção de uma autoimagem positiva, a valorização de suas características morais e físicas, seu domínio sobre os outros grupos, a escolha em poder ser somente humanos e não se auto identificar como branco, lhes és permitida não ter sua racialidade questionada (BENTO, 2002). A falta de reconhecimento da atuação do grupo branco na perpetuação da discriminação e da desigualdade racial, permitiu que alguns trabalhos realizados por pesquisadores e ativistas sobre a temática do racismo, procurassem explicar o racismo como sendo um problema do negro. Por esse motivo que ensinar e aprender na perspectiva da educação das relações étnico-raciais busca entre outras ações a problematização dos conhecimentos de mundo e saberes escolares tidos como “neutros” e “universais” que contribuem para a reprodução de estereótipos e discriminações raciais no ambiente escolar e a perpetuação do racismo em nosso país, requer das professoras e professores a reformulação de questões sobre: para que se ensina Geografia e, porque se ensina Geografia (BRASIL, 2004). Nas escolas as tensões raciais estão presentes sendo para o grupo negro negadas e silenciadas, ao grupo branco existe um ocultamento sobre as práticas que auxiliam na estrutura do racismo. Sendo assim, o racismo é, continuamente, atualizado no interior das relações raciais sem que pessoas brancas sejam, também, responsabilizadas por suas atitudes. Desta maneira, se faz necessário desenvolver estudos que possam quebrar paradigmas de que no Brasil não existe discriminação racial ou preconceito, mas somente discriminação social. E compreender de que forma essas ideias têm atualizado o “Racismo à brasileira” a partir do ensino de Geografia?

A Geografia é entendida por Santos (2007) como disciplina fundamental na constituição dos referenciais que orientam os comportamentos dos indivíduos e dos grupos. Para ele, as diferentes Geografias praticadas no Brasil “atuam como instrumentos de leitura da realidade que, resultante de intencionalidade ou não, impedem que os lados perversos do nosso padrão de relações raciais possam ser percebidos e/ou revelados” por isso, da importância da Lei 10.639/03 no

tensionamento do Ensino de Geografia". Nesse sentido, a produção acadêmica sobre a temática étnico-racial na Geografia entre dissertações e teses no período de 1977 a 2000 eram reduzidas. Com a promulgação da Lei 10.639/03 houve um aumento, isso devido, a ampliação dos cursos de Pós-Graduação em todo o território nacional.

Problema de Pesquisa

A escola é um importante espaço formativo, principalmente para os (as) professores (as) iniciantes, nela as experiências pessoais e profissionais se intensificam e serão essas experiências que irão constituir o ser profissional e pessoal do (a) professor (a). É pela experiência que se pode compreender como se dá a constituição da relação da consciência social e o ser social, professor (a). Nela está contida as experimentações, relações, necessidades, interesses, sua consciência, sua cultura e como eles irão definir suas práticas e pensamentos sobre uma determinada situação e principalmente, como irá intervir. E para Goodson, (2000), conhecer a história de vida dos professores (as) permite atualizar os estudos sobre currículo e escolaridade, nos permite ver o indivíduo em relação com a história de seu tempo com a história da sociedade, por fim é uma maneira de enxergar o desenvolvimento do professor (a).

A escola pública é o local onde o professor (a) deveria ser o sujeito de seu trabalho e nela, por meio, da experiência redefiniriam suas práticas e pensamentos. Porém, com a intensificação do modelo econômico neoliberal, compreendido como racionalidade global que estende seu sistema normativo a todas as relações sociais, sendo assim, todas as atividades devem se assemelhar a uma empresa, inclusive a escola, a Educação e a vida cotidiana (DARDOT; LAVAL, 2016). Nesta lógica, o papel do (a) professor (a) é o de ser eficaz, ser capaz de se gerir e (re) produzir uma nova lógica social, a da construção do sujeito empresarial. O (a) professor (a) é compreendido como um técnico e sua formação concebida como um Kit de ferramentas para ser prontamente utilizados no processo de ensino e aprendizagem (DINIZ-PEREIRA, 2014). Sabendo-se que ele ou ela "se forma junto aos seus alunos, em seu contexto de trabalho e no interior dos limites e dos saberes de sua categoria profissional" (JUNIOR, p. 135, 2016). São frequentes as dificuldades

impostas pela fragmentação do trabalho pedagógico, principalmente, quando as tensões entre os conteúdos a serem ensinados, as relações com a comunidade escolar e as políticas curriculares impactam no entusiasmo inicial do docente ingressante, comprometendo a decisão e escolha entre permanecer ou desistir da profissão de professor (a) (HUBERMAN,2000).

As temáticas trazida pela Lei 10.639/03, são capazes de produzir saberes e conhecimentos que provocam tensões e reflexões sobre quais serão os elementos teóricos válidos para que o professor ou a professora possa construir uma leitura geográfica do e no mundo que contemple também as relações étnicos raciais como constituintes e modificadoras do espaço, aqui compreendido como " concebido e construído intelectualmente como um produto histórico e social, uma ferramenta que permite analisar a realidade em sua dimensão material e em sua representação" (BENTO, 2014, p.144). Dentro deste cenário essa pesquisa tem como questão norteadora: Quais concepções sobre ensino de geografia e educação das relações étnico-raciais estão presentes no (s) discurso (s) dos professores (as) de Geografia iniciantes na rede municipal de São Paulo?

Metodologia

Os métodos a serem utilizados serão da pesquisa qualitativa descritiva, exploratória, documental e bibliográfica, e história de vida, sendo a primeira realizada por meio da coleta de: a) documentos e publicações da secretaria municipal de Educação de São Paulo referentes a Educação das Relações Étnico-Raciais e ensino de Geografia; b) da legislação federal e municipal sobre ensino de Geografia e Relações Étnico-raciais. A segunda etapa diz respeito a busca pela literatura acadêmica e científica amplamente divulgada e consolidada sobre os temas Educação, Ensino de Geografia e Educação das Relações Étnico-raciais, Formação inicial e em serviço e escola pública. A terceira etapa será a realização de entrevistas semiestruturadas com professores do Ensino Fundamental Anos Finais, com aplicação de questionário on-line utilizando da ferramenta do google forms devido a pandemia causada pelo COVID 19 e seguindo as orientações Organização Mundial da saúde que preconiza o

distanciamento social para evitar novos contágios e a propagação do vírus. A pesquisa seguirá a abordagem qualitativa fundamentada na compreensão de que a realidade é uma construção social da qual o investigador participa e interage, e a possível busca de compreensão e interpretação da problemática apresentada está na subjetividade de nosso sujeito. Neste contexto, história de vida, consiste em uma das técnicas de pesquisa qualitativa em Educação, ela permite-nos obter dados relativos à experiência íntima dos (as) professores iniciantes em Geografia da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo. E ainda para Goodson (2000), o estudo das histórias de vida dos professores é muito importante no que diz respeito à análise do currículo e da escolaridade, elas podem nos ajudar a ver o indivíduo em relação com a história de seu tempo, constitui a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo assim, as escolhas, as contingências e opções que se deparam ao indivíduo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. Raça e Racismo. *In:* RIBEIRO, D (Coord.). **Racismo estrutural**. 1. ed. São Paulo: Jandaíra, 2020. 255 p, p. 23- 55. (Feminismos plurais).

BENTO, I. Ensinar e aprender Geografia: pautas em debate. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 4, n. n.7, p. 143-157, jan./jun. 2014.

BENTO, M. **Pactos narcísicos no racismo**: Pactos narcísicos no racismo branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. 169 p. Tese (Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-18062019181514/publico/bento_do_2002.pdf. Acesso em: 13 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de 10 de março de 2004. **Diário Oficial da União**. Brasília, 10 de março de 2004.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo e discriminação na educação infantil. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

GOMES, N. Movimento Negro e Educação: Ressignificando a Raça. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. n.120, p. 727-744, jul./set. 2012.

GOODSON, I. Dar voz ao professor. *In:* NOVOA, A (Org.). **Vidas de Professores**. Tradução Maria dos Anjos Caseiro; Manuel Figueiredo Caseiro. 2. ed. Porto: Porto, 2000. 215 p. cap. 3, p. 63-78. (Coleção Ciências da Educação).

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In:* NOVOA, A (Org.). **Vida de Professores**. Tradução Maria dos Anjos Caseiro; Manuel Figueiredo Ferreira. 2. ed. Porto: Porto, 2000. 215 p. cap. 2, p. 3162. (Coleção Ciências da Educação).

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.

1 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 está sendo realizado 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.

2 METODOLOGIA

Considerando seu intento, este estudo se identifica como pesquisa exploratória e descritiva e está sendo desenvolvido seguindo abordagem qualitativa, acompanhado por tratamento quantitativo. Está sendo realizado por meio de pesquisa de campo, na forma de um estudo de caso, envolvendo os estudantes que frequentam os cursos de graduação em Agronegócio, Agronomia, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Ciências Biológicas, Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, Gestão Ambiental e Zootecnia e pós-graduação *lato sensu* – Especialização em

Desenvolvimento e Inovação e Teorias e Metodologias da Educação oferecidos pelo IFRS – *Campus* Sertão.

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.

3 DISCUSSÃO

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;

[1] Essa informação é apenas para controle por parte dos pesquisadores e não será divulgada durante nem ao final da 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;
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.

4 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. 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.

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-ão 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

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.

MACHADO, Dinamara Pereira (org.). **Educação em tempos de COVID-19**: reflexões e narrativas de pais e professores. Curitiba: Dialética e Realidade, 2020.

MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza (org.). **Educação a distância na era COVID-19**: possibilidades, limitações, desafios e perspectivas. Ponta Grossa(PR): Atena, 2020.

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.

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.

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.

1 INTRODUÇÃO

É crescente o número de pesquisas voltadas à inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) em ambientes escolares e na sociedade de modo geral, 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 (FRANCO; GHEDIN, 2008). Por fim, as considerações referem-se aos objetivos alcançados e às implicações das análises efetuadas.

2 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) formação inicial e formação 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).

3 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) Formação inicial e formação continuada dos professores de ACLTA

A Resolução SEE 4.256/2020 é o atual documento norteador da Educação Especial em Minas Gerais e apresenta as diretrizes para sua regulamentação e estruturação. 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 um professor para no máximo três estudantes, que estejam matriculados na mesma turma e ano escolar, limitando 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 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).

(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).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

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 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.

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. 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.

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 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1996.

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.

FRANCO, M. A. S.; GHEDIN, E. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 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.

POSSA, J. D. B.; PIECZKOWSKI, T. M. Z. Desafios docentes para a atuação no Atendimento Educacional Especializado. **Revista Educação Especial**, v. 33, 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.

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.

1 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) 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” (GOMES, 2017, p. 130). Problematizando o não lugar do povo negro como sujeitos de saberes e fazeres emancipatórios.

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.

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. 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.

Partindo desta situação limite 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** (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) nos convidam a fomentar nos (as) docentes.

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 apresentaremos na conclusão deste artigo uma sequencia 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.

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

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. 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

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.

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%20afrobrasileiros%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.

CULTURA IMATERIAL E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL DA SERRA NA FORMAÇÃO DOCENTE: PELOS CAMINHOS DO CONGO E DA FOLIA DE REIS

Nadia Juliana Rodrigues Serafim - SEDU/SERRA-ES
nadiarserafim@yahoo.com.br

Aldieris Braz Amorim Caprini - IFES
aldieris.caprini@ifes.edu.br

Eixo: Formação de Professores e Diversidade Cultural.

Resumo: Este trabalho trata sobre delineamentos de uma pesquisa de Mestrado em Ensino no Instituto Federal do Espírito Santo, sobre as culturas imateriais do Congo e da Folia de Reis da Serra-ES, na formação de professores. O propósito foi fomentar, novas práxis educativas relacionadas aos patrimônios culturais, e ao ensino das relações étnico-raciais. Priorizamos a Pesquisa Participante em Paulo Freire (1997) e Brandão (1977). As narrativas docentes, apontaram para escassez de trabalhos com as culturas imateriais, na formação Inicial e Continuada. Os resultados efetuaram-se em um Curso de Extensão com professores dos Anos Iniciais, onde produziu-se um e-book como material educativo.

Palavras-chave: Cultura imaterial; Formação docente; Diversidade étnico-racial.

1 INTRODUÇÃO

Nossas práticas com o patrimônio cultural, são marcadas pela exclusão das classes populares, pela negação da cultura dos povos indígenas e afrodescendentes, em detrimento de uma elite eurocêntrica, restando apenas um entendimento embaçado, estereotipado de nossa cultura (SEGALA, 2005). Essas e outras inferências relacionadas a cultura popular, encaminhou-nos a uma pesquisa de mestrado, com foco na Cultura Imaterial do município da Serra-ES, a partir das manifestações culturais do Congo e da Folia de Reis do bairro Nova Almeida, na formação continuada de professores, dentro de uma perspectiva étnico-racial.

Em nossas experiências docentes, percebemos a presença desses e outros entraves sociais no cotidiano das escolas, o que termina resultando no aumento do fosso das desigualdades. Na contra mão desses problemas, vislumbramos que o trabalho de estreitamento com temáticas envolvendo a cultura imaterial na formação de professores, poderia contribuir para se projetar novos olhares para os patrimônios culturais de origem popular, possibilitando que os sujeitos tenham uma participação

mais ativa em seus processos socioculturais. Nossos estudos aliados às vivências, profissionais e pessoais, com as práticas educativas nas escolas e na formação de professores, fizeram emergir o seguinte questionamento: como compor com professores da Serra uma formação reflexiva e participativa, analisando e renovando as práticas docentes junto à cultura imaterial local, sobretudo por meio das expressões da Folia de Reis e no Congo, buscando nessas culturas, referências para tratar da diversidade cultural e étnico-racial.

Desse modo, temos como objetivo geral apresentar os movimentos desenvolvidos com o patrimônio cultural imaterial da Serra, a partir da cultura do Congo e da Folia de Reis, na formação continuada com professores do município, tendo em vista o fortalecimento das identidades e pertencimentos étnicos e culturais dos sujeitos que compõem a comunidade escolar. Ressaltamos aqui, que usamos os termos patrimônio cultural imaterial ou apenas patrimônio cultural, para nos referir às formas imateriais de cultura estudadas.

Apresentamos algumas narrativas teóricas que nortearam o estudo. Compreendendo que no Brasil, temos a cultura eurocêntrica como marca histórica, essa realidade impôs um alijamento e deturpação do patrimônio cultural de origem popular, neste quesito nos orientamos por Segala (2005), Abreu (2014) e Arantes (2009). Pensando um estudo da cultura imaterial, pela via do Congo e da Folia de Reis, sob uma perspectiva emancipatória nos baseamos em Carlos Rodrigues Brandão (1977) (1984). Já nas temáticas, formação de professores e Ensino, tomamos como direcionamentos teóricos: Freire (1996) (1997), Caprini (2014) e Gomes (2012). Outro estudo foi empreendido pelo levantamento das questões étnicas e raciais na formação docente, para tal, nos encaminhamos pelos trabalhos de Munanga (2005) e Gomes (2018) (2012).

2 METODOLOGIA

Para forjar nossos estudos, nos valemos principalmente, do método de Pesquisa Participante, de acordo com as perspectivas de Paulo Freire (1997) e Brandão (1977) por nos oferecer a possibilidade de reconhecer os sujeitos em suas experiências com o mundo e como colaboradores da produção coletiva de

conhecimento, compreendendo que essa metodologia pressupõe um compromisso da pesquisa com a transformação social. Nossa perscruta de campo foi se perfazendo com professores dos anos iniciais da Serra, no Centro de Formação do município Prof. Pedro Valadão, além desse campo, analisamos a cultura imaterial serrana, por meio de elementos do Congo e da Folia de Reis do bairro Nova Almeida.

Estabelecemos um diálogo contínuo com professores atuantes no Centro de Formação da Serra e apresentamos o projeto para um Curso de Extensão. Outros diálogos foram forjados na comunidade de Nova Almeida, onde estabelecemos comunicações em momentos pontuais com alguns moradores, participantes do Congo e da Folia de Reis.

3 DISCUSSÃO

Trazendo as nuances do patrimônio cultural imaterial de origem popular, para campo do Ensino escolar, apresentamos as contribuições Paulo Freire (1997), precursor de estudos de ideias pedagógicas voltadas para educação popular no Brasil, sobretudo na sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1997*)*. O Ensino para Freire é concebido em um processo gradativo e contínuo de apropriação dos conhecimentos pelos sujeitos (FREIRE, 2002).

O ato de ensinar em Freire foge da tradicional hierarquia dos saberes e dos sujeitos, ao contrário segue um movimento contínuo de apropriações e emancipações. Defendemos esse movimento de ensino em nossas escolas, e além disso, buscamos uma escola que considere em sua rotina de ensino aprendizagem, às relações étnicas e raciais, que reconheça a historicidade dos afrodescendentes que lhe compõe.

O exposto tem como pano de fundo a nossa formação social, que priorizou a cultura do europeu, esse processo atinge a formação de nossas mentalidades. A formação de professores no Brasil, também recebe toda essa carga ideológica, por vezes, não considerando em suas disciplinas o estudo da história e cultura afro-brasileira e para agravar a situação, não admitindo a existência de preconceitos e

racismos no Brasil. Entretanto, conforme Munanga (2001) e Gomes (2012), as diversas lutas encaminhadas pelos movimentos negros brasileiros no século XX e as Leis 10.639/03 e 11.645/08 retiraram o "véu" que encobria o problema, pressionando o Estado a legitimar seu enfrentamento, inclusive na formação de professores. Em Freire, explicitamos uma primeira ideia sobre a concepção da formação continuada de professores, esse, assinalou:

> A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal alta-mente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida mas pouco assumida (FREIRE, 2001, p.37).

De acordo com Freire, ratificamos uma formação continuada que transponha ações pontuais, em detrimento de uma formação como processo contínuo, que fomente novas reflexões em torno das práticas educativas frente aos desafios sociais. Em consonância com Caprini (2014), insistimos na luta pela qualificação da formação docente, por meio de uma investigação teórica comprometida com práxis educacional.

4 RESULTADOS FINAIS

Nosso propósito foi produzir coletivamente, a partir do curso de extensão "Educação para as Relações Étnico-Raciais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Literatura Infantil Afro-Brasileira e Patrimônio Cultural Imaterial, uma proposta formativa para refletir sobre as relações étnico-raciais na educação, por meio de temas como literatura infantil afro-brasileira e cultura imaterial local, dentro de uma perspectiva crítica e participativa, visando o combate a racismos e preconceitos presentes no cotidiano escolar e a ressignificação das práticas docentes.

Elaboramos como culminância dos estudos, um Material Educativo, constituído por um e-book produzido de forma colaborativa no percurso do curso,

todas as temáticas aplicadas durante o processo formativo constituem o e-book[1] com cerca de 70 páginas, que se estabeleceu como material de apoio gratuito.

Ao efetuar a formação continuada com professoras dos anos iniciais na Serra, por meio do Curso de Extensão, realizamos um valioso estudo compartilhado da cultura imaterial no município, frente as vivências das docentes na escola. O coletivo participante do curso manifestou um vigoroso comprometimento, que fez toda diferença para o desenlace desse estudo.

Confirmamos por meio da pesquisa teórica e das vivencias partilhadas, algumas problemáticas levantadas como: as raras reflexões sobre a cultura imaterial na formação docente e os preconceitos reproduzidos para com essas culturas em seus sujeitos, que são em sua maioria de ascendência negra ou indígena.

As professoras demonstraram em seus depoimentos, a escassez do trato com a temática em suas formações e no ambiente escolar. Observamos assim, a necessidade de aproximação de temáticas voltadas para o patrimônio cultural e a diversidade étnico-racial na formação de professores. Após análise das produções e narrativas, depreendemos que as professoras gradativamente refletiram e reavaliaram as suas práticas cotidianas, os memoriais produzidos por elas apontaram para esse âmbito.

Assim, trazer a legitimidade da herança cultural afro-brasileira e indígena para sala de aula, não é favorecimento, é sim, abrir a possibilidade de reparação social, reconhecimento e respeito para com a maioria dos educandos que habitam as salas de aulas do Brasil.

[1]O material educativo, e- book, está disponível em:
https://ppgeh.vitoria.ifes.edu.br/index.php/producao-academica?start=1

REFERÊNCIAS

ABREU, Regina. *Dez anos da Convenção do Patrimônio Cultural Imaterial: ressonâncias, apropriações, vigilâncias*. E-cadernos ces, n. 21, 2014.

ARANTES, Antonio A. *O patrimônio cultural e seus usos: a dimensão urbana*. Revista Habitus-Revista do Instituto Goiano de Pré-História e Antropologia, v. 4, n. 1, p. 425-435, 2009.

BRANDAO, Carlos Rodrigues. *A folia de reis de Mossâmedes*. Ministério da Educação e Cultura, Departamento de Assuntos Culturais, Fundação Nacional de Arte-FUNARTE, Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro, 1977.

_____. *O que é Folclore*. São Paulo, Brasiliense, 1984.

CAPRINI, Aldieris Braz Amorim. *A formação docente em história na vertente do multiculturalismo crítico em instituições de ensino superior no Espírito Santo*: Desafios e Perspectivas. São Paulo, 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 25 ª ed. (1ª edição: 1970). Rio de Janeiro: Paz e Terra. GATTI, Bernadete (1997).

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Política e educação: ensaios / Paulo Freire*. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, Nilma Lino. *Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos*. Currículo sem fronteiras 12.1 (2012): 98-109.

MUNANGA, Kabengele. *Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas*. Sociedade e cultura, v. 4, n. 2, p. 31-43, 2001.

SEGALA, Ligya. *Identidade, educação e patrimônio: o trabalho do Laboep*. Revista do IPHAN, v. 3, 2005.

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[1]; Kátia Gonçalves Castor[2]

[1]Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades - PPGEH – IFES; E-mail:alessandra.ribeiro172@gmail.com
[2]Docente/pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades - PPGEH – IFES.E-mail: 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 o 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), Candau (2007) Gomes (2012), Silva (2018). 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. Considerando a escolha do tema é por ser uma professora negra de uma rede municipal, e perceber que a escola ainda não trata o negro como parte importante da formação da sociedade brasileira. Mesmo diante do avanço da legislação, ainda hoje existe uma resistência em trabalhar as leis que embasam a ação dos

professores em sala de aula. 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?

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;

Objetivos

Este estudo busca desenvolver um processo de formação continuada na escola voltada a Educação das Relações Étnico-Raciais, com intuito de dialogar sobre esta temática e sua relação com as práticas pedagógicas e formação docente, no sentido de contribuir com a constituição de práticas antirracistas e na construção de um produto educativo que conterá algumas orientações pedagógicas da Cultura e História Africana e Afro-brasileira.

Metodologia

Para realização desse projeto utilizaremos estratégias fundamentadas no conceito de dialogicidade de Paulo Freire (1996), na pesquisa qualitativa, realizaremos estudos com as pessoas que estão diretamente envolvidas com o tema e analisaremos experiências já realizadas no recorte temporário de 2015 a 2021.

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, por isso optamos por IBIAPINA, (2008). Para tanto e por ser professora negra da escola a ser pesquisada, 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 –

ES. 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.

As estratégias metodológicas que já foram realizadas, à revisão de literatura, definição do problema da pesquisa, posteriormente será escolha dos instrumentos de produção de dados, produção do questionário, elaborar documentos questionários, entrevistas e narrativas essencialmente desenvolvidas com seres humanos, criar estratégias para realização de encontros com os participantes da pesquisa, elaborar uma proposta de formação continuada. A partir do trabalho desenvolvido nesta pesquisa, construiremos um material educativo.

Resultados esperados.

Um processo de formação que reconhece a contribuição do negro na formação da sociedade brasileira é de suma importância na tentativa de discutir e apontar dificuldades, desafios e possibilidades nesse processo. Ou seja, o currículo instituído reconhecendo o currículo instituinte que deveria ser produzido na escola e percebido como parte do processo de inclusão utilizando na prática as determinações da lei 10.639/2003 e 11.645/2008 no Projeto Político Pedagógico da escola significa 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 professora Katia Gonçalves Castor por sua paciência, perseverança, coerência e por me orientar da melhor forma possível.

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: CONTRIBUIÇÕES DO LIVRO DIDÁTICO DE FÍSICA PARA A APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM AUTISMO

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, permitindo 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.

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).

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.

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

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.

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.

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.

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.

XXIX Seminário Internacional de Formação de Professores para a América Latina
Democracia e Diversidade
24, 25 e 26 de novembro de 2021

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; Cultura.

1 INTRODUÇÃO

Levando em consideração que a matemática é decorrente de problematizações de ordem prática e que, conforme descreve D'Ambrosio (2020), povos de diferentes culturas constroem soluções para os problemas do dia a dia partindo de suas experiências e vivências, faz-se necessário o estudo relacionado a essa matemática de caráter antropológico e também político, com o intuito de aprofundar conhecimentos e contribuir para o ensino e aprendizagem na área de matemática. Assim, surge a etnomatemática como um objeto de investigações

acerca de dissertações, suas abordagens e possíveis contribuições para o currículo da Matemática.

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.

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. Assim, ficou 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.

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).

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.

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.

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.

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).

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.

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: 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.

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 Sul**. 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.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

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: 4. 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.

1. 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). 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 modalide 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.

2. METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa, realizada pelas autoras, fundamenta-se teoricamente em Paulo Freire (1996), que utiliza o conceito de “inacabamento do ser humano”,

Novoa (2007) e Arroyo(2005), que estudam com a necessidade de formação de professores construída dentro da profissão. Essas concepções dão suporte ao nosso objetivo de trabalho, que é analisar a prática de docentes da EJA a partir da implantação e implementação do programa "EJA Novos Rumos", elaborado pela SEEMG, com vistas a ampliar a oferta e a qualidade do ensino desse seguimento educacional da rede estadual de Educação de Minas Gerais.

Foram aplicados questionários semiestruturados, elaborados no Google formulário e enviados por e-mail para os 28 [1]Professores Referência das escolas que oferecem a modalidade EJA, especificamente os professores que atuam em municípios pertencentes à circunscrição da [2]SRE Metropolitana A.

Utilizamo-nos das questões elaboradas pela equipe de coordenação da EJA da SEE-MG, que foram feitas com as sugestões dadas por Servidores Referência da EJA nas Superintendências Regionais de Ensino. As questões foram respondidas pelo grupo de Professores Referências da EJA, que atuam em 56 escolas pertencentes à SRE Metropolitana A, na qual uma das autoras da nova proposta é a Servidora Referência responsável por projetos e programas do Governo Estadual, direcionados à EJA.

Para este resumo, foram selecionadas 5 questões objetivas e 1 dissertativa entre as 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.

[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

3. RESULTADO DA COLETA E ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES DOS DOCENTES 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 concluíres 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

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.

Foram respondidas questões sobre a participação, o status dos professores nos cursos ofertados, o formato mais apropriado para atender o docente da rede estadual de ensino SEE-MG e as principais dificuldades para realização dos cursos de formação ofertados.

A pesquisa mostra-nos que os educadores da Educação de Jovens e Adultos, da jurisdição da SRE Metropolitana A, destacam como fragilidades e necessidades:

[3] REANP-Regime Especial de Ensino Não Presencia

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. Observamos ainda, nas respostas dos professores, a importância de estratégias e recursos didático-pedagógicos apropriados ao público da EJA, que promovam a construção do conhecimento com a finalidade de impactar nos resultados da aprendizagem e estimular o protagonismo do estudante.

4. 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

[4]Matrizes curriculares -são diretrizes que definem a atuação pedagógica de uma instituição de ensino

enriqueça com os processos de formação de jovens e adultos" (Arroyo, 2005) e trabalhe numa perspectiva emancipadora de Freire.

5. 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: Auntêntica, 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

NÓVOA, 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.

MURTA, F. B. – A Formação dos Profissionais da Educação em EJA, Organizadores -2 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.

PRÁTICAS DE PROFESSORAS RIBEIRINHAS E RELAÇÕES RACIAIS NOS ANOS ESCOLARES INICIAIS

Esmeraldo Tavares Pires, UFPA, esmeraldotavares@gmail.com.br
Tatiane da Silva Morais, UFPA, tatiiufpa@gmail.com
Carlos Aldemir Farias da Silva, UFPA, carlosfarias1@gmail.com

Eixo: Formação de Professores e Diversidade Cultural

Resumo: Trabalhar com as relações raciais na escola requer conhecimento e preparação dos docentes para desenvolverem práticas que propiciem o enfrentamento do preconceito e da discriminação. A partir dessa premissa ministramos uma oficina pedagógica para um grupo de professoras de uma escola ribeirinha na Ilha de Marajó, no Pará, com o objetivo de averiguar como elas desenvolvem suas práticas e se contemplam discussões sobre as relações raciais. Os dados foram analisados à luz da análise textual discursiva. Concluímos a necessidade de as professoras conhecerem a Lei 10.639/2003 para fundamentarem suas práticas e formar crianças que se tornarão adultos que irão respeitar e valorizar a diversidade étnica e cultural.

Palavras-chave: Práticas docentes; Anos iniciais; Relações raciais; Lei n. 10.639/2003.

INTRODUÇÃO

O trabalho com as relações raciais no âmbito escolar requer conhecimento e preparação dos docentes de modo a desenvolverem práticas que propiciem o enfrentamento do preconceito e da discriminação racial (GOMES; SILVA, 2002). Faz-se necessário que os professores, ao planejarem e desenvolverem suas aulas incluam e discutam conteúdos referentes à história e à cultura afro-brasileira a partir da Lei n. 10.639/2003, de modo a caracterizar a formação étnica, social e cultural da população brasileira a partir das matrizes africanas, uma vez que essas matrizes foram decisivas na conformação do Brasil (BRASIL, 2004; RIBEIRO, 2015).

Neste texto[1], focamos nos anos iniciais em uma escola ribeirinha amazônica marajoara, em especial, nas práticas docentes (FREIRE, 1998) e as relações raciais na educação (GOMES, 2003), pois o trabalho docente em sala de aula é decisivo para a formação de indivíduos que futuramente saberão se posicionar socialmente contrários à discriminação e aos diferentes tipos de preconceitos presentes na sociedade e na escola, especialmente o racial (GOMES; SILVA, 2002; COELHO,

[1] Este resumo expandido é a versão reduzida de um capítulo publicado no livro "Escola Básica e Relações Raciais" (COELHO, BRITO, SILVA, 2019), produzido no Curso de Aperfeiçoamento em Relações Étnico-Raciais na Educação Básica, realizado pelo Núcleo Gera da Universidade Federal do Pará.

2005). Logo, é salutar momentos problematizadores de discussões sobre as relações raciais que permeiam a escola básica a partir da implementação da Lei n. 10.639/2003. Mais do que uma iniciativa do Estado, esse dispositivo legal reflete uma vitória do Movimento Negro na luta por direitos e contra a discriminação, o preconceito e o racismo (GOMES, 2008).

Em 2018 ministramos uma oficina formativa para um grupo de professoras[2] que lecionam na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Paricatuba II, no município de Ponta de Pedras, Ilha de Marajó, Pará. Direcionamos o diálogo junto às professoras sobre as práticas docentes e o nível de conhecimento das mesmas sobre a Lei n. 10.639/2003. Nosso objetivo foi averiguar como as professoras desenvolvem suas práticas docentes e se estas contemplam discussões sobre as relações raciais. Este se constitui o mesmo objetivo deste texto. Os dados produzidos na oficina e as informações dos formulários foram analisadas à luz da análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007).

As cinco professoras participantes da pesquisa apresentam faixa etária média de 35 anos, são servidoras da rede municipal de ensino, possuem experiência com educação no meio rural. Quatro delas se autodeclararam pardas e uma negra. Quatro iniciaram sua escolaridade em escolas ribeirinhas e hoje lecionam nessas escolas. Todas se autoidentificam como ribeirinhas, o que confirma uma relação de pertencimento com o local da pesquisa. As turmas em que lecionam têm a configuração em anos e multianos. Duas possuem formação em Magistério, uma é graduada em Licenciatura Integrada e duas cursam Pedagogia. Quatro docentes desconhecem a Lei n. 10.639/2003, e apenas uma respondeu que a conhece superficialmente.

A ESCOLA RIBEIRINHA E AS RELAÇÕES RACIAIS

A escola é um espaço em que diversos valores positivos são aprendidos e reforçados, entre eles, os valores humanos, éticos e morais que estruturam a vida em sociedade. Contudo, os antivalores e os desvalores também estão presentes. Diversos tipos de preconceitos e de discriminação presentes na sociedade são, na maioria das vezes, silenciados dentro da escola, enquanto um microcosmo social

[2] Inicialmente, as professoras leram e preencheram os termos de consentimento livre e esclarecido acerca dos objetivos da oficina, mediante os quais, autorizaram o uso de seus nomes civis e da escola nesta pesquisa. Preencheram ainda um formulário sobre o perfil pessoal e profissional.

(CAVALLEIRO, 2001; COELHO, 2005). Por isso, é importante o professor conhecer os conteúdos relacionados às relações raciais, visando subverter, a partir de suas práticas, os desvalores presentes nas unidades escolares (GOMES; SILVA, 2002).

A maioria das escolas do campo surgiu a partir de movimentos sociais, com o intuito de não apartar as crianças do convívio com os seus. Por isso, geralmente, nessas escolas, as turmas não são organizadas por anos e sim por quantidade de alunos. Apesar de as práticas desenvolvidas pelos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escolas ribeirinhas contemplarem a diversidade cultural e os saberes das populações campesinas, não parecem ser suficientes para dar conta da dimensão desse contexto formativo (OLIVEIRA, 2008; PIRES, 2017). É necessário que os professores que trabalham nessas escolas conheçam o conteúdo da Lei n. 10.639/2003, com o propósito de garantir na escolarização dos alunos temas relativos à história e à cultura afro-brasileira e africana.

As professoras explicitaram o que entendem por preconceito racial e discriminação. Quatro delas expressaram que "apesar de terem diferentes significados, os termos caminham na mesma direção"[3] (grupo de professoras, 2018). Uma docente externou: "Preconceito racial e discriminação são conceitos próximos; discriminação é algo mais espontâneo, ligado à ação humana" (JUSTINA, 2018). Coelho e Silva (2016, p. 111) expressam que "o preconceito racial apresenta um conceito prévio, um julgamento a partir de opiniões formadas antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento aprofundado dos fatos". No que se refere à discriminação racial, Gomes (2005) explica que esta

> pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam. Devemos tomar cuidado para não considerar a discriminação como produto direto do preconceito (GOMES, 2005, p. 55).

Essas compreensões nos possibilitam entender como as relações vão se tecendo no âmbito escolar, tendo em vista que o preconceito racial e a discriminação estão presentes nas relações de sociabilidades estabelecidas na escola.

[3] Diferenciamos as informações dos questionários e as falas das professoras ribeirinhas, com menos de três linhas, colocando-as entre aspas no corpo do texto. Os depoimentos com mais de três linhas estão dispostos com margem recuada de dois centímetros em itálico, para distinguir das citações diretas dos autores, que obedecem ao padrão normativo da ABNT.

PRÁTICAS DE PROFESSORAS RIBEIRINHAS E AS RELAÇÕES RACIAIS

Discutir sobre práticas de professoras ribeirinhas e as relações raciais na educação se reveste de importância por representar a oportunidade de subverter os diferentes tipos de preconceitos. Nesse sentido, o foco recaiu sobre as práticas docentes e o nível de conhecimento das professoras sobre a Lei n. 10.639/2003.

Ao falar sobre suas práticas docentes e se conhecem e contemplam as relações raciais, as professoras explicitam que, por vezes, precisam interromper suas aulas para intervir em situações cotidianas que estão diretamente relacionadas ao preconceito, sobretudo o racial, conforme o depoimento:

> *Na minha sala, aconteceu um caso recente, precisei agir no ato. Um colega falou para o outro: "e tu, seu preto". Eu parei a aula e perguntei: "o que você falou, por que falou isso?". Os outros alunos disseram: "ele está chamando de preto". Perguntei: "você sabe o que é preto?" Eu estava com uma caneta preta e disse: "Essa caneta é preta, preto é uma cor". Devemos respeitar a todos porque somos todos diferentes. Porque somos descendentes de diferentes povos, somos de uma mistura de povos: indígenas, africanos, europeus e outros que formaram o povo brasileiro. Aproveitei para deixar claro que a discriminação não é saudável e não devemos discriminar alguém pela sua cor (JUSTINA, 2018).*

O depoimento da professora se coaduna com a compreensão de Gomes (2005, p. 54) de que "o preconceito como atitude não é inato. Ele é aprendido socialmente. Nenhuma criança nasce preconceituosa. Ela aprende a sê-lo". Isso revela a importância de a professora perceber e interferir junto aos alunos no momento em que o ato discriminatório acontecer em sala de aula, de modo que estes entendam que o preconceito e a discriminação são atos que devem ser combatidos. Mesmo sem conhecer o conteúdo da Lei n. 10.639/2003, a docente reconhece ser necessário combater essas ações. Posturas semelhantes são adotadas pelas demais professoras em seus relatos. Ainda no que se refere à prática docente, a professora Vanessa relatou que, na sua turma multianos do 4º e 5º anos, busca trabalhar de forma mais preventiva. Não obstante, já aconteceram alguns fatos isolados. Escutemos a professora:

> *No início do ano letivo, percebi que os alunos utilizavam apelidos para se referirem a alguns colegas, seja por conta do corpo, da aparência física, do cabelo, e também pela cor da pele. Isso é algo que não gosto que aconteça, até porque eu sofri quando criança, e a criança vítima sofre, fica triste e, às vezes, começa a não querer vir para a aula. Por isso, aproveito bastante a aula de Ensino Religioso, por ser um momento que dá para trabalhar os valores; entre*

> *eles, o respeito às diferenças, pois sabemos que o Brasil é formado pela mistura de muitos povos. Vocês estão falando dessas leis, que tratam das relações raciais. Mesmo sem antes saber delas, eu já entendia que é preciso discutir isso na escola, e cabe a nós fomentar essas discussões (VANESSA, 2018).*

Gomes (2005) explica que, no Brasil, quando discutimos sobre os negros, diversas opiniões e posturas racistas têm como base a aparência física para determiná-los como "bons" ou "ruins", "competentes" ou "incompetentes", entre outros. Por muito tempo, frases, piadinhas e apelidos voltados para as pessoas negras recebeu menos atenção do que deveria. Atualmente, as legislações educacionais voltadas para o reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira exigem das escolas e professores maior atenção no sentido de reconhecer, valorizar e trabalhar a importância desses povos, e combater o preconceito e a discriminação racial.

Assim, inferimos que o professor tem papel fundamental para problematizar o preconceito e a discriminação racial como construções históricas, culturais e sociais produzidas e reproduzidas ao longo da história. No entanto, não é suficiente discutir sobre as relações raciais. É necessário evidenciar para os alunos como as construções negativas sobre o negro são efetivadas por meio de estereótipos e de discriminações, para somente assim desconstruir ideologias racistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas docentes assumem papel fundamental em qualquer nível de ensino, para que subvertam e propiciem o enfrentamento de preconceitos enraizados na subjetividade e exteriorizados nas ações dos alunos dos anos iniciais. Contudo, ao considerarmos como o grupo de professoras de uma escola ribeirinha desenvolve suas práticas docentes, constatamos, por meio dos depoimentos, que as discussões sobre as relações raciais advindas da Lei n. 10.639/2003, não são contempladas. Isso ocorre porque o referido grupo não apresenta conhecimento sobre a lei, embora, desenvolva um trabalho direcionado no combate ao preconceito e à discriminação racial na escola. Verificamos, ainda, que as professoras assumem o compromisso com a formação de seus alunos, e consideram que temáticas como as relações raciais devem ser trabalhadas desde os primeiros anos de escolarização, para que se tornem capazes de agir frente ao preconceito e à discriminação racial quando se tornarem adultos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 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**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. Brasília: MEC/SECAD, 2004.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (Org.) **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro Edições, 2001.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A cor ausente***:* um estudo sobre a presença do negro na formação de professores. Belo Horizonte: Mazza, 2005.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias da. Preconceito, discriminação e sociabilidades na Escola Básica. In: **Formação de professores e diversidade**: entre a universidade e a escola básica. São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2016, p. 101-125. (Col. Formação de professores e relações étnico-raciais).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998 (Coleção Leitura).

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 23, p. 75-85, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03. Brasília: SECAD/MEC, 2005. p. 39-64. (Coleção Educação para todos).

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial**: por um projeto educativo emancipatório. Retratos da Escola, v. 2, p. 95-108, 2008.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Experiências étnico-culturais para formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

JUSTINA. **Entrevista**. Paricatuba, Ponta de Pedras (PA), 18 jun. 2018.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2007.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Experiências de Educação do Campo na Amazônia Paraense**. Belém: EDUFPA, 2008.

PIRES, Esmeraldo Tavares. **Para uma pedagogia cultural da tradição**: práticas de professores ribeirinhos na Ilha de Marajó. 2017. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Belém.

PIRES, Esmeraldo Tavares; MORAIS, Tatiane da; SILVA, Carlos Aldemir Farias da. Práticas de professoras ribeirinhas e a Lei n. 10.639/2003. *In*: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES, Nicelma Josenila Brito, Carlos Aldemir Farias da (Org.). **Escola básica e relações raciais**. Tubarão (SC): Copiart, 2019, p. 133-170.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 3. ed. São Paulo: Global, 2015.

VANESSA. **Entrevista**. Paricatuba, Ponta de Pedras (PA), 18 jun. 2018.

XXIX Seminário Internacional de Formação de Professores para América Latina. Democracia e Diversidad
Universidad Federal de la Pampa (UNIPAMPA)

Heterogeneidad y formación inicial de maestros con orientación en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

Autora: Beinotti, Gloria Edith
Filiación institucional: Universidad Nacional de Córdoba – Universidad Nacional de Chilecito
e-mail: gloriabeinotti@gmail.com

Eje temático 4: Formación docente y diversidad cultural (educación de jóvenes y adultos, educación profesional y tecnológica, educación rural, educación especial, educación indígena, educación para las relaciones étnico-raciales, educación quilombola)

Resumen:

Esta presentación analiza las miradas de las estudiantes de un profesorado de Educación Primaria con orientación en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en Córdoba – Argentina en relación con la heterogeneidad de los sujetos y sus conocimientos.

Recupera lo trabajado en la tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación titulada "Políticas educativas, decisiones institucionales y sujetos en la formación docente inicial de Educación Primaria con orientación en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos", actualmente en proceso de evaluación.

Plantea el entramado entre esta "sorpresa" y los supuestos construidos en las trayectorias escolares previas de las futuras docentes.

Para finalizar expone algunos de los desafíos para la formación docente inicial con orientación en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, que posibilitarían la deconstrucción de significados unívocos sobre lo que "debe ser" la escuela, los alumnos y la enseñanza.

Palabras claves: Educación permanente de jóvenes y adultos; Formación docente; Heterogeneidad

Introducción

Este resumen ampliado retoma y puntualiza en uno de los ejes desarrollados en la tesis de doctorado sobre la formación de docentes de nivel primario en Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) que optaron por la orientación en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA). La misma se titula "Políticas educativas, decisiones institucionales y sujetos en la formación docente inicial de Educación Primaria con orientación en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos".[1]

El objeto de estudio de este trabajo doctoral fueron los procesos de construcción de una propuesta de formación docente inicial para futuros docentes de la modalidad EPJA, desde la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) hasta el año 2015.

El interrogante central de esta investigación fue: ¿Cuáles son y cómo se construyen las propuestas de formación docente inicial para el Profesorado de Educación Primaria con orientación en EPJA, desde la promulgación de la Ley de Educación Nacional hasta el año 2015?

Las preguntas de investigación que se derivaron de este interrogante central y que se relacionan estrechamente con la heterogeneidad de los sujetos de la EPJA son: ¿Cómo se enseña a las futuras docentes a desarrollar una propuesta de enseñanza para la EPJA? ¿Cuál es la mirada del sujeto joven y adulto (destinatario de la EPJA) que se construye en el trayecto de la formación inicial?

Abarcó tres dimensiones: política, instituciones y sujetos. La primera giró en torno al análisis del lugar de la modalidad EPJA en las leyes educativas nacional y provincial[2] y diversas normativas relacionadas con la EPJA y la formación docente. La dimensión institucional abordó las decisiones tomadas por el instituto de formación docente con orientación en EPJA, las condiciones y conocimientos de los sujetos que posibilitaron las mismas. Y la última, se enfocó en los sentidos construidos por las estudiantes del profesorado sobre el proceso de formación, la orientación en EPJA, la escuela primaria de la modalidad, los sujetos jóvenes y adultos y sus conocimientos.

El estudio se desarrolló desde un enfoque etnográfico y "relacional" (Achilli, 2005, 2009). Se trató de un estudio en caso (Geertz, 2003), porque analiza el proceso

[1] Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades - Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Dirección de la doctora María del Carmen Lorenzatti. A la fecha de presentación de este resumen ampliado, la tesis se encuentra en proceso de evaluación.

[2] Ley 26206 de 2006. Ley de Educación Nacional. 14 de diciembre de 2006. Boletín Oficial N° 31062 y Ley 9870 de 2010. Ley de Educación Provincial. 15 de diciembre de 2010. Boletín Oficial 6 de enero de 2011

de formación docente inicial con orientación en EPJA y cómo se entraman las políticas educativas nacionales y provinciales, las decisiones institucionales y los significados construidos por las estudiantes en el proceso formativo desarrollado en un instituto de formación.

Contextualización

En la República Argentina en el año 2006 se sancionó la Ley de Educación Nacional N° 26206 (LEN). Dicha ley plantea puntos relevantes tanto para el campo de la Educación de Jóvenes y Adultos como para el de la formación docente, otorgándole un lugar propio y visible a cada uno. Específicamente sostiene que la EPJA es una de las ocho modalidades[3] que conforman el sistema educativo. Se define como modalidad a "aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos" (artículo 17).

En el año 2007 se aprueban los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial[4] los que habilitan al desarrollo de "diversas alternativas de orientaciones en modalidades educativas". Especifica que: "Las modalidades de Educación rural, Educación permanente de jóvenes y adultos, Educación intercultural bilingüe y Educación hospitalaria y domiciliaria constituyen orientaciones posibles de los Profesorados de Educación Primaria…" (Punto 116). Estas orientaciones se relacionan con el derecho a la educación "de distintos sujetos, en distintos contextos y situaciones de enseñanza" (punto 11).

A partir de lo dispuesto en estos lineamientos la heterogeneidad de los sujetos cobra centralidad, lo que impulsa a pensar propuestas formativas de educadores que puedan desarrollar una diversidad de prácticas de enseñanza.

[3] A partir de la LEN, la estructura del sistema educativo se organiza en cuatro niveles: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior; y en ocho modalidades: Educación Técnico Profesional, Educación Artística, la Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación en Contextos de Privación de Libertad y Educación Domiciliaria y Hospitalaria (art. 17º LEN y art. 23º LEP).

[4] Resolución 24 de 2007 (Consejo Federal de Educación). Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. 7 de noviembre de 2007.

Una aproximación a las miradas de las estudiantes del profesorado sobre los sujetos jóvenes y adultos

La heterogeneidad de los sujetos jóvenes y adultos atraviesa las escuelas de la modalidad EPJA en Argentina. La misma está constituida por diversas aristas: etaria y de trayectorias escolares, migratorias, laborales, familiares, de participación social. Algunas personas son migrantes de países limítrofes, con diversas prácticas y saberes en referencia a la alimentación, la crianza de sus hijos, organización y dinámicas cotidianas. Adultos que se desempeñan en una multiplicidad de trabajos y que, además de asistir a la escuela, desarrollan actividades en otros espacios sociales como sindicatos, organizaciones políticas, comunitarias y movimientos religiosos.

En estos diversos contextos no escolares, los sujetos construyen una multiplicidad de conocimientos cotidianos, porque como sostiene Saleme (2009) "tienen y mantienen una dinámica vital, porque el objeto no está afuera, ajeno, para ser conocido; está en el sujeto, con el sujeto, actuando conjuntamente en lo cotidiano" (pp. 154-155). Sin embargo estos conocimientos cotidianos a veces son diferentes a los contenidos escolares prescriptos curricularmente.

La heterogeneidad de sujetos y sus conocimientos cotidianos se constituye en una sorpresa para las estudiantes del Profesorado de Educación Primaria.

Diversos puntos llaman la atención de las estudiantes: la constitución del grupo escolar (conformado al mismo tiempo por trabajadores y por mujeres adultas madres); los motivos por los cuales asisten a la escuela de la modalidad (para recibir un módulo alimentario; continuar la escuela secundaria, conseguir un trabajo, aprender a leer y a escribir), la asistencia irregular a la escuela, entre otros.

Un punto que se constituye en central en torno a la sorpresa es el referido a los conocimientos construidos por los jóvenes y adultos, ya que a las estudiantes las interpela tanto aquellos conocimientos de los que dan cuenta los sujetos (sobre la diabetes, alimentación, prótesis dentales, los inconvenientes que trae el hábito de fumar, entre otros), como aquellos que no poseen (sobre las reglas ortográficas, la geografía de nuestro país, por ejemplo).

Los sujetos de la EPJA interpelan los conocimientos construidos por las estudiantes del profesorado en su biografía escolar previa a su ingreso al instituto formativo (Davini, 2005, Alliud, 2003), ya que hay una vacancia sobre el conocimiento de las escuelas y los sujetos de la modalidad; solo conocen las escuelas primarias

para niños. Esta ausencia se constituye en una “no huella”, les sorprende lo desconocido.

Las estudiantes significan a los sujetos de la EPJA a partir de su concomimientos y supuestos de lo que consideran que es “la” escuela, como una única escuela posible; sobre “los” alumnos y “la” práctica de enseñanza. Estas miradas unifican e invisibilizan la diversidad y a su vez enmudecen e inmovilizan a las futuras docentes.

Así, la sorpresa de las estudiantes del profesorado se conforma a partir de un entretejido de conocimientos, los de las maestras en formación con los conocimientos cotidianos de los sujetos de la modalidad EPJA.

Algunas reflexiones y desafíos para la formación docente inicial de maestros con orientación en EPJA

A partir de estos puntos que interpelan a las estudiantes del profesorado, surgen algunos desafíos entorno a la formación docente inicial para enseñar a jóvenes y adultos: la visibilidad de la heterogeneidad de sujetos jóvenes y adultos; la construcción de propuestas de enseñanza que recuperen y trabajen con, y a partir de, los conocimientos cotidianos de los sujetos, al decir de Lorenzatti (2006) prácticas de enseñanza que puedan “tender puentes entre estos saberes cotidianos que los alumnos construyen sobre la realidad y el conocimiento científico, en tanto conocimiento analizado y presentado como conocimiento a enseñar.” (p. 35).

Estos retos implicarían la deconstrucción de supuestos, mandatos y miradas unívocas sobre los sujetos de la EPJA en el transcurso del proceso formativo.

Por todo ello, el trabajo con la heterogeneidad se constituye en un núcleo central para la formación docente inicial de futuros maestros de la EPJA.

A su vez, sería fundamental la construcción de miradas de los destinatarios de la educación de la modalidad EPJA como un “sujeto entero” como sostiene Ezpeleta (1992), quien recupera a Heller. Un sujeto que no solo es un alumno, un sujeto escolar sino histórico, social, trabajador, político, con participación en diferentes espacios sociales.

Estas construcciones imbrican los campos de la EPJA y de la formación docente inicial con el sostenimiento del derecho a la educación.

Bibliografía de referencia

Achilli, E. (2009). *Escuela, Familia y desigualdad social: una antropología en tiempos neoliberales* (1ª ed.). Rosario: Laborde Libros Editor.

Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social: los desafíos de transmitir un oficio* (1° ed.). Rosario: Laborde Editor.

Alliud, A. (2003). La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles. (Tesis doctoral). Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Davini, M. C. (2005). Acerca de las prácticas docentes y su formación. Área de desarrollo curricular. Dirección Nacional de Formación e Investigación. Buenos Aires: INFOD.

Ezpeleta, J. (1992). El trabajo docente y sus condiciones invisibles. Nueva Antropología, XII, (42). México.

Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas.* Barcelona: Gedisa.

Lorenzatti, M. del C. (2006). *Saberes y conocimiento acerca de la cultura escrita: un trabajo de maestros de jóvenes y adultos* (1° ed.). Córdoba: Ferreyra Editor.

Saleme de Burnichon, M. (2009). Decires. (2ª ed.). Unquillo: Narvaja Editor.

Resoluciones

Resolución 24 de 2007 (Consejo Federal de Educación). Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. 7 de noviembre de 2007.

Resolución 001 de 2020 (Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos y Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza – Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba). Régimen Académico para la Modalidad de Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. 19 de marzo de 2020.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA: O LUGAR OCUPADO PELAS TEMÁTICAS NA PRODUÇÃO NACIONAL

Piterson Ferreira de Souza, Universidade Estadual de Feira de Santana, pitersonferreira.pf@gmail.com
Maria de Lourdes Haywanon Santos Araújo, Universidade Estadual de Feira de Santana, lore@uefs.br

Eixo: Formação de professores e diversidade cultural

Resumo: O presente trabalho é recorte da pesquisa que busca identificar como está sendo discutida na produção científica nacional as temáticas de Educação do Campo e Educação Matemática Crítica nos currículos dos cursos de licenciatura em matemática. Para tanto, apresentaremos na revisão bibliográfica realizada, as aproximações e distanciamentos frente às produções acadêmicas, identificando caminhos distintos a serem seguidos, adoção de referencial bibliográfico, método e metodologias. Nos resultados observamos que a Educação Matemática Crítica de Ole Skovsmose tem ganhado espaço dentro das discussões teóricas; a presença da etnomatemática de Ubiratan D'Ambrosio, autores clássicos da Educação do Campo e os escritos de Paulo Freire apareceram com maior frequência, uma vez que são teóricos e teorias já consolidados/as; e que muitas pesquisas tem analisado os currículos que tratam diretamente da formação de professor para o campo.

Palavras-chave: Revisão Bibliográfica; Políticas de Educação do Campo; Educação Matemática Crítica; Currículo.

1 INTRODUÇÃO

A Educação do Campo tem ocupado um lugar importante no debate sobre políticas públicas educacionais desde o início dos anos 2000, principalmente ao questionar o modelo da educação rural que historicamente tem sido ofertada em diferentes regiões do país. A Educação do Campo evidencia os processos de luta dos sujeitos do campo, cujo intuito é superar as desigualdades, em destaque a social, a econômica e a educacional, deixadas ao longo do desenvolvimento da sociedade.

O presente trabalho é um recorte da pesquisa que tem como objetivo identificar como estão sendo discutidas as temáticas que envolvem as políticas de Educação do Campo nos currículos dos cursos de licenciatura em matemática tendo como eixo metodológico a Educação Matemática Crítica. Assim sendo, a presente revisão bibliográfica busca identificar quais as aproximações e distanciamentos se

apresentam na Educação Matemática Crítica e na Educação do Campo frente às produções acadêmicas, identificando caminhos seguidos, adoção de referencial bibliográfico, método e metodologias.

2 REFERENCIAL

Fruto da luta dos movimentos sociais, a Educação do Campo coloca em pauta as más adjetivações acerca do campo e a condição marginalizada do campesinato (CALDART, 2008; SOUZA, 2008). Historicamente o campo tem sido pensado como um espaço de atraso e de sujeitos que serviam apenas para sustentar as bases do capitalismo (trabalho assalariado, monopolização dos meios de produção e o lucro) muitos direitos foram-lhes negados, principalmente o de acesso a uma educação de qualidade e que considerasse sua construção indenitária.

O estudo e o debate sobre as escolas do campo são importantes para compreender, a partir da aproximação com o ambiente escolar, o conhecimento que perpassa pela escola na busca de garantir desenvolvimento integral desses sujeitos, aqueles que estão envolvidos com os movimentos sociais. Eles não querem mais uma educação que lhes tirem dos seus contextos, de suas práticas, de suas culturas e omitem seus direitos, é preciso "[...] pensar a educação colada à vida real, suas contradições, sua historicidade; a pretender educar os sujeitos para um trabalho não alienado; para intervir nas circunstâncias objetivas que produzem o humano." (CALDART, 2008, p.78).

O professor que vai lecionar em uma escola do campo tem que ter a sensibilidade de levar em consideração os conhecimentos próprios que emergem das experiências de vida dos sujeitos do campo, portanto, aqui se evidencia a importância de termos políticas públicas que contemplem tal discussão na formação inicial e continuada do professor. O suficiente não é apenas contextualizar ou pautar o conceito que remete ao campo – é necessário refletir, principalmente com os estudantes, o sentido e a necessidade da presença de determinado conteúdo no currículo escolar para valorizar seus saberes (FREIRE, 1996).

As pesquisas em Educação Matemática tem muito a contribuir para a formação dos sujeitos do Campo. A abordagem do conteúdo deve ser pensada de forma que venha favorecer a construção de sujeitos capazes de refletir sobre os

acontecimentos cotidianos e de tomar decisões conscientes em situações reais e contextos sociais.

Desta forma, é necessário investigar como se dá o processo de formação dos professores, mais do que isso, analisar como são constituídos os currículos que formam professores, não só de matemática, objeto dessa pesquisa, mas das demais áreas do conhecimento. Uma vez que hoje temos universidades que ofertam cursos específicos para professores de escolas do campo, grandes partes dos docentes, em exercícios dessas escolas, não tiveram formação inicial específica realizada por esses cursos (uma das hipóteses da pesquisa) e, além disso, independente de formação específica ou não, qualquer que seja a origem acadêmica do futuro professor, ele pode ocupar o lugar de professor de uma escola do campo.

Ao relacionar Matemática e Educação do Campo, busca-se evidenciar dois campos distintos, que apresentam mesmo que de forma não tão visível, uma relação importante, a saber, a matemática tem ferramentas que pode contribuir para os sujeitos do campo na busca de desenhar projetos que colaborem com sua autonomia e emancipação social.

Encontra-se nesse sentido, na Educação Matemática Crítica estabelecida por Skovsmose (2012) uma abordagem que tem como fundamento o ensino de matemática para a criticidade na leitura de mundo e, instrumentos que podem ser utilizados para que os sujeitos do campo se mostrem como sujeitos de direito e que "[...] assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino." (CALDART, 2008, p.78).

A Educação Matemática Crítica coloca em pauta as contribuições para formar agentes que sejam capazes de ler o mundo, através das ferramentas matemáticas, de forma crítica, sem neutralidade, agindo dentro do contexto social, político, cultural e econômico de forma lúcida e autônoma, uma vez que para a Educação Matemática Crítica "é importante questionar qualquer glorificação geral da Matemática (...). Em vez disso, é importante abordar criticamente qualquer forma de Matemática em Ação." (SKOVSMOSE, 2012, p.12).

Ressaltamos que a aproximação entre Educação do Campo e Educação Matemática Crítica se dá pela interseção de suas bases teóricas, por exemplo, que têm em Paulo Freire (2020) e nas teorias críticas, aqui amparadas nos escritos de

Theodor Adorno (2020), as finalidades da educação como emancipatória e a responsabilidade social.

3 METODOLOGIA

A presente revisão bibliográfica buscou artigos, dissertações e teses para que pudesse identificar as produções científicas que trabalharam com as temáticas de Educação do Campo e Educação Matemática Crítica. Foram usadas como plataforma de pesquisa o Scientific Electronic Library Online (SCIELO), Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, sem demarcação temporal, e os anais das reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) nos anos de 2011, 2015, 2017 e 2019.

4 DISCUSSÃO E RESULTADOS

Mediante revisão bibliográfica realizada e a leitura feita durante o processo de construção da mesma, foi identificada uma vasta produção voltada tanto para a Educação do Campo quanto para a Educação Matemática, uma vez que são campos consolidados. No entanto, no caso da Educação Matemática Crítica, a mesma vem na busca para se consolidar na arena de debate e consequentemente poucos trabalhos foram encontrados. Foram usados como descritores: “educação do campo”, “educação matemática crítica”, educação do campo and educação matemática crítica, "formação de professor de matemática da educação do campo", currículo dos cursos de licenciatura em matemática do campo.

No SCIELO foram encontrados apenas dois trabalhos que se aproximavam das temáticas correlacionadas (achado no descritor formação de professor de matemática do campo). No Catálogo de Teses e Dissertação da Capes seis trabalhos foram identificados dentro do volume encontrado. E nos anais da ANPEd nenhum trabalho foi identificado.

É importante destacar que as buscas realizadas na ANPEd se tornam mais fáceis por elas estarem separadas por Grupo de Trabalho (GT), no entanto, se tornam mais difíceis uma vez que não temos uma forma de realizar a busca através, por exemplo, de Operadores Booleanos e/ou mecanismos de busca. Analisando o GT 19, Educação Matemática, pude perceber que nenhum trabalho, dentro dos anos sinalizados para pesquisa, foram encontrados entorno da temática da Educação

Matemática Crítica. Intrigado com esse dado fui analisando outros GT's que poderiam se aproximar da temática, tanto da Educação Matemática Crítica quanto da Educação do Campo. Foram visitados os seguintes grupos de trabalho: Currículo (GT 12), formação de professores (GT 08) e movimentos sociais, sujeitos e processos educativos (GT 03).

Ao relacionar Educação Matemática e Educação do Campo, a partir dos trabalhos analisados, as pesquisas mostraram uma forte influência da etnomatemática[1] nas análises feitas nos trabalhos encontrados, sendo raros os trabalhos que fazem interseção entre Educação Matemática Crítica e Educação do Campo.

Podemos ainda destacar, tomando como base a revisão bibliográfica, que os achados mostram as análises focadas em universidades que ofertam formação inicial específica para a educação do campo, não levando em consideração que professores não formados em cursos específicos podem ocupar o lugar de professor do campo.

Entre os referenciais teóricos apoiados pelos autores dos trabalhos encontrados, os principais no debate sobre educação do campo foram Roseli Caldart, Mônica Castagna Molina, Salomão Mufarrej Hage, Maria Antônia de Souza e Miguel Arroyo. Na área de Educação Matemática Ubiratan D'ambrosio (principal precursor da etnomatmática), Sérgio Lorenzato e Dário Fiorentini. Na temática da Educação Matemática Crítica foi identificado Ole Skovsmose. Vale destacar, mesmo não trabalhando diretamente com as temáticas, a influência de Paulo Freire nos escritos e a análise de documentos oficiais.

Desta forma, ficou evidente a necessidade de um olhar para as contribuições geradas ao relacionar a educação matemática crítica e educação do campo, além disso, de uma análise para identificar como essas temáticas perpassam nos cursos de formação inicial de professores, principalmente daqueles que não ofertam formação específica para o campo. Diante dos espaços em branco encontrados, é possível destacar a relevância de pesquisas que relacionem às Políticas de

[1] "Etnomatemática significa que há várias maneiras, técnicas, habilidades (tica) de explicar, de entender, de lidar e de conviver (matema) com distintos contextos naturais e da realidade (etno)." (D'AMBROSIO, 1997, p. 111).

Educação do Campo e de Educação Matemática Crítica nos currículos vigentes dos cursos de licenciatura em matemática e a influência dessa formação no processo de ensino de matemática em escolas do campo, trazendo assim contribuições para o debate no âmbito acadêmico.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **Educação e emancipação.** 2. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. FERNANDES, Bernardo Mançano et al. **Por uma educação do campo**: Campo – Políticas Públicas – Educação. Brasília: Incra/MDA, 2008.

D´AMBRÓSIO, U.. **Educação Matemática**: da teoria à prática. Campinas, Papirus, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo. Paz e Terra, 1996. Versão digitalizada.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 75. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 33, n. 120, p. 745-763, jul.-set. 2008.

SKOVSMOSE, Ole. Ole Skovsmose e sua Educação Matemática Crítica. [Entrevista concedida a] Amauri Jersi Ceolim; Wellington Hermann. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, Campo Mourão, Pr, v.1, n.1, jul-dez. 2012.

EXPLORANDO O TEMA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS

Jucenilde Thalissa de Oliveira [1], Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, jucenilde_oliveira@hotmail.com
Ana Patrícia Sá Martins[2], Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, apsm121285@gmail.com

Eixo: 4 - Formação de Professores e Diversidade Cultural

Resumo: O presente trabalho objetiva investigar produções dos últimos 11 anos acerca do tema relações étnico-raciais no ensino de Ciências Naturais na educação básica que incluam análises de livros didáticos e representações de corpos negros. As produções acadêmicas investigadas foram compiladas por meio da plataforma 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 do tema, além da presença de estereótipos e preconceitos que apontam este campo como reflexo das relações sociais.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais; Ciências Naturais; Representações; Livros didáticos.

1 INTRODUÇÃO

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 - justificou discriminações e hierarquias entre sujeitos e civilizações, legitimando discursos preconceituosos e estereotipados sobre aparências, raças, gêneros e sexualidades.

---

[1]Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão - PPGE/UEMA. Bolsista CAPES.
[2]Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão - PPGE/UEMA. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Multiletramentos no ensino de línguas - MELP/CNPq.

E 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, senvindo 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, viemos saber: *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.

2 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. 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). O seguinte 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. 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.

3 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	MATERIAL 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.	LD do EJA	Dificuldade de incorporação da pluralidade e da alteridade currículo oficial e especialmente nos LD, 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.	LD de Ciências	Sub-representação e ao mesmo tempo a 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.	LD de Ciências, Biologia, Física e Química.	Sub-representação e inferirização 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 LD	Os LD e paradidáticos como reprodutores de uma realidade simplificada e falsificada, de um modelo social excludente e preconceituoso, presença de estereótipos. Os LDs como uma alternativa eficaz no ensino das relações etnico-raciais.
5-Dissertação:ABDALLA, V. G. A	Dissertações e	Avanços em relação à lei 10.639/2003, com

produção acadêmica sobre as relações étnico-raciais em livro didático (2005 – 2015). 2017.	teses que analisam LD	abordagens às religiões de matrizes africanas e a maior presença de personagens negros, porém as manutenções 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.	LD de Ciências	Necessidade de abordar doenças prevalentes na população negra 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.	LD de Ciências	Representação significativa de pessoas negras e da diversidade étnico-racial brasileira, mas, com imagens ilustram trabalhos de menor prestígio social.
8-Dissertação: NASCIMENTO JUNIOR, R. N. Educação e diversidade étnico racial. 2018.	Analisou dissertações sobre o tema entre anos de 2006 a 2016	Identificou a escola como local central dessas discussões sobre diferenças presentes em usos e costumes de classe, 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 LD	Identificou-se o racismo velado no ambiente escolar, naturalizado ou reduzido ao bullying, ausência de reflexões e omissão. Os conflitos raciais são resolvidos sem reflexão causal, e também a 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, da 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	LDs de Ciências da Natureza Fundamental	Observou-se um silenciamento no ambiente escolar sobre as questões étnico-raciais através de metodologias e do livro didático, e dificuldade para falar sobre o tema a partir

dos anos finais do ensino fundamental. 2020.	Maior.	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.

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, e que são advindos de um poder paternalista exercido em uma relação aparentemente natural que práticas sociais e políticas de desigualdade através de 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 o que torna essencial repensarmos os modos de produção de conhecimento (RIBEIRO, 2017).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação nos revela a importância de discutirmos as relaçẽos étnico-raciais no campo das Ciências naturais e consequentemente no seu ensino na educação básica, em perceber e desconstruir estereótipos e discriminações raciais que contribuam para as desigualdades em nossa sociedade, além de marcadamente ser uma temática propícia para este tipo de pesquisa.

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, e questionar seu desenrolar histórico educacional como ação afirmativa e dar novo sentido a questão racial e sua dimensão político-pedagógica no Brasil (PEREIRA, 2005).

REFERÊNCIAS

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.

LUCKMANN, F.; NARDI, H. C. Um corpo (des)governado: hierarquias de gênero, governamentalidade e biopolítica. **Estudos Feministas**. Florianópolis, 25(3): 530, setembro-dezembro, 2017.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14º ed. Hucitec, 2014.

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.

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.

Agradecimentos: À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

"NADA SOBRE NÓS, SEM NÓS": UM ESTUDO DE CONCLUSÃO DE CURSO EM DANÇA-LICENCIATURA

Bernardete de Lourdes Rocha, Universidade Federal de Santa Maria, belunp0@gmail.com
Mônica Corrêa de Borba Barboza, Universidade Federal de Santa Maria, monica.cborba@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: Neste trabalho, compartilhamos reflexões que emergem de um estudo vinculado à graduação em Dança-Licenciatura, da Universidade Federal de Santa Maria, desenvolvido no ano de 2020. Por meio de encontros remotos, ofertados em um projeto de extensão, um grupo composto por 7 pessoas com e sem deficiências, que participavam de aulas de dança, vivenciou o processo de criação colaborativa da obra "*Como las cigarras"*, acessível em Audiodescrição. Destacamos a importância que este estudo teve à formação das pessoas envolvidas e do quão fundamental é conviver com as diferenças, para a efetivação de uma prática artístico-pedagógica que inclua e acolha a diversidade.

Palavras-chave: Formação de professores de Dança; Arte, Inclusão e acessibilidade; Audiodescrição em Dança; Dança Acessível.

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, apresentamos reflexões e aprendizagens que resultam de uma pesquisa que culminou na escrita do o trabalho de conclusão de curso intitulado "Nada sobre nós, sem nós": a trajetória de formação de uma professora em busca de uma Dança Acessível. O referido estudo foi vinculado ao Curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e desenvolvido durante o ano de 2020, de forma remota. Isso porque estávamos em período de atividades domiciliares em virtude da pandemia de covid-19.

Nesta pesquisa, buscamos aprofundar estudos em torno dos temas dança, inclusão e acessibilidade, tendo como grande reflexão a formação docente em Dança e a efetivação de uma prática pedagógica acessível, pautada por uma dança feita para todas as pessoas e com todas as pessoas.

Uma revisão de literatura permitiu que destacássemos que a produção acadêmica sobre o tema, no Brasil, ainda é bastante escassa, mas em desenvolvimento. Destacamos trajetórias e trabalhos protagonizados por artistas com deficiência, como Carolina Teixeira (2011) e Eduardo Oliveira (2014). A busca sobre publicações e referências de grupos e/ou companhias que têm em seu "elenco bailarinos com deficiência ou outras diferenças consideradas fora do "padrão" de um corpo que vai para a cena" (ROCHA, 2021, p.12) demonstrou o quanto a Dança ainda está muito aquém de uma prática efetivamente inclusiva. Não podemos desconsiderar o pioneirismo de grupos como Roda Viva Cia de Dança, em 1995; Pulsar Cia da Dança em 2000, no Rio de Janeiro; X de Improvisação em Dança, fundado na Bahia; Cia de Dança Ekilíbrio, em 1998, e Limites Cia de Dança, criada em 1992 em Curitiba. Todos estes coletivos exploraram diferentes fisicalidades e singularidades na Dança (MATOS, 2012).

A pesquisa que ora compartilhamos teve como questão central a pergunta: como as experiências artístico-pedagógicas vivenciadas durante a graduação contribuíram/contribuem para minha busca por uma prática docente acessível em Dança? Esta era a reflexão que a professora em formação se fazia ao iniciar a investigação, que partiu de sua própria experiência como estudante, artista e docente, em formação inicial.

Para tanto, sistematizamos os seguintes objetivos do estudo:

> [...] rememorar e ressignificar as experiências formativas artístico-pedagógicas que tive dentro e fora da universidade, ao longo dos anos na graduação em Dança; aprofundar conhecimentos e saberes na prática artístico-pedagógica em Dança Acessível, por meio e a partir de experimentos práticos; desenvolver um processo de criação em Dança na perspectiva acessível; e, refletir sobre como estas aprendizagens contribuíram/contribuem para a conquista de uma prática docente em Dança acessível, compreendendo quais são as características desta prática (ROCHA, 2020, p.12-13).

Tomando como referências e inspirações os estudos de Teixeira (2010, 2011, 2016), Barboza (2015, 2019, 2020), Vendramim (2009, 2013), Freire (2015) e Nóvoa (2019) desenvolvemos esta investigação qualitativa, apoiadas pela abordagem metodológica da A/R/Tografia (DIAS e IRWIN, 2013).

2 METODOLOGIA

O trabalhou contemplou um estudo prático desenvolvido junto ao Projeto de Extensão "Encontros para Dançar". Neste projeto, foram realizados encontros semanais, de forma remota, por meio da plataforma *Google meet*, durante os meses de outubro a dezembro de 2020. Formou-se um grupo de 7 pessoas, com e sem deficiência, que participou de aulas de Dança Contemporânea e também de alguns processos criativos conduzidos a partir das experiências pessoais de cada participante. Os encontros tiveram duração de uma hora e foram descritos simultaneamente, pois, no grupo, havia uma participante cega.

Os dados foram coletados por meio de diários de campo, conversas no final de cada aula, áudios e escritas dos(as) participantes. Os experimentos de criação, realizados durante a pesquisa, resultaram na obra solo "*Como las cigarras"*. Este trabalho artístico buscou trazer fragmentos/criações produzidos pelos participantes do grupo e foi construído de forma colaborativa, tendo a direção compartilhada pelos 7 integrantes do grupo e interpretada pela acadêmica que desenvolvia o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Assim, durante a montagem dessa obra, os encontros tornaram-se mais frequentes, até 3 vezes por semana, para que o grupo tivesse a oportunidade de assistir e também de sugerir ideias, mudanças, figurino, etc.

A grande inspiração artística para a construção desta obra foi a peça "Paulo Freire: o andarilho da utopia" (*online*)[1]. Nesta peça de teatro, o ator, durante a pandemia, adaptou a obra para o espaço de sua casa e passou a transmitir o espetáculo ao vivo, de forma remota. Em cena, vai compondo o cenário e trazendo elementos que têm relação com a proposta poética do trabalho.

"Como las cigarras" foi apresentada e transmitida ao vivo, *online* e com recurso de Audiodescrição[2], pois um dos membros da banca examinadora era

[1] Protagonizada pelo ator Richard Riguetti.

[2] Conforme conceituam Motta e Filho, "Audiodescrição é um recurso de acessibilidade que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual em eventos culturais, gravados ou ao vivo como: peças de teatro, programas de TV, exposições, mostras, musicais, óperas, desfiles e espetáculos de Dança; eventos turísticos, esportivos, pedagógicos e científicos tais como: aulas, seminários, congressos, feiras e outros, por meio de informação sonora" (MOTTA; FILHO, 2010, p.13).

deficiente visual (cego), também porque queríamos que a obra fosse o mais acessível possível.

3 DISCUSSÕES E RESULTADOS

Todo o processo de pensar-fazer-buscar uma prática de Dança acessível foi extremamente transformador para nossa formação, no sentido de que a presença e a permanência de corpos diversos, em ambientes de aprendizagem, fortalecem a prática pedagógica. Nesse sentido, a máxima “Nada sobre nós, sem nós” foi o caminho que buscamos seguir durante a pesquisa (ROCHA, 2021).

Construímos processos dialógicos e de trocas entre os bailarinos e as bailarinas. Acreditamos que não é possível pensar uma prática efetivamente inclusiva sem a participação das pessoas com deficiência em todos os aspectos e graus de decisões. Isto é fundamental, pois esses sujeitos têm total autoridade para falar sobre suas experiências desde seus lugares de fala. Cabe a nós ouvi-los e aprender com eles, só assim, oportunizando experiências de aprendizagens e de trocas mútuas, estaremos acolhendo o diverso, o todo, respeitando a singularidade de cada sujeito. Acreditamos ser urgente lutar cada vez mais, especialmente em tempos de retrocessos, para que “todos tenham acesso e condições” de desfrutar “dos bens públicos e direitos básicos para uma vida digna” (ROCHA, 2021, p. 101).

REFERÊNCIAS

BARBOZA, Mônica. **A formação das Licenciaturas em Dança nas universidades públicas federais gaúchas na voz das (os) docentes formadoras (es)**: o que é que essas (es) “profes” têm? Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Pelotas, RS, 2019.

CARMO, Carlos Eduardo Oliveira. **Entre sorrisos, lágrimas e compaixões**: implicações das políticas públicas culturais brasileiras (2007 a 2012), na produção de artistas com deficiência na dança, 2014, 132f. Dissertação (Mestrado em Dança). Universidade Federal da Bahia, Pós-Graduação em Dança, Salvador, 2014.

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

IRWIN, R; SPRINGGAY, S. A/r/tografia como forma de pesquisa baseada em na prática. In: DIAS, B.; IRWIN, R. L. (Org.). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia.** Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013.

MATOS, Lucia. **Dança e Diferença: cartografia de múltiplos corpos** – Salvador: EDUFBA, 2012. Secretaria do Estado dos Direitos da pessoa com deficiência. Governo do Estado, São Paulo, 2010.

MOTTA, Lívia; FILHO, Paulo. **Audiodescrição transformando imagens em palavras**. Secretaria do Estado dos Direitos da pessoa com deficiência. Governo do Estado, São Paulo, 2010.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação em um tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3 e84910, 2019.

ROCHA, Bernardete. **"Nada sobre nós, sem nós!"**: a trajetória de formação de uma professora em busca de uma Dança Acessível. 2021. 113 f. Trabalho de Conclusão de Curso em Dança (Curso de Dança-Licenciatura) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2021.

TEIXEIRA, A. C. Bezerra. **Deficiência em cena**. João Pessoa: Editora Ideia, 2011.

VENDRAMIM, Carla. **Discurso e prática da dança inclusiva/integrada: uma análise com referência a companhias e ao ambiente de dança no Reino Unido**. R. FACED, Salvador, n. 16, p. 25-38, jul./dez. 2009.

A LITERATURA DE CORDEL NO CONTEXTO DA EJA: UMA EXPERIÊNCIA NAFORMAÇÃO INICIAL

Jabson Costa Santos, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), jabsoncs1999@gmail.com
Jonson Ney Dias da Silva, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), jonson.dias@uesb.edu.br

Eixo: Formação de Professores e Diversidade Cultural

Resumo: O presente trabalho propõe relatar uma experiência na formação docente de um licenciando em Matemática da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus Vitória da Conquista, ao desenvolver uma oficina intitulada “ABC do pé da cerca: Lendo cordel e aprendendo Matemática” no contexto do ensino remoto. A oficina buscou trabalhar os conceitos de grandezas e medidas por meio de leitura e interpretação da literatura de cordel junto a uma turma da Educação de Jovens e Adultos em um colégio estadual situado no Município de Maetinga – Bahia. Além disso, o trabalho visa analisar contribuições na formação inicial de professores.

Palavras-chave: Formação de professores; Literatura de cordel; Ensino de Matemática; Educação de Jovens e Adultos.

1 INTRODUÇÃO

Como já é sabido, a pandemia causada pelo Coronavírus (SARS-CoV-2), que também é chamada de Covid-19, gerou diversas mudanças no âmbito da Educação. Acompanhando essas mudanças, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) adotou o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e em consequência disso, todas as disciplinas que compões a grade curricular do curso de Licenciatura em Matemática passaram a ser ministradas de forma remota.

Entre as disciplinas que compõem a currículo do curso está a de Prática Como Componente Curricular IV, esse componente visa desenvolver estudos teóricos relacionados ao ensino de Matemática no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como elaborar tarefas que irão subsidiar os graduandos quando estes cursarem a disciplina de Estágio Supervisionado IV, que também tem foco voltado para essa modalidade. Nas aulas de Prática Como Componente Curricular IV, foi solicitado aos discentes, visando suas aplicações em turmas da EJA, aelaboração de um bloco com cinco atividades que abarcassem todas as unidades temáticas, a saber: grandezas e medidas, estatística e probabilidade, geometria, álgebra e números.

Oportunizando esse contexto, estruturou-se para a unidade temática de grandezas e medidas uma oficina envolvendo a literatura de cordel (LC). A escolha desse gênero textual deu-se pelo fato de que no âmbito da Educação, a LC é comumente utilizada para praticar a leitura e interpretação em aulas de língua portuguesa, tendo inclusive citações na Base Nacional Comum Curricular. Entretanto, no contexto das aulas de Matemática, pode-se perceber que esse gênero textual não é muito trabalhado pelos professores.

Dessa forma, buscando proporcionar uma reflexão sobre a LC nas aulas de Matemática, criou-se uma oficina intitulada *ABC do pé da cerca: Lendo cordel e aprendendo Matemática*. Esta visou trabalhar a Matemática por meio da leitura e interpretação de LC criado pelo primeiro autor desse trabalho e teve como temática as unidades de medida de comprimento no contexto do campo e da cidade. Além disso, a interpretação do texto em cordel visava realizar questionamentos para gerar inquietações acerca da temática abordada e debates sobre a padronização das unidades de medidas de comprimento.

Nessa perspectiva, o presente trabalho visa relatar a experiência vivenciada por um licenciando em Matemática no desenvolvimento, em caráter remoto, da oficina elaborada. A interação deu-se junto a 11 estudantes de uma turma do projeto Eixo-VI no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Colégio Estadual Edvaldo Flores, que oferece a modalidade de ensino em turno noturno e está situado no município de Maetinga – Bahia.

TRABALHANDO A MATEMÁTICA COM LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE LC

Dado o contexto da pandemia da Covid-19, a oficina foi desenvolvida utilizando a plataforma do Google Meet. Para isso, a estrutura desta contou com 4 horas de carga horária total, sendo distribuídas em dois encontros síncronos, que aconteceram em duas sextas-feiras consecutivas entre às 19h15 e 20h15 e uma carga horária assíncrona de 2 horas destinadas a construção de um cordel. Todavia, o presente trabalho tem foco nas discussões geradas no 1° dia de desenvolvimento da oficina.

O primeiro encontro foi separado em três partes, no primeiro momento fez-se uma contextualização histórica sobre o tema. Para isso, utilizou-se de slides e foram

produzidos diversos questionamentos para que os estudantes se familiarizassem com o gênero textual, dentre eles: *"O que é cordel?"*, *"Como é a estrutura do cordel?"*, *"O que se escreve em um cordel?"*, *"Quais foram os primeiroscordelistas?"*, *"Quais eram os contextos em que aconteciam as cantorias?"*, *"Quais são as temáticas populares que costumamos encontrar na literatura de cordel?"*.

Nesse momento, os estudantes contribuíram com diversas respostas e ao fim do debate disponibilizando-se para lerem trechos do texto em cordel *Origem da Literatura de Cordel e a sua Expressão de Cultura nas Letras de Nosso País*[1] de autoria de Rodolfo Coelho Cavalcante. O contexto da oficina girava em torno da LC, portanto esse primeiro momento era de fundamental importância para embasar os discentes quanto a literatura.

Imbuído dessa concepção, o ministrante buscou instigar um diálogo inspirado no conceito de amorosidade defendido por Freire (2011). Segundo o autor,

> sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto da alegria, gosto da vida, abertura ao novo, [...] não é possível a prática pedagógico- progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica (FREIRE, 2011, p. 87).

Assim, tendo o foco do ministrante voltado para o conceito defendido pelo autor, os estudantes participaram ativamente do debate, seja respondendoperguntas ou questionando para melhor embasamento quanto ao gênero textual.

Posteriormente, no 2° momento, o ministrante solicitou que alguns estudantes se disponibilizassem para a leitura do texto *ABC do pé da cerca*. Para essa parte, o intuito era fazer com que os discentes aproximassem o gênero que estava sendo estudado e o conteúdo matemático que seria abordado, unidades de medida de comprimento no contexto do campo e da cidade.

Nesse contexto, o texto mencionado anteriormente foi pensado e escrito baseando-se no ambiente social dos estudantes, pois acompanhando o pensamento de Freire (2011), é de extrema importância que se valorize o conhecimento que os discentes adquiriram ao longo da vida, ou seja, não deixar esse conhecimento de

[1] Essa escrita responde todos os questionamentos realizados no primeiro momento do primeiro dia e, por ser um cordel, já familiarizava os discentes com as rimas do gênero textual. < Literatura de Cordel - Internet - DocReader Web (docvirt.com)>

lado é trazê-lo para o contexto da sala de aula e junto aos demais, promover debates e diálogos acerca do mesmo.

Seguindo o que foi planejado, iniciou-se o 3° momento com questionamentos acerca do que foi lido. No decorrer das perguntas, diversas respostas instigaram debates e fomentaram discussões acerca do tema. Quando perguntado sobre uma das unidades de medida de comprimento trabalhadas no cordel, todos os estudantes que abriram o microfone responderam corretamente, *"a braça"*. De imediato, o ministrante indagou se conheciam essa unidade de medida e então um discente questionou: *"É parecido como medida de palmo? Que aí mede com o braço".*

Nesse momento a literatura proposta para a atividade foi de sumaimportância, pois para responder o discente, o ministrante pontuou que já haviamlido no cordel uma estrofe que explicava como se mede a braça. Assim o estudante lembrou-se da leitura e completou: *"A sim, que mede de uma ponta até a outra, né. Verdade."*. Foi perceptível que o estudante de fato havia se lembrado do que foi lido no segundo momento e que relembrando, por meio do cordel, o discente pode entender a forma como é medida a braça no contexto do campo.

No âmbito da mesma questão pontuada acima, o ministrante questionou se os estudantes conheciam a unidade de medida. Outra estudante respondeu *"Eu não conhecia não"*, já uma colega associou a nomenclatura da unidade de medida com a anatomia humana e relatou concordar com a fala do primeiro discente, dizendo: *"Também não, mas fui pela mesma lógica de [...] de ser a braçada, tipo braços, medir com os braços."*.

No contexto relatado anteriormente, foi dito que os estudantes apresentaram uma nova unidade de medida de comprimento comumente utilizada no campo, o palmo. Essa apresentação surgiu a partir do questionamento dos próprios discentes, ou seja, o professor não precisou apresentar. Dessa forma, mais uma vez foi possível vivenciar o que foi citado neste trabalho quando foi dito sobre oconhecimento que os indivíduos adquirem durante a vida e carregam consigo, inclusive, para o contexto da sala de aula.

Seguindo com a oficina e buscando interligar as unidades de medida do campo e da cidade, o ministrante fez a seguinte pergunta: *"No cordel 'ABC do pé da cerca', João afirma ter feito umas '500 braças de cerca em 10 dias', entretanto a*

medida da braça de João e da braça de José deram valores diferentes. Sabendo disso, vamos analisar as seguintes situações: a)Qual seria a metragem de cerca feita por seu João nessa empreitada, usando o valor em metros da braça de cada personagem?".

No decorrer do debate acerca desta questão, os estudantes precisaram retomar ao cordel para lembrarem do valor em metro da braça de cada personagem. Feito isso, os discentes começaram a fazer as conversões solicitadas na questão. Um dos estudantes respondeu a *letra a* afirmando que eram *"mil metros"*, emseguida, o ministrante questionou como foi feita a conta e prontamente o estudante respondeu corretamente, *"dois metros vezes quinhentas braçadas"*. Dando continuidade, o ministrante pontuou que ao medir mil metros, comumente utilizamos uma outra unidade de medida e de imediato os estudantes responderam *"quilômetro"*.

Diversas outros questionamentos relacionados as conversões calculadas entre as unidades de medida do campo e da cidade foram feitos no primeiro encontro e fomentaram debates semelhantes aos já relatados neste trabalho. Com diversas discussões e inquietações geradas no primeiro dia, alguns resultados acerca da aplicação foram constatados. A seguir serão apresentados alguns resultados obtidos.

3 RESULTADOS

Instigados com a LC, surgiram diversos debates acerca das questões relacionando unidades de medida de comprimento do campo e da cidade, muitas aprendizagens foram desenvolvidas pelos estudantes. Ao dialogar sobre a braça e o palmo, os discentes puderam perceber que as unidades de medida de comprimento comumente utilizadas no campo estão, em sua grande maioria, ligadas a anatomia humana, como sugerem o palmo, a braça, o pé e a polegada.

O gênero textual, por ser caracterizado pela contação de história, além de ser uma expressão cultural que está presente no cotidiano de parte desses estudantes, despertou o interesse dos mesmos pela oficina e possibilitou em seus versos, descrever a forma como é medida a braça. Nesse contexto, as discussões sobre as unidades de medidas das pessoas serem diferentes umas das outras e as conversões feitas utilizando as braças de cada personagem, fizeram os estudantes discutirem sobre as unidades de medida utilizadas nesses contextos diferentes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho apresentou a experiência de um licenciando ao desenvolver uma oficina junto a uma turma da EJA no contexto do ensino remoto. Essa experiência possibilitou ao licenciando a oportunidade de vivenciar diversos debates e situação que até então só haviam sido discutidos no contexto da universidade.

A LC, por ser uma expressão cultural que está presente no cotidiano de parte desses estudantes, despertou o interesse dos mesmos pela atividade. Além disso, por ser um gênero textual caracterizado pela contação de história, o mesmo chamou a atenção dos discentes e possibilitou que estes interagissem com a narrativa interpretando o texto.

Nesse contexto, a oficina oportunizou ao graduando agregar vivências ao seu currículo e experiências em sua formação inicial, pois as teorias abordadas por Paulo Freire em seu livro *Pedagogia da autonomia (2011)*, como conceitos deamorosidade e valorização do saber adquirido pelo estudante ao longo da vida se fizeram presentes em todo o desenvolver da oficina.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA:PRÁTICAS DO BEM VIVER EM CONTEXTO ESCOLARES

Luciana Kool Modesto-Sarra, LAEL/CAPES/GP LACE/ CNPq/ PUC-SP/
kms.luciana@gmail.com
Viviane Letícia Silva Carrijo, GP LACE/PUCSP/CNPq /vivinice@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 trabalho tem como objetivo apresentar práticas pedagógicas que possibilitem aos estudantes, no processo de aprendizagem, refletirem e agirem a partir dos diferentes cenários sociais, em especial, a a educação antirracista que visa o desapagamento da cultura indígena e afro. As propostas foram elaboradas e vivenciadas em ações do Projeto Brincadas. As bases teórico-metodológicas que as orientam é a Pesquisa Crítica de Colaboração, (MAGALHÃES, 2011), no Multiletramento Engajado (LIBERALI, 2021) e o brincar (VYGOTSKY, 1934). Essas vivências possibilitaram aos participantes (re)pensar ações para construção de uma sociedade mais equânime, sustentada na convivência e bem viver, por meio de conhecimento da diversidade social e cultural existentes no Brasil.

Palavras-chave: Educação antirracista; Brincar; Multiletramento Engajado.

1 INTRODUÇÃO

Educar para a diversidade é uma demanda necessária para promover uma cultura de convivência respeitosa, solidária, humana, de pertencimento étnico-racial no espaço brasileiro. Essa premissa está declarada nos documentos oficiais (BRASIL, 2001; 2017), no qual se afirma a necessidade de uma educação escolar pautada no respeito e valorização da diversidade por meio do estudo da história da África, das culturas afro-brasileira e indígena. Entretanto, essa perspectiva é minimizada por uma abordagem universalista.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), as especificidades locais (diversidade linguística, regional e variáveis socioculturais) pouco são contempladas pelas competências e habilidades. Segundo Freire (2018), a intrínseca relação entre teoria e prática é uma necessidade, além de sua ação

político-pedagógica capaz de libertar ou emancipar os oprimidos. Vemos na BNCC que o discurso de suas apresentações não ressoa nos objetos de conhecimento ou nas habilidades, o que não promove o rompimento nas estruturas sociais vigentes.

A fim de educar os alunos e alunas no princípio da equidade, é imprescindível repensar o currículo, oportunizando práticas engajadas, que considerem as culturas de forma a garantir uma ampliação de repertório para uma interação mais respeitosa.

Uma cultura escolar engajada na prática da boa convivência, vislumbra que o currículo seja posto como um espaço, historicamente situado, sem apagamentos, e seja sempre (re)construído. Trata-se de incorporar às práticas pedagógicas valores culturais, plurais, que condizem com o cenário da vida vivida, uma educação crítica e problematizadora, em um modelo dialógico, com educadores e educandos. Esse diálogo deve ser oferecido com base em uma leitura compartilhada do mundo, facilitada pela relação democrática e não hierarquizada.

O saber democrático e diversificado deve abranger uma ecologia de saberes (SANTOS, 2010), que percebe o conhecimento como uma atividade de intervenção na realidade social, cultural, ambiental, política e humana. Desse modo, os papéis dos participantes também devem superar os estereótipos e a escola deve ser vista como um espaço de produção cultural, que caminha para construção de sabres em uma perspectiva de justiça social, econômica, cognitiva, cultural e a busca por relações igualitárias.

Nesse viés, apresentamos neste trabalho duas práticas embasadas no Multiletramento Engajado (LIBERALI, 2021), que se organiza a partir da Pedagogia dos Multiletramentos (GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996/2000) – importância das múltiplas mídias, multimodalidade e multi/interculturalidade -; à concepção do duplo movimento de Vygotsky (1934/1994) – ação de saberes cotidianos e científicos na produção de possibilidades amplas de compreender e engajar-se em atividades sociais; e nas ideias de Freire (1970) – parte da "imersão" na realidade, realiza a Construção Crítica de Generalizações - "emersão" na consciência histórica e generalizante - para realizar a Produção de Mudança Social - "inserção" na realidade que se vai desvelando.

Essas propostas foram facilitadas por meio do brincar (Vygotsky, 1934/1994), visto que possibilita a transformação dos sujeitos em relação as suas realidades com o mundo e no mundo, e elaboradas com base na Pesquisa Crítica de colaboração (PCCol) (MAGALHÃES, 2011). A PCCol emerge como um modo de intervir na prática, ou seja, fazer pesquisa "com" pessoas, em lugar de "sobre" pessoas, conferindo aos participantes, anteriormente objetos de pesquisa, um papel ativo de produtor de conhecimento. A colaboração implica o envolvimento de participantes como agentes ativos na produção conjunta de decisões compartilhadas, por meio do questionamento de práticas e teorias na construção do novo (NININ; MAGALHÃES,2014).

A realização dessas atividades deu-se como parte das ações do Projeto de extensão Brincadas: o inédito viável em tempos de crise[1], desenvolvido durante a pandemia, para ações formativas com alunos, professores, pais e pesquisadores. O Projeto agrega estudantes, professores e pesquisadores do grupo de pesquisa LACE que informam e promovem atividades online, *lives* sobre educação, encontros virtuais para brincar e suporte para acolhimento psicológico e financeiro para os que necessitam (BARTHOLO; MODESTO-SARRA, 2020; MODESTO-SARRA; DIEGUES; TISO, 2021).

Uma das propostas, intitulada "Brincada: resistência afro-brasileira por uma Educação Antirracista", foi realizada em abril de 2021 e possibilitou aos participantes – crianças, jovens e adultos -, a inserção na temática afro-brasileira e educação antirracista por meio de experiências multimodais contemplando as áreas de Linguagens, Matemática, Ciências Sociais e Ciências Humanas previstas pela BNCC (MODESTO-SARRA; MEDEIROS, 2021; CARRIJO *et al,* 2021*)*.

As interações dessa Brincada foram músicas, contação de história, literatura, Teatro do Oprimido (BOAL, 1975/2019), danças, discussões diversas, por exemplo, fenótipo e genótipo e o silenciamento da representatividade dos heróis negros, produção de poemas, cartazes e infográfico, distribuídas nas três etapas do Multiletramento Engajado (LIBERALI, 2021): Imersão na realidade, Construção

[1] Disponível em: <https://bit.ly/ProjetoBrincadas>. Acesso em 30 out. 2021.

Crítica de Generalizações e Produção de Mudança Social, todas voltadas para vivências da negritude e percepção do racismo estrutural social.

A outra proposta que apresentamos contemplou uma experiência sentipensante da ancestralidade indígena por meio de múltiplas linguagens na criação de um espaço intercultural presente no diálogo com as diferentes tradições manifestadas em músicas, contação de história e vocabulário indígena. Esse evento foi intitulado de “A ancestralidade indígena e o bem viver”[2]. No primeiro ano da pandemia de COVID-19, os indígenas brasileiros, que já viviam diversas ameaças devido às condições sócio-histórico-culturais da desigualdade social, foram atingidos pela doença tendo como única possibilidade a morte, uma vez que, no sistema de necropolítica vigente (MBEMBE,2016), foram abandonados sem condições sanitárias para as prevenções mínimas. Além disso, reportagens brasileiras mostram que, em consequência da pandemia, a perda de lideranças antigas foi a que mais atingiu os povos indígenas, representando, assim, a morte de conhecimento, de língua, de memória e de parte de uma cultura. Além dessas perdas, a fome e a insegurança sanitária agravaram a tensa pandemia na comunidade indígena.

Nesse cenário, um encontro virtual do Projeto Brincadas, em maio de 2020, promoveu uma ação colaborativa com os indígenas da Aldeia Tava’í que apresentaram um pouco de sua tradição linguística e artístico-cultural. Essa ação inspirou a comunidade indígena para seguir divulgando sua cultura e trabalho em outros espaços, além de incentivar os demais participantes do encontro a criarem alternativas para prática do bem viver.

As duas propostas antirracistas, mencionadas neste resummo, foram organizadas, metodologicamente, pela abordagem crítico-colaborativa, pela qual todos os participantes contribuíram para o desenvolvimento de encontros antirracistas. Cada ação resultou em possibilidades para construção de uma sociedade decolonial, sustentada na convivência com o Outro e na garantia dos direitos humanos, por meio de conhecimento da diversidade social e cultural existentes no Brasil.

[2] Resumo do encontro disponível em: < https://youtu.be/xo_NoHrxpSE>. Acesso em: 30 out. 2021.

REFERÊNCIAS

BARTHOLO, D.; MODESTO-SARRA, L.K.; Nas brincadas da vida. *In*: LIBERALI, F. C. *et al* (Orgs.). *Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível.* Campinas, Pontes Editores, 2020.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual. 3 ed. Brasília: MEC/ SEF, 2001.

BOAL, A. (1975) *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas.* São Paulo: Editora 34, 2019.

CARRIJO, V. L. S.; MODESTO-SARRA, L.K.; MEDEIROS, B.S.F.; BORGES, S.V.A.; MESQUITA, R.; RODRIGUES, P.A.; TISO, M.D.R. Educação antirracista: vivências das brincadas no Multiletramento Engajado. *In*: LIBERALI, F. C.; CARRIJO, V. L. S. *Práticas Insurgentes para romper necroeducação.* Pontes: Campinas, 2021. No prelo.

FREIRE, P. *Pedagogia da tolerância.* Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. *A Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GRUPO DE NOVA LONDRES. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures* Routledge: Psychology Press, 2000, p.9-37.

LIBERALI, F. C. *Multiletramento Engajado na construção de práticas do bem viver.* 2021, no prelo.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa Crítica de Colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisa de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Org.). *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 13-39.

MBEMBE, A. Necropolítica. *Artes e Ensaios*, n. 32, 2016, p. 122-151. Available from: https://www.procomum.org/wp-content/uploads/2019/04/necropolitica.pdf

MODESTO-SARRA, L.K; MEDEIROS, B.S.F. Projeto Brincadas: relato de uma práxis decolonial para uma Educação Antirracista. *In:* OLIVEIRA, G.C.A; MARTINS, S.A; LESSA, A.B.C.T (Orgs). *Diálogos contemporâneos sobre educação* – formação de formadores em contextos diversos. Campinas, SP: Pontes, 2021, p.125-138.

MODESTO-SARRA, L.K.; DIEGUES, U.C.C.; TISO, M.D.R. O Projeto Brincadas e a ruptura da necroeducação: criando o inédito viável. *In*: LIBERALI, F. C.; CARRIJO, V. L. S. *Práticas Insurgentes para romper necroeducação.* Pontes: Campinas, 2021. No prelo.

NININ, O. G.; MAGALHÃES, M. C. C. *A linguagem da colaboração crítica no desenvolvimento da agência de professores de ensino médio em serviço*. Alfa, ver. linguíst. [online], v. 61, n. 3, 2014, p. 625-652. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-57942017000300625&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 30 out.2021

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (orgs.) *Epistemologias do Sul.* São Paulo: Cortez, 2010.

WALSH, C. E. (ed.). *Pedagogías decoloniales*: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir. Quito: Abya-Yala, 2013. 553 p.

VYGOTSKY, Lev Semenovich (1934). The problem of the environment. *In*: VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan (Eds.). *The Vygotsky reader*. Oxford: Blackwell, 1994.

Agências de fomento: Nossos agradecimentos a: PIPEXT PUC-SP, CAPES e CNPq.

A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVA DOCENTE

Jessie Ayumi Yamanaka, graduanda do curso de Pedagogia – UFMS/CPNV, jessieayumi2@gmail.com
Márcia Aparecida de Camargo Yamanaka, professora de creche Eva Moraes de Oliveira, marcia_sueharu@hotmail.com

Eixo: Formação de Professores e Diversidade Cultural

Resumo: Apresentamos neste artigo alguns conceitos sobre a Educação Inclusiva, bem como sobre o direito da criança a esta educação desde a Educação Infantil, sendo uma das mais importantes fases para o desenvolvimento social. Este trabalho foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica e campo com um questionário encaminhado para uma professora de creche. Percebemos que muito precisa ser feito para que a Educação Inclusiva aconteça, mas é importante que o professor esteja disposto a criar novas metodologias de ensino e proporcionar para a criança uma educação de qualidade respeitando seu tempo e suas especificidades.

Palavras-chave: Integração; Ensino-aprendizagem; Interação.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho se estrutura com uma contextualização breve a respeito da Educação Inclusiva, com a inclusão de crianças com deficiência dentro de instituições de ensino regulares, e também sobre o direito dessa criança à educação, finalizando com a discussão acerca das perguntas encaminhadas para uma professora de creche atuante da rede municipal de ensino.

O objetivo da pesquisa é proporcionar maior conhecimento a respeito do processo de inclusão dentro do ambiente escolar, levando em consideração a importância de uma metodologia diferenciada, bem como uma formação mais especializada, a fim de atender as necessidades dos alunos e auxiliar no seu desenvolvimento integral.

O desenvolvimento deste trabalho parte de uma pesquisa bibliográfica realizada a partir de livros, artigos e documentos legais, tendo como base uma pesquisa de campo realizada via WhatsApp, onde foi encaminhado um questionário contendo quatro questões para uma professora de creche da rede municipal de ensino no município de Naviraí/MS.

Todos os alunos têm direito a educação, independente de apresentarem alguma deficiência ou não, e deve-se antes de tudo, respeitar o tempo de aprendizagem de cada um destes como indivíduo único, tendo em vista, que o mais importante é que estes possam superar gradativamente suas dificuldades e serem capazes de desenvolver as competências essenciais para sua vida pessoal (BATALHA, 2012). A Lei 9.394 da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), coloca no capítulo 5, em seu Art. 59 no primeiro parágrafo, que as instituições de ensino deverão assegurar aos alunos com necessidades especiais, currículos, métodos e técnicas, recursos pedagógicos e outras organizações específicas a fim de atender as necessidades apresentadas por estes indivíduos e auxiliá-los em seu processo de ensino-aprendizagem.

Pode-se dizer assim, que a Educação Inclusiva é baseada principalmente na cidadania plena, livre de preconceitos e que reconhece e respeita as diferenças, onde todos os alunos, sem qualquer exceção podem e devem frequentar as salas de aula do ensino regular (RODRIGUES, 2017). Quando se fala em Educação Inclusiva na Educação Infantil, devemos primeiramente levar em consideração o ritmo da criança, visando estimular o desenvolvimento de suas habilidades, mas levando em conta também as suas especificidades. Este ensino deve despertar o interesse da criança com deficiência e para que isto aconteça, é importante utilizar metodologias diferenciadas que possam proporcionar o aprendizado não somente desta criança, mas de todas. As atividades lúdicas são consideradas excelentes ferramentas para o aprendizado das crianças, pois elas auxiliam no seu desenvolvimento global através de estímulos em diferentes aspectos (KOSCHECK, 2019).

Frias (2009, p. 8) complementa que “respeitar a diversidade e manter a ação pedagógica torna-se um desafio no desenvolvimento do trabalho com alunos [...]”, por isto é fundamental a participação da escola e dos profissionais da educação no atendimento diferencial para cada aluno de acordo com suas necessidades específicas. É imprescindível também que haja uma formação adequada para os docentes e profissionais que atuam com os alunos com deficiência, que eles possam compreender o conceito e importância destas necessidades e estarem preparados

para auxiliá-los para que estes possam enfrentar e superar suas dificuldades e assim alcançar o conhecimento como as demais crianças.

A presença destes alunos em sala de aula faz com que seja essencial um novo redirecionamento das práticas educacionais, principalmente quando as limitações exigem alguns comportamentos específicos. Os materiais didáticos e atividades de ensino-aprendizagem deverão ser definitivamente favoráveis para sua utilização com todos os alunos inseridos na classe, devendo alcançar seu desenvolvimento pleno e aprendizagem completa de cada um (FERNANDES; VIANA, 2009, p. 10).

Perguntamos, por meio do questionário encaminhado para uma professora de Educação Infantil, a respeito sobre o que ela entendia por inclusão na educação, onde a mesma coloca que é quando uma pessoa portadora de algum tipo de necessidade especial está inserida no meio de outras pessoas que não possuem essas mesmas necessidades especiais, mas que ela deve ser tratada igual e ser respeitada como todos. Podemos perceber com a fala da professora que a inclusão deve ser livre de qualquer tipo de preconceito e também está relacionada com o direito a igualdade e ao respeito.

Com relação à inclusão dentro do ambiente escolar, a professora coloca que esta inclusão acontece em partes, pois às vezes o aluno está apenas inserido dentro da instituição, mas não tem ninguém qualificado para atender as suas necessidades. Conforme coloca Mantoan (2003), o que ocorre de fato nas instituições de ensino é a integração da criança com deficiência, visando colocar os indivíduos dentro dos padrões de normalidade, entretanto, dentro de uma sala de aula existe uma diversidade de crianças com necessidades e especificidades diferentes, e se os profissionais de educação lidar com essas crianças da mesma maneira esta educação será apenas uma educação integrativa, ou seja, a criança está inserida e não inclusa dentro do ambiente escolar.

Questionamos também se ela já teve alguma experiência com uma criança deficiente e como ela adaptou seus métodos de ensino para conseguir com que esta criança também tivesse acesso a este conhecimento. A professora coloca que teve uma experiência breve no ano passado com uma criança que teve paralisia cerebral,

e para que ela conseguisse desenvolver as atividades, ela pesquisou sobre esta deficiência procurando métodos para tentar atrair a atenção da criança que era muito agitada, entretanto, os pais a tiraram da escola, antes que ela conseguisse desenvolver algumas das atividades que planejou. Podemos analisar com a fala da professora, a importância do professor continuar o seu processo de aprendizagem, de procurar se especializar, de ser criativo na hora de propor suas atividades, e abrangente no uso de metodologias, para que consiga atrair a atenção de seus alunos, bem como auxiliar para o desenvolvimento integral da criança.

Para finalizar perguntamos a respeito do que seria fundamental para que a inclusão de fato acontecesse, e a professora coloca que “falta cursos de formação continuada com o tema, incentivo para os professores se especializarem, salas de recursos para acompanhamento e apoio desses alunos nas instituições de ensino” (Professora da Educação Infantil, 2020), ou seja, é fundamental que exista uma formação adequada para os professores para que eles entendam a importância do seu preparo, a sua busca por novas metodologias, para que assim possam ajudar as crianças com deficiência a se desenvolver de forma significativa.

Concluímos assim que a inclusão de crianças com deficiência, embora já garantido por lei, ainda é um processo em andamento, onde muito ainda precisa ser feito e estudado, visando não somente integrar a criança dentro do ensino regular, mas sim, incluí-la de forma significativa. É necessário que os professores se aperfeiçoem ainda mais para sentirem-se aptos para auxiliar as crianças com deficiência dentro do ambiente escolar. O uso de metodologias diferenciadas e atividades lúdicas podem também ser uma ferramenta eficaz para tentar promover o aprendizado das crianças e auxiliar na sua interação com as demais crianças da sala.

REFERÊNCIAS

BATALHA, A. C. M. da S. **Alunos com dificuldades de aprendizagem**: estratégias inclusivas a utilizar pelos professores do 3º ciclo do concelho da Nazaré. 159 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial e Domínio Cognitivo e Motor no Curso de Mestrado em Ciências da Educação na especialidade de Educação Especial) - Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa, 2012.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394**, 20 de dezembro de 1996.

KOSCHECK, Arcelita. **Educação Especial e Inclusiva na Educação Infantil** – um olhar especial. 2019. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/educacao-especial-e-inclusiva-na-educacao-infantil-um-olhar-especial> Acesso em: 05 out. 2021.

FERNANDES, T. L. G. ; VIANA, T. V. **Alunos com necessidades educacionais especiais** (NEEs): avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades. Estatuto Avaliativo Educacional. São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009.

FRIAS, M. A. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais**: contribuições ao professor do ensino regular. Material Didático (Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE) – Educação Especial. Paranavaí, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. – Coleção cotidiano escolar. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf?1473202907> Acesso em 06 out. 2021.

RODRIGUES, Leandro. **O que é Educação Inclusiva?** Um passo a passo para a inclusão escolar. Instituto Itard. 2017. Disponível em: <https://institutoitard.com.br/o-que-e-educacao-inclusiva-um-passo-a-passo-para-a-inclusao-escolar/> Acesso em 05 out. 2021.

A EDUCACAO AMBIENTAL NA PRATICA DE PROFESORES DE ESTUDANTES SURDOS.

Luís Fernando Minasi, Universidad Federal do Rio Grande, lfminasi@terra.com.br
César Augusto Yaya Vargas, Universidade Federal do Rio Grande, cesaryayav@gmail.com

Eixo: Formação de Professores e Diversidade Cultural

Resumo: Pensar na Educação Ambiental na sua totalidade, demanda analisar as diferentes determinações de um fenômeno, aprofundado nas relações de relações que possibilitam uma transformação de sua essência. Assim, pensando na urgente necessidade de transformar o processo de educação de surdos, se faz necessário refletir sobre a formação de aqueles professores que na sua pratica são mediadores entre o conhecimento dos surdos e os fenômenos materiais concretos externos a sua consciência. Para assim conseguir orientar o processo de ensino aprendizagem, a uma transformação social que permita pensar uma verdadeira igualdade, equidade e justiça, além das aparências ideológicas do contexto atual.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Formação de Professores; Surdos; Bilinguismo.

1 INTRODUÇÃO

O seguinte texto faz parte de um trabalho maior que encontrasse desenvolvido no marco de uma dissertação de mestrado em educação ambiental[1] onde se tem por objetivo desvelar as contradições e situações limites que enfrenta uma escola de ensino bilíngue para surdos, onde o atual modo de produção promove a reprodução de uma educação bancaria, tornando a uma população normalmente marginada a se afastar da sua ontologia de ser humanos para ser vistos como uma mercadoria.

Assim, para fins desta discussão, se propõem algumas condições que tornam ao professor que habita esta escola – particularmente – um educador ambientar que precisa, por meio da sua pratica transformar sua consciência e a natureza externa a ela, materializada em diferentes fenômenos naturais e sociais que precisam ser discutidos e transformados desde um olhar crítico.

[1] O seguinte escrito é um recorte bibliográfico do projeto de dissertação apresentado ao PPGEA - FURG

Assim, pretendemos evidenciar como a pratica de ensino dos professores, em sua totalidade, realizada desde uma perspectiva materialista dialética pode contribuir para uma transformação social, visando por uma sociedade emancipada.

2. O PROFESSOR DE SURDOS COMO EDUCADOR AMBIENTAL

A escola de ensino bilíngue, como um espaço de construção de conhecimento, esta composta na sua totalidade pela interação entre professores, estudantes e corpo administrativo que constitui a identidade da escola. Assim, para fins do estudo desenvolvido se faz importante analisar esse professor como um ser humano sujeito ao modo de produção, que condiciona e limita a sua pratica como ser social, atuante e crítico e pensante.

Os professores de surdos[2], na sua pratica, além de trazer o conteúdo disciplinar obrigatório, assumem-se no papel de ser participantes de uma comunidade diferente, suprindo não só as necessidades educacionais dos seus estudantes, senão permeando também suas necessidades culturais, emocionais e afetivas.

O professor de estudantes surdos é um educador ambiental, sem dúvida, pela complexidade de todo o trabalho que desenvolve. Por ultrapassar os limites que lhes permitem alcançar o “Inédito Viável” preconizado por Paulo Freire ao problematizar os limites que dificultam ou possam impedir que os seus estudantes sejam capazes de desvelar nas aprendizagens produzidas pelas relações sociais, tanto dentro quanto fora da sala de aula, os conhecimentos necessários – saberes ambientais - para se conhecer o todo possível da natureza que transforma e se transforma a cada momento.

Compreender o meio ambiente como mediações desenvolvidas pelos humanos com a natureza, leva o ato pedagógico de ensinar e aprender a constituir-se como Educação Ambiental. Essa prática está no cotidiano do professor de alunos surdos, quando este prioriza no seu “quefazer” as causas e os efeitos relações sociais serem como podem estar sendo.

Estamos considerando em todos os momentos desta escrita, O educador de estudantes surdo, por todas as características e práticas que o tornam um ser social,

[2] Pessoas com perda parcial ou total da audição.

torna a ele a necessidade de ser um educador ambiental, porque além de observar as necessidades dos seus estudantes, é capaz de criar as melhores condições materiais para que sejam protagonistas da transformação social da realidade, ao trazer na sua prática elementos que extrapolam a sua formação e que os obriga a pesquisa, procurar esse conhecimento a mais, mesmo em condições materiais precárias para consegui-lo.

Por tanto, ao ser considerado um educador ambiental, o professor de surdos encontras - se na responsabilidade de ir além da sua formação, de se construir como ser social e de entender a sua função no processo de emancipação dos estudantes surdos, mesmo na posição de classe dominada.

Isto, podemos encontrar em coerência com Freire (1998) ao dizer que “o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura da sua tarefa, não tem forca moral para coordenar as atividades de sua classe”.

Assim, o professor de surdos reúne muitas caraterísticas que lhe garantem serem incluídos na forma de educador ambiental, por sua ampla possiblidade de construir relações sociais com os estudantes surdos que vão além da sala de aula, que permeiam o seu ambiente familiar e pessoal.

No entanto é bom salientar que a Educação Ambiental, em nosso entendimento vai para além de uma efetivação entre os processos formativos dos estudantes, e dos processos de qualificação dos professores, pois se materializa também, nas relações que se estabelecem entre eles, e o conhecimento produzido e a produzir em cada uma das aulas.

Temos entendido com Leff (1998), que o ambiente, é onde o saber ambiental verte e se entrelaça com outros saberes, criando pensamentos e uma vida.

Para Leff, o ambiente é uma totalidade que pela metáfora do prisma, podemos sentir o que significa o ambiente em que vivemos e precisa ser compreendido como saber do Educador Ambiental.

Diz assim Leff:

> É o prisma que recebe o raio concentrado de luz projetado por este mundo homogeneizado da ciência, do progresso e da globalização, para refratar um feixe de luzes, em cores e matizes diversos, onde se entrelaçam

> tempos, ontológicos, tempos históricos, tempos do pensamento e tempos subjetivos. (LEFF. 1998, pág,10)

Mesmo concordando que conhecimento vai se constituindo no entrelaçamento dos saberes produzidos como ciência, não podemos dizer que a Educação Ambiental se constitui de saberes composto pelo amálgama dos saberes vigentes ou pela união das diversas disciplinas que se unem para resolver um problema concreto.

Dentro do entendimento que temos encaminhado nossos estudos na formação do professor de estudantes surdo, querendo que esse professor seja antes de tudo um educador ambiental, por tratar o meio sócio ambiental do estudante surdo a chave que desvela as contradições de sua aprendizagem.

No sentido de pensar a formação omnilateral do sujeito do processo educativo, exige que seus formadores também sejam interdisciplinares. No entanto, não temos tido educadores que tenham sua forma feita fora do modelo disciplinar e unilateral, isso, em nosso entendimento, tem dificultado mudanças, associadas a transformação dos conhecimentos teórico e práticos nos quais a compreensão de mundo sobre outro prisma, que esperamos que venha a acontecer, resulte em processos de transformação do pensar de todos.

Não nos resta dúvidas de que as práticas docentes, em especial aquelas desenvolvidas com estudantes surdos, dependem muito da produção de novos conhecimentos que possibilitem a elaboração de conteúdos curriculares que incorporem outras possibilidades de ambiente.

Reivindicamos para o ambiente escolar, seja em escolas bilíngues, ou mesmo em escola meramente inclusivas, um corpo docente que atenda eficazmente a emergência que a complexidade da educação de estudantes surdos estar a necessitar dele, como resposta aos crescentes problemas trazido pelo geral do desenvolvimento, que está a exigir de todos, professores, alunos e gestão, um conhecimento que atenda às necessidades do momento, trazendo explicações e solução para que a educação em todos os sentidos cumpra sua função social.

Audrey Coimbra, professor da Universidade Federal de Juiz de Fora em Minas Gerias e estudioso da Interdisciplinaridade tem abordado como aposta

metodológica a interdisciplinaridade e a Educação Ambiental como objeto de estudo, nos dizendo que:

> A Interdisciplinaridade constitui-se quando cada profissional faz uma leitura do ambiente de acordo com o seu saber específico, contribuindo para desvendar o real e apontando para outras leituras realizadas pelos seus pares. O tema comum, extraído do cotidiano, integra e promove a interação de pessoas, áreas, disciplinas, produzindo um conhecimento mais amplo e coletivizado. As leituras, descrições, interpretações e análises diferentes do mesmo objeto de trabalho permitem a elaboração de um outro saber, que busca um entendimento e uma compreensão do ambiente por inteiro. (COIMBRA, 2005 p. 116)

Coimbra nos chama atenção, que um conhecimento interdisciplinar, se faz importante se criar diálogos entre a realidade objetiva, e o todo das representações sociais, tanto dos professores como dos estudantes surdos, já que por questão das suas diferenças sensoriais, cada um terá uma aproximação na realidade bastante diferente, que mediada pela Educação Ambiental permitirá determinar a sua constante transformação junto com a essência dos fenômenos materiais a estudar.

Nesse sentido, a Educação Ambiental não faz diferença entre as características que constituem o ser social, posto que entende que todos devem lutar unidos pelo bem-estar comunal e não pessoal.

Por tanto se faz importante e necessário, que os estudantes surdos sejam formados desde a perspectiva da Educação Ambiental, sem importar a suas características únicas e diferentes de aprendizagem.

A Educação Ambiental nos alerta da necessidade de procurar modos diferentes de ensino para atender a demanda de conhecimento e saber daqueles, que logo poderão assumir uma posição de decisão frente a situações social e ambientais.

Por tanto e seguindo as palavras de Zacarias (2000) se faz necessário involucrar a Educação Ambiental em todos os processos formativos já que:

> (...) a partir de um enfoque crítico, a Educação Ambiental poderá contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos para se decidirem a atuar na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade local e global. (ZACARIAS, 2000, p. 34).

Portanto, na compreensão do autor, precisa ser perpassado o condicional de limitação nas possibilidades de aprendizagem dos estudantes surdos a causa da sua diferença sensorial, para entender que o seu impedimento se encontra no falho da educação e dos seus objetivos sobre esta população.

Esta reflexão, em nosso entendimento, precisa ser feita tanto nas comunidades exclusivas de surdos, como nas escolas, como em todos os ambientes da sociedade, dando proveito das possiblidades brindadas pela Educação Ambiental a respeito da interdisciplinaridade do conhecimento e as práticas humanas.

Assim, pode se pensar que a Educação Ambiental é encontrada em todos os aspectos que permeiam o cotidiano do surdo como ser social, desde a sua cultura, sua identidade e sua forma de estar e de conhecer o mundo material.

A Educação Ambiental ao procurar fazer a interação do conhecimento já organizado e sistematizado, produz novos conhecimentos, o que implica na fomentação de pensamentos críticos, reflexivos e propositivos. A Educação Ambiental assim, nos processos de ensino de surdos possibilita desenvolver neste estudante capacidades de superar a surdez como deficiência a medida que cria novas possibilidades de se constituir um ser libre e critico numa sociedade que permanece “surda” ao câmbio.

REFERÊNCIAS

ZACARIAS, R. Consumo, lixo e educação ambiental: uma abordagem crítica. Juiz De Fora: FEME, 2000.

COIMBRA, A. Interdisciplinaridade E Educação Ambiental: Integrando Seus Princípios Necessários. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, [s. l.], v. 14, 1 jan. 2005. Disponível em: https://periodicos.furg.br/remea/article/view/2888/1642. Acesso em: 28 ago. 2021.

LEFF, E. Saber Ambiental. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998.

FREIRE, P. Ação cultural para a liberdade. 8 eds. Rio de Janeiro: Paz y Terra, 1987

_____. Pedagogia da Autonomia. Paz e Terra, Rio de janeiro, 2005.

_____. Pedagogia do Oprimido. Paz e Terra, Rio de janeiro, 17 Ed. 1987.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONSIDERANDO O CURRÍCULO E A LEGISLAÇÃO

Zeneida Corrêa Rodrigues, discente PPGEdu UNIPAMPA, zeneidarodrigues.aluno@unipampa.edu.br; Naira Simone Pereira Soares, discente PPGEdu UNIPAMPA; nairasoares.aluno@unipampa.edu.br;

Eixo: Formação de Professores e Diversidade Cultural - Educação Especial

Resumo: Com a democratização do ensino, as escolas brasileiras são desafiadas a se organizarem para a escolarização de todos os alunos, considerando os desafios da formação de professores, inclusão e adaptações curriculares. Inicialmente apresentamos a contextualização das legislações que foram referência na formação de professores e inclusão escolar.Em um segundo momento, uma reflexão acerca da inclusão e a relevância de um currículo que permita intervenções para possibilitar o atendimento às necessidades especiais de cada aluno. Concluímos que tão relevante quanto a formação é a ação docente, a singularidade de cada estudante e as adaptações curriculares, fundamentais para equidade na educação.

Palavras-chave: Formação; Inclusão; Currículo; Legislação.

INTRODUÇÃO

O acesso de crianças com necessidades educativas especiais na escola, verdadeiramente representou um marco social, fruto de uma enorme conquista histórica, todavia ainda há muito que fazer para a construção de uma escola efetivamente inclusiva e comprometida com a diversidade.

O conceito de inclusão rompe as fronteiras da segregação dos “especiais” e os limites dos currículos fechados para abrir-se ao amplo respeito às diferenças: sociais, individuais, culturais, étnicas, religiosas, etc. Desse entendimento, associado às teorizações atuais sobre o currículo, resulta a expectativa de que toda educação deve ser sempre especial e propiciar interações que oportunizem o desenvolvimento individual e a integração social. O objetivo deste é contribuir para a reflexão da formação de professores e inclusão na educação básica, considerando o currículo e a legislação.

A metodologia utilizada foi estudo bibliográfico, para tanto foram realizadas consultas em livros, artigos, legislações. Triviños(2009) ressalta que cabe ao

pesquisador “elaborar e organizar a metodologia para explicar, compreender e dar significados aos fenômenos que estuda”. A história do conhecimento apresenta continuidades e descontinuidades que podem ser evidenciadas no decorrer de uma pesquisa bibliográfica. Esta implica em uma sistematização dos saberes do campo em estudo, que permite apreender o movimento existente na elaboração dos paradigmas que norteiam as políticas nas diversas áreas do saber e campos de atuação.

Segundo vários autores, “a década de 1990 trouxe um novo conjunto amplo de reformas estruturais e educacionais, inspiradas e encaminhadas por organismos internacionais e caracterizadas pelo discurso da “Educação para Todos”. Como resultado desse movimento mundial, a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) surge no cenário educacional brasileiro como um dos documentos referenciais no processo de reflexões, discussões e adoção de políticas públicas de apoio à inclusão das pessoas com deficiência nas escolas comuns. Assim, ao final da década, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil 1996), vive-se no Brasil um momento de ampliação da presença de alunos com necessidades especiais nos diferentes espaços escolares. Na LDB 9394/1996 tivemos a regulamentação da formação dos professores com indicações para a sua formação inicial (Art. 62) e continuada (Arts. 1, 67, 80, 87) e, especificamente ao atendimento às pessoas com deficiência, ao indicar para a necessidade de "professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns" (Art. 59). Daí em diante, o paradigma da inclusão vem ao longo dos anos se consolidando, ou seja, buscando instituir nos ambientes escolares a não exclusão escolar dos deficientes, através de ações que garantam o acesso e permanência do aluno com deficiência no ensino regular.

O processo de inclusão não pode mais ficar restrito a discussões teóricas: é uma condição para a garantia efetiva dos direitos fundamentais à educação e ao exercício pleno de cidadania de todo brasileiro. A PNEE 2020 afirma o princípio da educação equitativa, reafirma o princípio da educação inclusiva em caráter

preferencial, bem como ressalta a necessidade de promoção de serviços e recursos especializados, a fim de que os educandos tenham plenamente assegurados seus direitos à aprendizagem e, eles próprios e suas famílias, tenham a liberdade de escolher as mais adequadas alternativas educacionais.

A preocupação com o desenvolvimento de escolas inclusivas e, portanto, capazes de educar todas as crianças, não é unicamente uma forma de assegurar o respeito dos direitos das crianças com deficiência de forma que tenham acesso a um ou outro tipo de escola, senão que constitui uma estratégia essencial para garantir que uma ampla gama de grupos tenha acesso a qualquer forma de escolaridade.

Segundo Henrique (2012, pág. 9), escola inclusiva (...) é aquela que garante a qualidade de ensino a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. Uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Portanto é importante pensarmos em uma definição de currículo que, de acordo com Silva (2005, p.15), é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir , precisamente, o currículo.

Na concepção ampliada de currículo e inclusão, tal como são definidas nas políticas públicas de educação, as práticas inclusivas se voltam à promoção de uma educação de qualidade para todos os alunos e isso sinaliza os avanços que temos conquistado em termos de conhecimento e de lutas sociais. É também nessa direção que se anuncia a escola como um espaço de referência na construção da cidadania. Nessa perspectiva, entendemos que uma das formas de promover cidadania na atualidade é desenvolver uma educação ancorada no respeito e na realização dos direitos humanos.

Segundo o Art. 17.(Resolução CNE/CEB Nº2, 2001), em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do

currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino.

A Educação Inclusiva, entendida sob a dimensão curricular, significa que o aluno com deficiência deve fazer parte da classe regular, aprendendo os mesmos objetos de conhecimento que os outros e cabendo ao professor, dentro de sua sala de aula, adequar essas adaptações, sendo necessária a construção do plano de atendimento com apoio da sala de Atendimento Educacional Especializado(AEE) e, em consonância com o Projeto Político Pedagógico. A docência exige estudo e aperfeiçoamento profissional para que possa atender as demandas da educação escolar inserida em uma realidade em constante mudança.

A formação de professores, entendida na dimensão social, deve ser tratada como direito, superando o momento das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio, partindo da esfera da política pública. Segundo Leitão de Mello(1999, p.26), formação (...) é um processo inicial e continuado, que deve dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico. O professor é um dos profissionais que mais necessidade tem de se manter atualizado, aliando a tarefa de ensinar a tarefa de estudar. Transformar essa necessidade em direito fundamental para o alcance de sua valorização profissional e desempenho em patamares de competência exigidos pela sua própria função social. O processo de formação é multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim.

As adaptações curriculares necessitam ser pensadas, a partir do contexto grupal em que se insere determinado aluno; a partir de cada situação particular e não como propostas universais. “As adequações se referem a um contexto e não a criança. As flexibilizações curriculares devem ser pensadas, a adaptação curricular, feita por um professor, para um aluno específico, é válida apenas para esse aluno e para esse momento e funciona como instrumento para programar uma prática educativa para a diversidade e devem responder a uma construção do professor em interação com o coletivo de professores da escola e outros profissionais da área da educação”. (HENRIQUES, 2012, p. 11). Após a identificação das adaptações a serem implementadas, deverão ser planejadas e levadas a efeito com a participação

do coletivo envolvido no contexto escolar, para que o educando especial tenha assegurado seus direitos à educação e à cidadania.

Considerações

A escola é um espaço plural e diverso, multifacetado e dinâmico, lugar não apenas de iguais, mas também de diferentes, os alunos deveriam ser incluídos nas políticas e práticas educacionais, não importando a raça, o sexo, a cor, a deficiência e/ou a dificuldade de aprendizagem. Nessa perspectiva, compreende-se que a construção de uma escola inclusiva exige a mudança e adaptação de todos os sujeitos envolvidos com o processo educacional: governantes, gestores, professores, alunos, familiares e a sociedade. As instituições de ensino, sejam elas regulares ou especiais, são hoje convocadas a revisar seus currículos, seu significado e função social, numa perspectiva humanista de respeito e acolhimento às diferenças.

Mostra-se relevante que a formação profissional seja uma ação contínua e progressiva, que envolva diversas instâncias e que atribui valorização significativa para a prática pedagógica e para a experiência, consideradas elementos constitutivos da formação, o exercício da docência envolve saberes específicos, pedagógicos e os construídos nos espaços de experiência.

As políticas de inclusão, discutidas no Brasil desde a década de 1990, não alcançaram um entendimento de educação como direito humano e, portanto, de todos. Isto é, o conceito tradicional de Educação Especial como atendimento e ensino dos sujeitos com deficiências, exclusivo para crianças, adolescentes e adultos com deficiências, tem prevalecido nas discussões sobre currículo inclusivo. A educação inclusiva não é tarefa apenas da escola e dos professores, nem, tampouco, se faz pela mera formulação de políticas assistencialistas, mas se consolida no compromisso político assumido por todas as instâncias da sociedade.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional**. ANDRÉ, M. (Org.). Práticas inovadoras na formação de professores. São Paulo: Papirus, 2016.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, CORDE, 1994.

BRASIL (2000). LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei 9.394/96. Brasília: CORDE.

BRASIL (2020). Política Nacional de Educação Especial.

HENRIQUES, R. M. **O Currículo Adaptado na Inclusão de Deficiente Intelectual**. Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/489-4.pdf. Acesso em: 15 de out. 2021.

IMBERNÓN, J. (Org.). **A Educação no Século XXI:** Os desafios do futuro imediato. 2. ed. São Paulo: Artes Médicas, 2000.

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº.2/01 – **Diretrizes Nacionais para a Educação especial na Educação Básica**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 14 de out. de 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. VEIGA, I.P.A; D'ÁVILA, C.M (Orgs.). **Profissão docente:** novos sentidos, novas perspectivas. São Paulo: Papirus, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** a Pesquisa Qualitativa em Educação – O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

Agência de fomento: UNIPAMPA.

TRILHOS DA LUTA PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO: ELEMENTOS HISTÓRICOS

Algacir José Rigon, Unipampa, algacirrigon@unipampa.edu.br
Nara Sandra Ribeiro Montiel, Unipampa, naramontiel@unipampa.edu.br
Vanessa Rocha Dias, Unipampa, vanessadias9666@gmail.com

Eixo: 4 Formação de Professores e Diversidade Cultural

Resumo: O trabalho apresenta uma investigação com o objetivo de encontrar elementos da luta do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra pela Reforma Agrária e identificar a importância da educação do campo para os sujeitos do campo. Tem como motivação a sistematização de detalhes sobre este tema, cujo procedimento foi a coleta de dados com moradores no entorno da escola Antônio Conselheiro em Santana do Livramento. Por meio dessas experiências, busca-se reconhecer a importância da atuação do movimento social nessas lutas e a relevância da Educação do Campo.

Palavras-chave: Educação do Campo; Movimento dos Trabalhadores Sem Terra; Reforma Agrária; Formação de Professores.

1 INTRODUÇÃO

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), um dos maiores movimentos sociais do Brasil, foi criado em janeiro de 1984, tendo como foco questões do trabalhador do campo e a luta pela reforma agrária. No Brasil prevaleceu historicamente a desigualdade ao acesso a terra, bem como esse resultado é consequência direta da organização pelos governos militares tentando restringir o movimento camponês, cuja origem foi na oposição ao modelo de reforma agrária imposto pelo regime militar, em especial, um contraponto ao sistema capitalista e ao histórico de concentração de terra no Brasil.

Em vista disso, o MST possui três objetivos fundamentais: a) lutar pela terra; b) lutar pela reforma agrária e c) lutar por uma sociedade mais justa e fraterna, especialmente contra a exploração dos trabalhadores e contra o desemprego. Desde o início da sua trajetória o MST buscou como seu principal objetivo a luta e conquista pela terra, mas logo perceberam que isto não era o bastante, pois grande

parte da população camponesa no Brasil é analfabeta ou tem baixa escolaridade, de acordo com: (PNAD Contínua, 2019).

A partir disto a educação será diferenciada, tornando-se elemento essencial nesse processo de humanização e de transformação social, pois os pais que faziam parte do acampamento ficariam mais tranquilos em saber que lá seus filhos teriam onde estudar, como se fosse em qualquer outro lugar, recebendo material escolar, merenda, atenção dos professores e, especialmente, se apropriando dos conhecimentos necessários à constituição humana.

As escolas do campo vêm buscando, de acordo com as necessidades da população camponesa, o aperfeiçoamento de suas metodologias de ensino, conforme a realidade de seus educandos, preocupados em transmitir conhecimentos a partir daquilo que os alunos estão vivenciando em suas realidades. Sendo que com a articulação dos movimentos sociais, em específico o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, os sujeitos do campo têm o direito a uma educação que contemple os seus saberes, culturas e modo de produção.

Conforme Caldart (2004), a partir de 1986-87 o MST se constitui como uma organização social, sendo que os assentados também passam a se sentir parte dessa organização e isso, por sua vez, leva à incorporação de novas bandeiras, dentre elas, a da Educação do Campo, constituindo os assentamentos, as preocupações com a educação dos assentados e dos filhos desses assentados. Os passos desse processo até a constituição da Escola Antônio Conselheiro não estão registrados ou sistematizados. Em vista disso busca-se resgatar a constituição da escola, na conjuntura de organização do MST e em suas lutas, o que compreende também o processo de constituição da pesquisadora, inserida nesse contexto das lutas.

Nos processos de constituição da escola encontram-se os elementos da pauta da luta do MST pela Reforma Agrária, bem como os princípios que refletem a importância da educação do campo para os sujeitos do campo. Princípios estes que são apontados como resultado dessa pesquisa. Além disso, a possibilidade de indicar elementos e princípios pedagógicos relevantes para serem considerados na ação pedagógica das escolas do campo.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho foi desenvolvido contando com a participação de moradores de assentamentos no entorno da escola Antônio Conselheiro, comunidade rural em Santana do Livramento. A opção foi por uma conversa “entrevista/conversa” sobre a trajetória de vida com os moradores da comunidade. O propósito foi buscar elementos e “conhecer” melhor a história do MST, a luta pela educação do campo, e o histórico da escola Antônio Conselheiro. A partir destes relatos foi obtido um conjunto de experiências vividas pelos sujeitos da comunidade cuja referência é a escola citada.

Essa opção ocorre tendo em vista que “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 2000, p. 39). Além disso, não se pretendeu o alcance de uma verdade absoluta (o que é certo ou errado), mas uma nova ou revisitada compreensão de como a sociedade se desenvolve na realidade (MINAYO, 2000). A pesquisa qualitativa permitiu por meio de análise criteriosa aprofundar as compreensões acerca do tema investigado, uma vez que a história da escola Antônio Conselheiro e a luta do MST pela educação do campo se entrecruzam. É disso que resultam alguns elementos fundamentais que poderão servir de pressuposto para a atividade educativa nas escolas.

3. DISCUSSÃO E PRINCIPAIS RESULTADOS

Por meio da luta pela terra, no dia 07 de julho de 1991, chegou a Santana do Livramento o assentamento Liberdade do Futuro, como primeiro Assentamento da Reforma Agrária, teve muitas dificuldades de infraestrutura e no direito à educação.

No ano de 1992 o INCRA trouxe para o assentamento Liberdade do Futuro a Escola Sepé Tiarajú sendo que a comunidade se organizou para que iniciassem ali as aulas embaixo das árvores, dentro dos galpões e em salas improvisadas. As decisões na escola eram tomadas pela comunidade e a professora trabalhava em conjunto com um setor de educação do MST que, por sua vez, coordenava a escola,

o planejamento do ano letivo (era cumprido conforme a comunidade tinha decidido) e a professora fazia parte da comunidade e do coletivo.

Esta participação da comunidade é o diferencial que hoje em dia, também, há na escola Antônio Conselheiro, onde a comunidade esta presente nas decisões do planejamento do ano letivo na escola, sendo um dos princípios importantes a serem considerados.

As crianças trabalhavam na tecelagem, que é o grupo que funciona até hoje, muito embora outras pessoas trabalhassem também. As crianças tinham um turno de atividades na tecelagem e no outro turno estudavam. Eram aproveitadas as atividades que eram realizadas na tecelagem para as aulas, como por exemplo, na matemática, na língua portuguesa dentre outros. O encaminhamento era discutido no setor de educação para fazer a interligação das atividades desenvolvidas na tecelagem com os conteúdos trabalhados em sala de aula, a relação entre a vida e a escola.

Em março de 2009 a Coordenadora da Décima Nona Coordenadoria Regional de Educação (19°CRE) veio no assentamento Sepé e convocou a comunidade para uma reunião para dizer que a escola tinha poucos alunos, por volta de uns 14 alunos do pré a 4° “série”, porque havia fechado as séries finais. Em vista disso estava fechando a escola, e, que todos os alunos deveriam ir para a escola Antônio Conselheiro, juntamente a professora Carmem, que atendia a todos os alunos da escola Sepé. A professora foi para a escola Antônio Conselheiro e governo Yeda fechou a escola Sepé que funcionava desde o ano de 1992.

Então, diante desse fato, a comunidade resolveu se reunir, e chegaram à conclusão que eles deveriam lutar por uma escola maior, que abrangesse todos os assentamentos ao redor, e assim podendo, inclusive, colocar o Ensino Médio.

Quando o governo do estado implementou o orçamento participativo, a comunidade participou do mesmo, colocando a escola como prioridade. Com resultado positivo no processo, o recurso foi destinado para a construção da escola no governo Olívio, e, em agosto de 2001, começa a ser construída a nova escola, sendo ela, a Escola de Ensino Fundamental Antônio Conselheiro, sendo legalizada

em 21 de janeiro de 2009, conforme dito no PPP da escola: "Estes breves elementos trazem consigo fortes marcas da luta pelo acesso à educação no e do campo."

Não é demais ressaltar que todas essas conquistas, vieram por meio das lutas e resistências do MST, que foi sempre o movimento que esteve, à frente de tudo, tentando suprir as necessidades da comunidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do objetivo proposto, o resgate dessas histórias possibilitou visualizar a importância da organização do movimento social MST e os princípios fundamentais que norteiam esse processo de luta do movimento. O movimento era composto por moradores daquela localidade, e a organização para reivindicar melhorias no acesso a educação para as crianças, jovens e adultos que lá residiam, resultando em um dos elementos que merecem ser destacados: a luta organizada dos sujeitos.

Na coleta de informações, nos relatos dos que fizeram parte dessa história, além de conhecer desde o início a luta pela Educação do Campo, até a conquista da Escola Antônio Conselheiro, possibilitou vislumbrar a conquista pelos moradores ao acesso a uma educação mais digna e de qualidade: conquista do direito à educação. Ainda, consegue-se perceber a importância da educação do campo para os sujeitos do campo, onde observarmos o quão foram válidas essas lutas, os resultados e avanços que foram obtidos, com o passar do tempo.

Não é demais destacar a importância das organizações coletivas as quais os sujeitos do campo sempre buscaram manter durante suas lutas, pois só há conquistas, se houver organização. Na escola, pôde-se visualizar tal estrutura nos seguintes momentos: Conselhos de Pais e Mestres, participação efetiva da comunidade no levantamento de demandas junto à articulação, para resolução das adversidades.

A forma de se organizar, mencionada no parágrafo anterior fortalece o vínculo da escola com a comunidade, esse que se faz importante e necessário, esta parceria (comunidade/escola/universidade), é fundamental para que possamos

romper os paradigmas do Campo como sinônimo de atraso e cada vez mais, avançar para uma educação com equidade.

O MST se faz muito presente na sociedade, beneficiando-a, demonstrando-lhe alternativas de vida social, à medida em que se conquistam alguns dos objetivos das lutas encampadas, a manutenção da reforma agrária em pauta, nas discussões da sociedade/estado de eliminar a condição de inferioridade do homem camponês e garantir o avanço desta parcela da população, bem como a garantia de escolas nos assentamentos e o acesso à educação, enquanto um direito intrínseco, ao ser humano.

REFERÊNCIAS

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecilia de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes Ltda, 2000. Cap. 1. p. 9-29.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento sem terra:** a escola é mais do que escola. Petropolis Rj: Editora Vozes, 2000. Obra Roseli Caldart.

CALDAR, Roseli Salete. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. **Estud. av**., São Paulo , v. 15, n. 43, p. 207-224, Dec. 2001 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000300016&lng=en&nrm=iso>. Accesso 29 July 2019. http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142001000300016.

MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

DALMAGRO, Sandra Luciana. **A escola no contexto das lutas do MST**. Florianópolis, SC, 2010.

Agência de fomento: Agradecimento ao Campus Dom Pedrito da UNIPAMPA.

A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE

Lidiane Cesário Barreto, Universidade Federal de Viçosa. E-mail: lidiane.barreto@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. Assim, este presente trabalho tem como objetivo tecer diálogos acerca de diferentes concepções pedagógicas acerca do 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, é dada a importância do surgimento de novas praticas 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 na necessidade

de inovações nas práticas pedagógicas educacionais, com vistas em uma educação libertadora, que acolhe a diversidade existente. Nesse sentido, a problemática dessa pesquisa surgir pelos fato de a sociedade ainda acarretar subsídios de uma educação conservadora, que vão contra os princípios de uma educação para a liberdade.

OBJETIVOS DA PESQUISA:

Objetivo geral:

Propor diálogos acerca de diferentes concepções pedagógicas acerca do que seria uma educação como prática de liberdade.

Objetivos específicos:

- Apresentar as concepções de educação libertadora dos autores;
- Analisar as obras dos teóricos;
- Dialogar com as obras com a perspectiva humanista da educação.

METODOLOGIA:

Trata se de uma revisão bibliográfica da 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.

DISCUSSÃO:

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 uma construção de uma consciência crítica para a vida em sociedade.

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 vivencia,

dando ênfase a sua trajetória escolar de estudante e professora. De acordo com a autora 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).

Para 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”.

No entanto, após a contribuições dos autores citados acima é perceptível o quão é importante pesquisar essa temática, no decorrer da elaboração do projeto e de um estudo mais aguçado do assunto, conseguirei apontar mais contribuições voltadas para a temática em uma perspectiva *in loco*, quando busco descrever sobre a educação como prática de liberdade.

RESULTADOS PARCIAIS:

Os resultados encontrados até então, indicam que as teorias possuem aspectos que se aproximam e agregam concepções epistemológicas que possibilitam subsidiar o docente na superação da prática pedagógica conservadora.

CONSIDERAÇOES FINAIS:

A partir das análises dos textos, compreende-se que, a concepção de Educação como prática de liberdade, é 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.

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 final um dos objetivos da educação é proporcionar a todos os indivíduos uma interação com o seu meio social. Por tanto, ao dialogar sobre praticas 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 é que a Educação Transformadora, liberadora, é um dos melhores caminhos para a concretização de uma educação de qualidade e igualitária.

REFERÊNCIAS:

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra LTDA. Rio de Janeiro, 1967.

Gadotti, Moacir (1998): *Pedagogia da práxis*, 2.ª ed., São Paulo, Cortez.

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.

STREET, B.V. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240p.

LEGISLAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ESTADO DA BAHIA: POSSIBILIDADES E LIMITES

Wagner Santos de Santana, Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, e-mail wagnersantana.aluno@unipampa.edu.br
Simone Silva Alves, Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, e-mail simonealves@unipampa.edu.br
Denise Maria Souza Santana, Universidade Estadual da Bahia, e-mail 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 e pela Secretaria de Promoção da igualdade Racial em consonância com os professores da educação básica. A metodologia utilizada neste estudo é de caráter qualitativo e quantitativo (quali-quanti). Temos como pressuposto teórico: Gatti (2019), Freire (2001) e Munanga (2005).

Palavras-chave: Formação de professores; Políticas educacionais; Relações étnico-raciais; Educação básica; Diversidade cultural.

1 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.

2 METODOLOGIA

Pesquisar sobre a formação de professor implica refletir os aspectos que estão contidos no miolo da profissão. Sendo assim, a presente pesquisa será de cunho quali-quanti (qualitativa e quantitativa). 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 da do Colégio Estadual Daniel Lisboa, está localizado em Salvador/Ba, no Bairro de Pau da Lima. O bairro citado é um bairro periférico, localizado na zona urbana.

3 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 praticas 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.

4 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.

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.

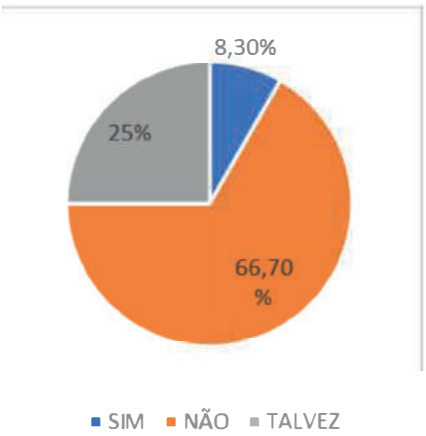
No questionário respondido por 12 (doze) professores nenhum deles disseram que foi informado pela gestão da escola. Para facilitar a compreensão da pergunta feita segue a tabela abaixo:

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.

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.

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.

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.

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.

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 e de Educação para surdos nas relações étnico-raciais no ensino de Libras. Também contém Projetos Políticos Pedagógicos, incluindo a lei 10.639/03, currículos e práticas, pois são conteúdos obrigatórios na escola bilíngue para inclusão de alunos surdos brancos e negros.

Palavras-chave: formação de professores, bilíngue, Libras e étnico-raciais.

1 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 destes 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.

Desde o surgimento da proposta de educação bilíngue para surdos, década de 80, enfrentamos várias dificuldades para obter o amparo legal. 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.

O surgimento da 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 graduação e 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)

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".

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

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 - josegonzaga@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 o Curso de Aperfeiçoamento Refazendo caminhos na região do Pampa para professores e professoras do campo da Campanha e Fronteira Oeste Gaúcha. Visa o diálogo entre a universidade, as escolas e as comunidades do campo a partir das práticas pedagógicas que visibilize estes sujeitos, aproximando as propostas que articulam as especificidades territoriais e culturais. O curso com 200 horas envolveu mais de cem profissionais da educação 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; Povos do campo; Movimentos sociais; Escolas do campo.

1 INTRODUÇÃO

Tanto a universidade quanto os gestores públicos da educação entendem que trabalhar na perspectiva de formação continuada para professores é uma forma de pensar sobre as mudanças na educação, acreditando na formação, 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.

Uma das demandas apresentadas, em paralelo à formação inicial, é a formação continuada de professores/as de escolas do campo. Na região da campanha gaúcha e fronteira oeste, há inúmeras escolas cuja vinculação com a comunidade e a demanda do currículo é com o campo, com a agricultura familiar, com os assentamentos de reforma agrária e as comunidades quilombolas. Estas escolas demandam acompanhamento e formação a partir de uma prática docente que ali já se faz presente.

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 Educação do Campo - Licenciatura, 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 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 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

[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.

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.

2. OBJETIVOS

São objetivos do Curso: I - proporcionar momentos de diálogo entre educadores e educadoras das escolas do campo, de forma a construir a reflexão na e sobre a prática; II - desenvolver ferramentas teórico-práticas que contribuam 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; III - subsidiar a produção de estratégias que contribuam à revisão curricular das escolas do campo; IV - sensibilizar profissionais de escolas do campo 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; V - proporcionar fortalecimento, reconhecimento e valorização da diversidade cultural do campo; VI - visibilizar os povos do campo e suas relações com a educação; VII - produzir coletivamente 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.

3. METODOLOGIA

Quando a Educação do Campo interage com o mundo do trabalho, precisa discutir a relação sociedade natureza. Assim, ajuda a criar padrões culturais de uso consciente da terra de forma a não agredir 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 em economia de subsistência.

Sendo assim, o curso com abordagem variada de atividades com uma metodologia de trabalho que busca visibilizar as práticas docentes, amplificar voz e a participação de moradores e líderes de comunidades do interior da campanha gaúcha, 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.

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 mais dinâmica, interessante, acolhedora e, sobretudo, significativa.

4. RESULTADOS

No intuito de se desenvolver uma educação de qualidade no campo, necessita-se valorizar e contextualizar as multiculturas e do *modus vivendi* dessas populações, que se constituem na medida em que se reconheçam essas peculiaridades. E isso passa, indubitavelmente, por uma emergente formação adequada 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.

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)

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). 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.

5. REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Escola, cidadania e participação no campo. Brasília:Em Aberto, Set., 1982.

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.

A PRODUÇÃO ACUMULADA DO GRUPO DE PESQUISA CULTURAS, PARCERIAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Josiléia Curty de Oliveira, Universidade Federal do Espírito Santo, josileia.oliveira@ufes.br
Rainei Rodrigues Jadejiski, Universidade Federal do Espírito Santo, raineirj@hotmail.com
Erineu Foerste, Universidade Federal do Espírito Santo, erineu.foerste@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 Culturas, Parcerias e Educação do Campo

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 período de 2001 a 2021, foram identificadas um total de 44 produções (teses e dissertações) orientadas pelo Prof. Erineu Foerste), destas, 36 produções já foram defendidas (9 teses e 27 dissertações), e 9 estão em andamento (sete trabalhos de doutorado e um de mestrado), 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).

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, dez 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 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 constituíram-se 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.

"O DOCENTE E O DISCENTE DA CLASSE HOSPITALAR": DIÁRIO DE UMA PEDAGOGA EM FORMAÇÃO

Tatiane Contreira Nicolow [1](1); Jane Schumacher[2] (2)
(1) Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), E-mail: tatianenicolowpodologa@gmail.com (2) Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: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

[1] Tatiane Contreira Nicolow (Autora), licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria/ RS, atualmente cursa Pós Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional na Faculdade SOBRESP, e é aluna especial na Pós graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional-Mestrado Profissional na Universidade Federal De Santa Maria /UFSM.

[2] Jane Schumacher (Coautora)," Professora Doutora" no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Federal de Santa Maria e orientadora de TCC desta autora. Coordenadora responsável pelo Projeto de Vivências intitulado "Educa Ação Lúdica Hospitalar", desenvolvido no Hospital Escola (HE) Hospital Universitário de Santa Maria/RS, junto ao Centro de Tratamento da Criança com Câncer -CTCRIAC.

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”[3], durante a participação,

[3] 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-

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.

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.

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

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.

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”.

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,

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.

FORMAÇÃO CONTINUADA: RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA, COM A CONSTRUÇÃO DE MATERIAIS ADAPTADOS DE BAIXO CUSTO

Paola Martins Bagueira Pinto Bandeira, UNESA, paola.bandeira@yahoo.com.br
Stella Maria Peixoto de Azevedo Pedrosa, UNESA, smpedrosa@gmail.com

Eixo: Formação de Professores e Diversidade Cultural

Resumo: O presente trabalho discute a importância da formação continuada para professores e mediadores escolares que atuam no AEE; e a construção de material adaptado de baixo custo, a serem aplicados nas intervenções do AEE. O estudo foi desenvolvido em uma escola privada no município de Niterói. A metodologia utilizada é o estudo de caso e os dados coletados foram analisados sob uma abordagem quali-quantitativa. O resultado do trabalho reflete a aplicação de materiais adaptados construídos coletivamente na formação continuada, junto aos alunos em situação de inclusão.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Formação Continuada; Jogos e materiais adaptados.

INTRODUÇÃO

Em 1996 foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL,1996), com base no que existia previamente sobre o AEE destinando um capítulo específico para a educação especial:

> Art. 58 Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
> § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (LDBEN, Cap. V, Art. 58).

Com relação à trajetória da construção de uma nova perspectiva de formação continuada de professores, Candau (1997, p.55) afirma focalizar três teses que, segundo ela, cada vez conquistam maior consenso entre os educadores. Trata-se de repensar a formação continuada, tendo por base as seguintes afirmações: a escola como lócus da formação continuada, a valorização do saber docente e o ciclo de vida dos professores.

Sobre a questão de a escola ser lócus de formação continuada, Candau afirma:

> Neste sentido, considerar a escola como lócus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. Mas este objetivo não se alcança de uma maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que ele se dê, é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez as pesquisas são mais confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar. (CANDAU, 1997, p. 57)

Tendo-se como base as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (Brasil, 2009), fica estabelecido que a educação especial deve estar presente em todas modalidades de ensino em seus diferentes níveis e segmentos. Os artigos abaixo, complementam essas afirmações:

> Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.
> Art. 3º A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional.
> Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos
> transportes e dos demais serviços. (Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, Art. 2 e 3).

Portanto, é fundamental o investimento na formação continuada de professores e mediadores escolares, de forma que ele possa se apropriar de novas estratégias para o exercício do AEE. Esta é uma questão relevante, partindo-se do princípio de que se é prevista a oferta por Lei, tem que se capacitar o professor para

o exercício da função junto aos alunos público-alvo da Educação Especial e Inclusiva.

Neste trabalho expomos, brevemente, uma pesquisa decorrente de uma atividade, voltada à formação de professores, realizada no Colégio Nossa Senhora da Assunção, escola católica localizada no município de Niterói, Rio de Janeiro, fundada há 67 anos. No corrente ano, 823 alunos estão regularmente matriculados, dos quais 61 possuem laudo/deficiência que os incluem dentro do amparo legal previsto em lei. (LDBEN, Cap. V, Art. 58). Para o acompanhamento de tais alunos, compreendidos desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, a escola conta com 18 mediadores escolares, além dos professores regulares.

DESENVOLVIMENTO

Apresentamos um estudo de caso, método de pesquisa que utiliza dados coletados a partir de eventos reais, com o objetivo de explicar, explorar ou descrever fenômenos atuais inseridos em seu próprio contexto.

Para Yin (2010), a relevância de realizar estudos de caso surge da necessidade de estudos voltados a fenômenos sociais complexos. Deste modo, ele considera que os estudos de caso devem ser usados quando se lida com condições contextuais, confiando que essas condições são pertinentes para a investigação.

Uma possibilidade destacada pelo autor, é a capacidade de perceber a realidade do ponto de vista de alguém de “dentro” do estudo de caso, e não de um ponto de vista externo. (YIN, 2010, p. 122).

Assim, foi proposta uma reflexão crítica sobre a prática no AEE e a necessidade de aperfeiçoamento pedagógico do professor e mediador escolar, ressaltando a importância da formação continuada para o aprimoramento de seu trabalho, buscando-se repensar suas práticas, deslocando-se a posição da formação continuada da Universidade para dentro do próprio contexto escolar, tendo-se como base a realidade vivida por todos os atores do contexto escolar.

Segundo Mantoan (2015):

> Formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os graus. [...] a inclusão escolar não cabe em uma concepção tradicional de

> educação. A formação do professor inclusivo requer o redesenho das propostas de profissionalização existentes e uma formação continuada que também muda. (MANTOAN, 2015, p. 81).

Neste sentido, percebe-se que os mediadores da escola, participantes dessa atividade, apropriaram-se do conceito de jogos e materiais adaptados, fato observado nas diferentes propostas realizadas, utilizando-se material de sucata e material adaptado sempre preocupando-se com as demandas e dificuldades dos alunos sob sua intervenção.

Seguem, a seguir relacionados, alguns exemplos dos materiais construídos pelo grupo de mediadores escolares do Colégio Nossa Senhora da Assunção.

Atividade Proposta: Brincando com as letras. Área do Conhecimento: Português e Religião. (Figura 1).

Figura 1 - Mural da sala de mediação com a exposição de atividades adaptadas e trabalhos realizados pelos alunos.



Fonte: Equipe de Monitoria do CNSA, 2021

Atividade Proposta: Pescaria da Matemática. O aluno deverá pescar o resultado das operações matemáticas simples, tais como adição e subtração. Área do conhecimento: Matemática (Figura 2)

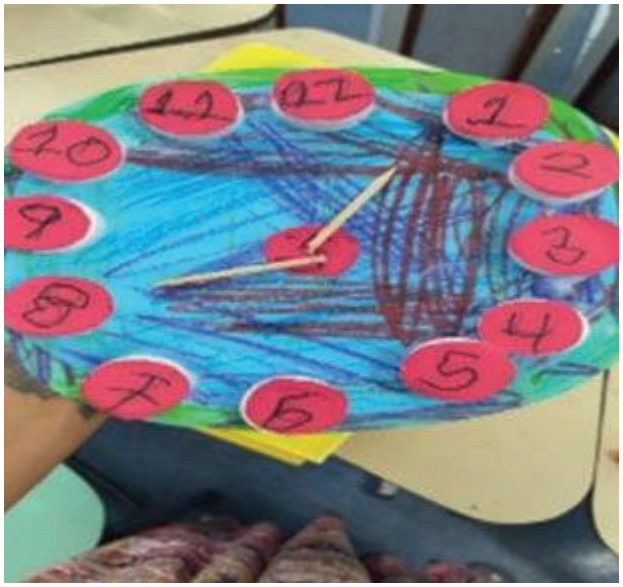
Figura 2 - Pescaria da matemática em dupla



Fonte: Equipe de Monitoria do CNSA, 2021.

Atividade Proposta: O Relógio. O aluno deverá marcar no relógio os horários de sua rotina: hora de chegada à escola, hora do lanche, hora da saída, entre outros. Área do conhecimento: Matemática (Figura 3)

Figura 3 - Medida de tempo/ horas/ rotina do aluno



Fonte: Equipe de Monitoria do CNSA, 2021.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo propõe a necessidade de formação continuada do professor de apoio educacional especializado, o mediador escolar, dentro do próprio contexto escolar, como base em uma reflexão crítica sobre a prática, pontuando a como uma condição para o aprimoramento de seu trabalho.

As atividades foram elaboradas a partir da análise e observação das reais necessidades dos alunos, pensando-se na melhor forma de vivenciar o conteúdo. Foi possível observar que os mediadores da escola se apropriaram do conceito de jogos e materiais adaptados nas diferentes propostas realizadas, com utilização de material de sucata.

A reflexão crítica sobre as atividades realizadas contribui para um repensar sobre o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva de Educação Especial e Inclusiva e a respeito de seu papel dentro da escola onde participa como docente/ mediador escolar. Assim, considerando a realidade escolar, a formação continuada busca contribuir para vislumbrar novos caminhos que possibilitem uma educação equitativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 11 jun. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009 - **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 14 jun. 2020.

CANDAU, Vera Maria (org). **Magistério:** construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 51-68.

COLÉGIO ASSUNÇÃO NITERÓI. **Nossa Filosofia.** On-line. Disponível em: http://www.assuncao.g12.br/colegio.php?id=12. Acesso em: 29 jul. 2021.

MANTOAN, Maria Teresa.Edler. **Inclusão Escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

YIN. R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 4ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

MARCOS LEGAIS: INTERCULTURALIDADE E O PIRAYAWARA COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES INDÍGENAS NO AMAZONAS

Luciane Rocha Paes, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação UFAM- lucianerochapaes23@gmail.com
Rita Floramar Fernandes dos Santos, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação UFAM- rifloramar@gmail.com

EIXO: 4

Resumo: A presente reflexão propõe um diálogo teórico, qualitativo, sobre a interculturalidade como questão essencial nos processos educacionais da educação escolar indígena e nas políticas educacionais no Brasil, os aspectos pertinente as novas concepções de interculturalidade e suas perspectivas legais e críticas como prática da autonomia dos povos indígenas, o projeto Pirayarawa frente aos marcos legais e da constituição de 1988, cujo objetivo é a formação de professores e a educação escolar indígena para a autonomia dos povos tradicionais, em conformidade com a interculturalidade como um caminho para a construção de um projeto maior de emancipação social dos povos indígenas.

Palavras-chave: Educação, Interculturalidades, Povos Indígenas, Pirayarawa.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto propõe uma reflexão de base teórica e qualitativa, sobre a interculturalidade como questão pertinente na formação de professores indígenas e nos processos educacionais da educação escolar indígena, sobre a égide das políticas educacionais, sobretudo dos aspectos pertinente as novas concepções de interculturalidade como prática da autonomia dos povos indígenas que está para além dos moldes estabelecidos pela constituinte de 1988,como concepção epistêmica outra cujo objetivo é a autonomia dos povos tradicionais, neste sentido fazemos uma interlocução entre os marcos legais a interculturalidade e a formação de professores indígenas a partir do projeto Pirayawara como um possível caminho para o desenvolvimento de um projeto maior de emancipação social dos povos indígenas. Os marcos legais são pressupostos temporais que dão subsídios para a educação escolar indígena, direcionadas por políticas públicas que articulam a educação e a formação de professores indígenas como uma modalidade de educação específica e diferenciada, logo, reiteramos conforme (LUCIANO,2006) que todos os marcos legais que que sucederam históricamente se efetivaram através da resistência, e da mobilização dos povos indígenas do Brasil.

2 RESULTADO

A interculturalidade, no contexto do processo de educação escolar, nasce a partir da epistemologia do currículo, onde emerge como reflexão sobre a educação e o percurso histórico de subalternização das classes não hegemônicas. Baseia-se nas políticas públicas do Estado junto aos povos indígenas. Acreditando que,

> **Art. 215.** O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acessoàs fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.
> **Art. 231.** São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (BRASIL,1988, p.126-133).

Elucidamos, portanto, que a concepção de interculturalidade mencionada nesta discussão está substancialmente limitada ao aporte literal das bases políticas. Isto porque notoriamente não se consolida nas práticas da educação escolar indígena de forma integral. Este aspecto da dimensão intercultural deveria ser considerado essencial para o processo de desenvolvimento e reconhecimento das necessidades culturais e escolares dos povos indígenas do Brasil alem das políticas de formação de professores indígenas. A partir de 1988, o Estado brasileiro outorga aos povos indígenas o direito a uma jurisdição que dá o subsídio a todas as políticas públicas que estão direcionadas as demandas cíveis dos povos indígenas. Legalizando a eles amplos direitos condicionados à proteção e respeito na perspectiva do reconhecimento étnico das necessidades desses povos, esta Constituição dá a aquisição e a defesa da permanência do indígena como ser cultural na sua organização social, nos costumes, crenças e tradições, assim como reconhece os aspectos educacionais diferenciados característicos e próprios dos povos indígenas. A formação de professores, portanto, deve responder em suas ações ao paradigma intercultural na relação com os povos indígenas, entendo que,

> El paradigma intercultural, recientemente incorporado en los discursos políticos, académicos y educativos, pone en evidencia las formas de dominación que se dan de la cultura occidental sobre las minorías étnicas. López y Küper (1999: 37) señalan que en América Latina «los propios indígenas comenzaron a descubrir que el sistema oficial homogeneizante y monolingüe no satisfacía sus intereses, no contribuía a la reproducción de su propia cultura». Es así que en la década de los setenta algunas comunidades comenzaron a reclamar una educación en su propia lengua, conocida como educación bilingüe, a la que posteriormente se le incorporó el calificativo intercultural, con la finalidad de recibir una educación que respondiera a las

> necesidades de formación de cada contexto sociocultural y considerara la reflexión y modificación de las formas de relación injusta entre las culturas (MARTINEZ, 2012).

As políticas públicas que corroboram com a educação intercultural para os povos indígenas nasceram com suporte na Constituição de 1988, a escola, sendo para indígenas ou não, possui suas funções sociais, e uma delas é promover ações construtivas, baseadas numa educação democrática emancipatória e crítica, firme no reconhecimento da identidade cultural e suas diversidades. Desenvolver nela a perspectiva intercultural, significa, investir na formação de professores indígenas e no projeto da construção do Brasil como um país multiétnico e plural culturalmente. Vale ressaltar que o reconhecimento da cultura indígena se deu pela resistência e organização destes povos.

A Constituição de 1988, o PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI (RCNEI, 1998) são o aporte de apoio que subsidiam o pensamento intercultural no Estado brasileiro. Esses instrumentos dão uma crucial contribuição para o processo de efetivação de um novo paradigma, onde a interculturalidade começa a se desdobrar e tem como objetivo epistemológico romper com as desigualdades que os povos indígenas sofreram e sofrem como resultado do processo de colonização exploratório e predatório que ocorreu no Brasil. Justaposta as concepções legais, a interculturalidade defendida por Candau e Russo (2010) está na profundidade da construção epistemológica, no desenvolvimento da consciência social, promovendo a alteridade cultural e social, entre os seres e os saberes e suas várias formas de vida e existência. A interculturalidade crítica prioriza novas formas de conduzir as relações sociais, uma vez que, as diferenças culturais não podem ou devem ser mensuradas como inferiores, estereotipadas social e politicamente como de menor valor, pois não estão dentro de padrões hegemônicos construídos ideologicamente, uma vez que estas condicionantes estão enraizadas na nossa sociedade (WALSH, 2007). Nesse processo os objetivos gerais da educação intercultural, segundo Walsh (2007) tem como foco promover uma relação comunicativa e crítica entre diferentes seres e grupos, e também estender essa relação na tarefa deconstruir sociedades verdadeiramente plurais e equitativas. Ela defende que educadores

precisam estar a tentos às definições gerais de educação intercultural, que são: • Fortalecer e legitimar as identidades culturais de todos os alunos conforme eles e suas famílias as definem; • Promover um ambiente de aprendizagem em que todos os alunos possam se expressar e se comunicar a partir de sua própria identidade e prática cultural, e se enriquecerem mutuamente com as experiências uns dos outros; • Desenvolver capacidades de comunicação, diálogo e inter-relação e promover a comunicação, o diálogo e a inter-relação equitativa entre as pessoas (alunos, professores, pais, etc.), grupos e saberes e saberes culturalmente diferentes; • Contribuir para a busca por equidade social e melhores condições de vida.Diante desses pressupostos, é possível compreender de maneira lúcida que, há um processo de negação das culturas tradicionais negligenciadas na contemporaneidade, dando continuidade ao processo hegemônico que condiciona a cultura destes povos, no mesmo sentido, desqualifica-os como insignificantes e sem nenhum valor político, histórico ou científico. Assim, a interculturalidade crítica, como aporte das pedagogias decoloniais são contrapontos que dão suporte ao projeto de emancipação do ser. Ela exige respeito as minorias com atitudes positivas integrando as dimensões do pensar, sentir e fazer, promovendo solidariedade, tolerância e o compromisso com a igualdade como nos lembra Olivencia (2011).O projeto Pira-Yawara emerge como uma política pública específica no contexto do indígena amazônico com resultado de todo o movimento de luta dos professores indígenas que começaram a se articular do Amazonas nos anos de 1980, no mesmo sentido de luta dos movimentos pró-indígena que começaram a se articular nos anos 1970.

O “Magistério Indígena/Projeto Pira-Yawara tem por objetivo, habilitar professores indígenas para o exercício da docência de 1° ao 5º ano em suas respectivas comunidades” (PEE-AM, 2015, p.138). Logo, este tem por intuito formar professores indígenas a partir da particularidade da cultura tradicional oferecendo aos professores subsídio de formação dentro dos aspectos tradicionais que fazem parte dos povos tradicionais indígenas. Neste contexto, é válido destacar sobre o Pirayawara, como campo de formação, sobre a estrutura da formação do projeto destinada aos indígenas (SEDUC. 1998, p.36). O magistério indígena é uma política

educacional que determina a formação como parte do projeto. Ressaltamos que, o movimento indígena através de sua organização promoveu a materialização deste processo de desenvolvimento de uma educação diferenciada pautada na cultura tradicional dos povos indígenas, esse movimento ocorreu dentro do processo de reivindicação dos direitos a serem adquiridos na constituição de 1988. O Pirayawara como política pública de formação de professores indígenas tem por foco formar professores indígenas a partir da particularidade da cultura tradicional oferecendo subsídio de formação dentro dos aspectos tradicionais que fazem parte dos povos tradicionais indígenas. Neste contexto, é válido destacar o Pirayawara possui como base o Decreto Presidencial número 26 de 1991, que define a responsabilidade aos processos educativos dos povos tradicionais ao ministério da educação, as secretárias de educação dos Estados e dos Municípios, além da LDB 9394/96 que tratam da educação escolar indígena nos artigos 78 e 79 no qual define a responsabilidade dos entes federados com a educação escolar indígena. Assim, é preciso que se faça uma reflexão mais crítica sobre a formação do professor indígena na perspectiva construção do currículo de formação docente do Pirayawara quanto político público que corrobora com a cultura étnica e tradicional dos povos indígenas. Isso posto, ressaltamos que interculturalidade defendida nesta reflexão é a interculturalidade crítica que vai além da legitimação como política pública produzida pelo Estado, manifesta-se como princípio de uma epistemologia contra hegemônica e se constrói como pressuposto de construção do pensamento crítico por meio de pedagogias decoloniais. A interculturalidade crítica pode ser uma alternativa pertinente que visa construir oportunidades para uma educação emancipatória. Tendo em vista a lógica do desenvolvimento integral do homem perante a sua apropriação cultural sem a herança colonial de maneira que as culturas tradicionais, bem como as outras culturas que formam a base da sociedade brasileira, sejam efetivamente consideradas importantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.**

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. **Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa**. Revista Diálogo

Educacional, v. 10, n. 29, p. 151-169, 2010. Disponivel em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3076 ,Acesso em: Acesso em: 13/02/2017

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf Acesso em: 13/02/2017.

OLIVENCIA, J.J.L. **Convivencia y Eduación Intercultural**. Análises y propuestas pedagógicas, ECU, 2011. Disponivél em: https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1148 Acesso em 30/09/2021.

PEE-AM (SEDUC). **Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas, 2015**. Disponível em: **http://fne.mec.gov.br/images/PEE/AMPEE.** Acesso em: 07/09/2018.

RCNEI -**Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**/**Ministério da Educação e do Desporto**, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível : https://sites.google.com/site/pedagogia6periodo2011/diretrizes-curriculares-1/referencial-curricular-nacional-para-a-educacao-indigena---rcnei . Acesso em: 10/07/2018.

SECAD-MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade-Ministério da Educação. Cadernos Secad. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Brasília-DF, 2007. Disponível em: http://www.asser.com.br/rioclaro/graduacao/pedagogia/docs_professor/cadernos%20%20tematicos%20educacao%20indigena.pdf Acesso em: 30/09/2018.

SEDUC**, Projeto Pirayawara- programa de Formação de professores Indígenas do Estado do Amazonas.** Manaus, 1998. Disponível em: https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/F3D00002.pdf Acesso em: 25/01/2019.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad Crítica**/**Pedagogia decolonial**. In: Memórias del Seminário Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/abstract/?lang=pt Acesso em: 17/03/2018

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICAS RACIAIS E O CINEMA NEGRO: UM ESTUDO DE REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Simone da Silva Alves,
Dra.Professora da Universidade Federal do Pampa/Unipampa,
sialves554@gmail.com;
Janice da Silva Pacheco,
Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da 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 na Plataforma 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.

1 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, cinema negro 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-racias nas escolas de educação básica.

2 OBJETIVOS

Este trabalho tem como objetivo: apresentar a importância da revisão bibliografica de artigos publicados nas Plataforma SciElo e Portal de Periódicos CAPES/MEC com a temática: Formação de professores, cinema negro e relações étnico-raciais e; identificar outras formas de visibilidade e representatividade do cinema negro como aporte para o ensino das relações étnico-racias na educação básica.

3 METODOLOGIA

O presente 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. Escolheu-se o Portal Scielo e o 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: formação de professores, cinema negro e educação para as 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 após testarmos alguns descritores e conectivos nas plataformas de busca, por fim escolhemos o descritor: cinema negro.

Ao verificar que o artigo tinha características da temática, lia-se o resumo do artigo 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.

Ainda para a análise dos resumos, foram utilizados 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).

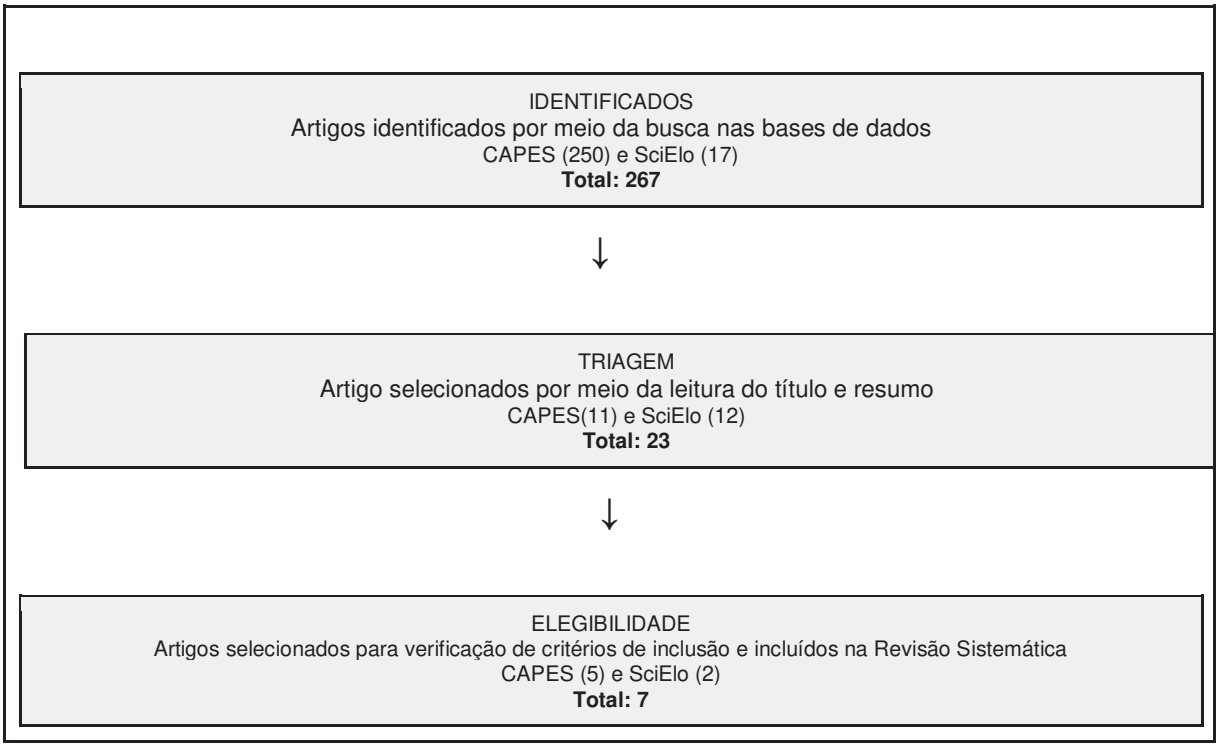
Foram inseridas pesquisas nacionais que abordavam a educação das relações étnico raciais, cinema negro e formação de professores publicações do período de 2003 a 2021. A escolha de tal período foi porque a partir de 2003 o cinema nacional teve incentivo expressivo, através de políticas de promoção do 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.

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 chaves conforme quadro na sequência.

Quadro 1 - Artigos Selecionados



Fonte: Autores

4 RESULTADOS

Foi ainda constatado que a maioria dos artigos abordam questões sobre a temática cinema negro, e representando 06 (seis) produções na última década. Foi verificado também que a maior parte dos artigos foi publicada em periódicos nas áreas da Educação e Ciências Sociais, isso mostra que o é tema 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, a importância de ser trabalhado e estudado na academia, e na escola com gestores os professores de educação básica o cinema negro como aporte para o ensino das relações étnico raciais. E ainda ensinar a respeito da Educação para as relações étnico raciais, além de fundamental, é um direito assegurado legalmente expressos na Lei nº 10.639/2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluindo no currículo das escolas a obrigatoriedade da “história e Cultura

Afro-Brasileira". Sendo assim, é primordial que os professores estejam aptos através dos cursos de formação inicial e continuada para trabalhar a temática em sala de aula (ALVES; VIEIRA;STOL;LIMA, 2021).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta pesquisa, verificamos o aumento das produções cientificas sobre esta temática na última decada, 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.

GIL, Antonio Carlos. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 6. ed. São Paulo: Atlas.2019.

MARCONI. Marina de Andrade; LAKATOS. Eva Maria. Metodologia do Trabalho Científico. 8 ed. São Paulo: Atlas. 2018.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Pesquisa Social. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

Agência de fomento: Unipampa; PPGEdu e PROPPI pela Bolsa concedida.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Joseane Maria dos Santos, UFRN/CERES, e-mail: joseanemsn1@hotmail.com

Maria Clara Carneiro Câmara, UFRN/CERES, e-mail: mariaclaracc13@outlook.com

Maria Aparecida Vieira de Melo, UFRN/CERES, e-mail: m_aparecida_v_melo@hotmail.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: A formação de professores nas universidades é a base do fomento da sua identidade. Deste modo, vamos explicitar as pedagogias decoloniais que permeiam a identidade docente para diversidade cultural. A problematização consubstancia a necessidade de compreender como está posto o enunciado da formação de professores no marco legal da educação para diversidade cultural no que diz respeito às modalidades educacionais: educação do campo, quilombola, indígena e educação de jovens e adultos? Faremos uma análise documental para explicitar os achados sobre a formação dos professores em sua legislação. Elucidamos os resultados de que a legislação garante a formação para diversidade cultural.

Palavras-chave: Formação de professores; Diversidade cultural; Pedagogias decoloniais.

Introdução

A universidade é um espaço social promotor da formação humana e profissional, sobretudo, de professores, na qual torna-se a base para a construção identitária desses profissionais, que irão adentrar em espaços formativos de pessoas com culturas, origens e grupos sociais heterogêneos. Nesse processo, é essencial à humanização, o desenvolvimento crítico e o encorajamento de ações que respeitem a diversidade cultural e efetive o acesso aos direitos humanos fundamentais.

Desta feita, o referido escrito, tem por intuito explicitar as pedagogias decoloniais que permeiam a identidade docente para diversidade cultural, sendo

estas, a Educação do Campo, Educação Quilombola, Educação Indígena e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), partindo de análises e reflexões acerca dos documentos que regem a formação docente. A problemática que motivou a escrita desse trabalho diz respeito a importância de entender como se dirigem os marcos legais para a educação na diversidade cultural na formação dos professores, enfatizando as modalidades educacionais, que são a educação do campo, quilombola, indígena e educação de jovens e adultos.

Destacamos que no conjunto das coisas ditas e escritas nas resoluções sobre a formação de professores se defende as pedagogias decoloniais para que os professores possam atuar em prol da diversidade cultural e identitária dos sujeitos que estão inseridos nas diversas modalidades educacionais.

O percurso metodológico da investigação analítica

O procedimento metodológico utilizado para nortear a problematização do estudo se faz por meio da análise documental que implementa a formação dos professores na legislação. Este procedimento metodológico analítico é compreendido por Lüdke e André (1986, p. 38) como uma técnica, a qual "[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema". Significa que a técnica investigativa elucida novos conhecimentos em torno do objeto investigado. Ainda nessa ótica, vale destacar que a análise documental é:

> [...] um intenso e amplo exame de diversos materiais, que não foram utilizados para nenhum trabalho de análise, ou que podem ser reexaminados, buscando outras interpretações ou informações complementares, sendo essa busca feita por meio de documentos. (JUNIOR. at. et. *apud* GUBA e LINCOLN, 2021, p. 40)

Como supracitado, a análise documental é um caminho que possibilita o estudo analítico e a reflexão sobre os dados e informações pertinentes presentes nos documentos, favorecendo um processo de coleta e análise dos dados, bem como, a

explicitação dos achados pós mapeamento e escavação das fraturas de textos sobre o objeto investigado, nos possibilitando elucidar novos conhecimentos.

Explicitando os achados em torno da formação de professores nas resoluções das modalidades educacionais

Conforme mapeamento nas fontes: Diretrizes Curriculares Nacionais das modalidades educacionais ligadas à conjuntura da perspectiva da diversidade cultural e de incentivo ao ensino voltado à pedagogia decolonial. Explicitamos que mediante o mapeamento e a extração das fraturas de textos sobre a formação de professores para atuação nas modalidades educacionais que foi investigado como está estruturado os artigos que organizam o plano de formação continuada para os professores por cada área de atuação, como está organizado esse conteúdo e como serão trabalhadas as etapas para o processo do curso, ilustrada como indica na Figura 1.

Figura 1 - Tabela de artigos legais sobre a formação de professores por modalidade

Formação dos Professores	Educação Indígena	Educação Quilombola	Educação de Jovens e Adultos	Educação do Campo
	"Art. 4º A formação inicial de professores indígenas deverá ser realizada em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais e, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura, programas especiais de formação pedagógica e aproveitamento de estudos ou, ainda, excepcionalmente, em outros cursos	**"Art. 49** Os sistemas de ensino, no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, deverão estimular a criação e implementar programas de formação inicial de professores em licenciatura para atuação em escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos de	**"Art. 17** A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores,	**"Art. 5** A formação de professores para a educação do campo observará os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme disposto no Decreto no 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e será orientada, no que couber, pelas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional

	destinados ao magistério indígena de Nível Médio nas modalidades normal ou técnica." (RESOLUÇÃO Nº 1, DE 7 DE JANEIRO DE 2015)	territórios quilombolas ou ainda em cursos de magistério de nível médio na modalidade normal, de acordo com a necessidade das comunidades quilombolas." (RESOLUÇÃO Nº 8, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2012)	apoiada em: I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica; II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextuadas; III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática; IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem." (RESOLUÇÃO N° 1, DE 5 DE JULHO DE 2000)	de Educação." (DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010)

Fonte: Baseado na análise documental dos autores (2021)

Posto isto, após examinar o conteúdo presente nos referidos artigos e fazer a relação com os estudos da pedagogia decolonial e da proposta de uma formação voltada para a diversidade cultural, que corresponda às necessidades identitárias presentes em cada área docente, exposta por meio da tabela da Figura 1, identificamos que a formação dos professores deve ser fomentada com tal propósito. Dessa forma, foi possível realizar análises acerca da formação do professor no que diz respeito a diversidade cultural.

No que diz respeito a educação indígena e quilombola, a formação continuada é estruturada em políticas como a criação de cursos - em especial a indígena por ser a única que cita a pedagogia intercultural - de licenciatura ou específicos para abordar sobre a modalidade, e também do magistério ao nível técnico e normal, a destacar pela atenção ao atendimento às escolas normais que possuam alunos oriundos de quilombos, demonstrando a preocupação em incluir os estudos culturais na Educação Básica, porém a legitimidade não condiz com o que está posto nos marcos legais, logo que grande parte dessas escolas específicas fecharam ou estão no mesmo destino, poucas são as escolas normais que têm interesse em integrar o currículo intercultural quilombola e indígena, motivado, na maioria das vezes, pela falta de investimento e vontade pelos Estados e Municípios.

No entanto, existe essa falta de políticas de formação já para a educação do campo e para a EJA, e mesmo que infelizmente muitas escolas do campo, desde a criação dessas leis, tenham fechado, as poucas que estão em funcionamento carecem do incentivo a formação, já bastando as condições precárias ao qual se encontram, prejudicando a formação dos professores que precisam do apoio dos órgãos públicos e atropelando a vida estudantil dos estudantes dessas modalidades.

Considerações

O escrito objetivou explicitar as pedagogias decoloniais presentes na formação docente, analisando e refletindo os artigos dos documentos que regem tal formação, assim como, entender como estes marcos legais defendem a diversidade cultural. Deixando nítido a necessidade de viabilizar uma formação pedagógica na perspecita decolonial para que assim seja efetivada nas escolas.

Diante disso, foi possível identificar que a educação indígena e quilombola tem formação continuada estruturada em políticas que abordam a pedagogia decolonial, contudo, as escolas nesses espaços, em sua grande maioria, estão fechadas e os alunos tendem a frequentar escolas normais, onde muitas vezes não estão inseridas nos currículos quilombolas e indígenas. Como também, percebeu-se que existe uma

falta de políticas educacionais específicas de formação para a educação do campo e para a EJA, com a perspectiva da decolonialidade. Dessa maneira, nota-se que há uma falha na efetivação de políticas educacionais que promovam a formação docente para a interculturalidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução Nº 8, De 20 De Novembro De 2012.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacaosuperiorseres/323secretarias112877938/orgaosvinculados82187207/17417ceb2012#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCEB%20n%C2%BA%208,Escolar%20Quilombola%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica> Acesso em: 31 out. 2021

BRASIL. **Resolução Nº 1, De 7 de Janeiro De 2015.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&category_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 31 out. 2021

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 1, De 5 de Julho De 2000.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf> Acesso em: 31 out. 2021

BRASIL. **Decreto Nº 7.352, De 4 de Novembro De 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file> Acesso em: 31 out. 2021

JÚNIOR, Eduardo Brandão Lima; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Adriana Cristina Omena dos Santos; SCHNEKENBERG, Guilherme Fernando. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. *In*: **Cadernos da Fucamp.** v.20, n.44, 2021. p.36-51

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

Agência de fomento: Agradecemos o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) nas realizações das atividades acadêmicas desenvolvidas.

SURDEZ E BILINGUISMO: A LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA COMO SEGUNDA LINGUA

Merian de Cristo Lobato, UFPA-PPGEDUC-Cametá, mlobatto96@gmail.com
José Orlando Ferreira de Miranda Júnior, Docente UFPA- Cametá, jorlando@ufpa.br

Eixo: Formação de Professores e Diversidade Cultural

Resumo: O trabalho é resultado de ações do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação de Surdos vinculado à Universidade Federal do Pará em Cametá, através do projeto "Laboratório de Ensino de Língua Portuguesa para Surdos". O objetivo foi propor o ensino aprendizagem de Língua portuguesa escrita como segunda língua a alunos surdos matriculados e egressos da educação básica, em virtude da grande dificuldade que esses educandos possuem em adquirir competências cognitivas e linguísticas nesta língua. Nesse sentido, atuamos por meio de práticas pedagógicas e estratégias de aprendizagem diversificadas, estimulando os surdos a produzir. Oferecemos a oportunidade de desenvolvimento das potencialidades enquanto sujeitos da linguagem que leem e escrevem a vida e o mundo que o cercam.

Palavras-chave: Surdez; Educação bilíngue; Português escrito.

1 INTRODUÇÃO

"Surdes e bilinguismo: a língua portuguesa escrita como segunda língua", é resultado dos trabalhos desenvolvidos pelo GEPEES- Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação de Surdos (UFPA/Cametá), a partir do projeto "Laboratório de Ensino de Língua Portuguesa para Surdos" norteado pelo objetivo de estabelecer diálogos com alunos surdos matriculados e egressos da educação básica na cidade de Cametá-PA. O ensino aprendizagem em Língua Portuguesa se faz necessário aos alunos surdos a fim de que possam adquirir conhecimentos nesta que para eles é a segunda língua para que sejam capazes de relacionar esses conhecimentos no âmbito da produção e compreensão de textos escritos. Primeiramente, realizamos o levantamento das dificuldades encontradas na escrita dos surdos, por meio de atividades didático pedagógicas dentro e fora da sala de aula e suscitamos por meio de estratégias de ensino, auxiliar na produção e constituição desse conhecimento linguístico e cognitivo, atuando nas dificuldades encontradas pelo alunos, como no uso de conectivos, no correto encadeamento da estrutura gramatical, para que se sentissem atravessados pelas habilidades de

leitura e escrita, e imergissem no mundo da produção e interpretação de textos na consoante dos gêneros discursivos e textuais.

O projeto “Laboratório de Ensino de Língua Portuguesa para Surdos”, iniciou em agosto de 2018 e foi concluído em julho de 2019. Este trabalho demonstra as concepções que nortearam os diálogos desenvolvidos nas ações do ensino de Língua Portuguesa escrita numa concepção bilíngue para esses educandos.

Vislumbraremos, como o projeto foi iniciado, de que forma as ações foram desenvolvidas, o que fizemos para proporcionar o ensino da Língua portuguesa escrita a esses alunos e, arrolaremos as metodologias e estratégias utilizadas, e os resultados alcançados com as nossas ações.

2 UM NOVO OLHAR AO ENSINO APRENDIZAGEM DO SUJEITO SURDO

Por meio do projeto “Laboratório de Ensino de Língua Portuguesa para Surdos” inserimos praticas pedagógicas norteadoras que vislumbraram nos mais diversos contextos educativos as vertentes do ensino aprendizagem condizentes às especificidades de aprendizado do sujeito surdo.

Para Skliar (2017) “O foco da análise sobre a educação bilíngue para surdos deve-se deslocar dos espaços escolares, das descrições formais e metodológicas, para localizar-se nos mecanismos e relações de poder e conhecimento, situados dentro e fora da proposta pedagógica”, e nos situamos dentro dessa concepção.

3 O ENSINO-APRENDIZAGEM NO CONTEXTO EDUCATIVO

Nos primeiros momentos da ação do projeto buscamos conhecer os alunos surdos em seus contextos sócio, históricos e culturais. Tecemos com eles relações de conhecimento e nessas tessituras de saber começamos a inserir práticas e estratégias de ensino voltadas aos usos e habilidades da língua portuguesa escrita.

Embasados no estabelecimento de diálogos como constituintes da formação desses sujeitos, reafirmamos que, a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados (FREIRE, 2001).

Ao retratarmos a cultura surda podemos perceber que as identidades culturais dos surdos são distintas e que muitas vezes nós ouvintes não conseguimos compreender essas especificidades e tecemos muitas vezes preconceitos firmados na história da humanidade. Para Sá (2006) a existência da cultura surda é geralmente desconhecida e ignorada "tida como uma cultura patológica, uma subcultura ou não cultura. Estas representações geralmente embasam as perspectivas comuns nas quais os surdos são narrados de forma negativa, como se fossem menos que "normal". Os diálogos que os surdos realizam com o conhecimento histórico partem das identidades culturais que eles possuem, nesse sentido, não devemos conceber essas reflexões como errôneas, mas como concepções firmadas ao logo de suas constituições e com as quais convivem constituindo suas subjetividades.

Inicialmente, elaboramos um questionário para conhecermos melhor os surdos, pedimos que eles respondessem perguntas como: seus nomes completos, nomes de seus familiares, endereço e, desta forma, ficamos conhecendo deles algumas características, gostos e anseios com relação ao conhecimento do espaço em que vivem e suas relações familiares.

A partir dos questionários tivemos os primeiros registros escritos dos surdos e pudemos notar a atipicidade no ato de escrever (SILVA 2001), percebemos que eles utilizam geralmente as palavras no infinitivo e relacionam a escrita como se estivessem sempre dialogando frente a frente com outra pessoa. Notamos ainda, que apesar das palavras soltas existia relação de sentido com as perguntas feitas, isso nos confirma que é possível propor uma ressignificação perante o trabalho da escrita do português ao aluno surdo, e que os textos devem versar fatos da realidade do aluno partindo da experiência social de cada sujeito, no que tange aos professores é necessário "olhar o texto não como um produto acabado, mas como uma proposta discursiva, em que os enunciados assumem uma dimensão interativa, na construção de um sentido" (SILVA 2001, p. 67).

Nos encontros seguintes, começamos a inseri-los nas práticas educativas de leitura e escrita. Trabalhamos atividades com o gênero textual quadrinhos e obtivemos ótimos resultados com relação a interpretação visual dos textos, pois

todos eles conseguiram interpretar as histórias relatando os acontecimentos pelas imagens e traduziram aquilo que viam fazendo contextualizações com fatos reais, utilizando a LIBRAS, no entanto, na hora de escrever, sentiam-se bloqueados por não saber como expressar o que queriam no português escrito. Notamos, que pelo contexto das leituras visuais eles conseguiam estabelecer relação de significados, porém, quando apenas da leitura sem ilustrações não conseguiam compreender os sentidos do texto e precisavam de auxílio para realizar a compreensão e, esse auxílio precisava partir da língua natural deles, a LIBRAS.

Já cientes da consoante produção textual e construções gramaticais dos alunos, inserimos como metodologia, o uso de estratégias de ensino que viabilizassem a construção de sentidos para a produção textual. Dessa forma, utilizamos textos na língua de sinais, representados pela datilologia, correlacionando o significado desse texto à estrutura escrita da língua portuguesa, ou seja, a partir da leitura e interpretação desse texto em LIBRAS, este, era traduzido para o português, dessa forma proporcionamos por meio de relação de sentidos entre línguas, a inserção da estrutura gramatical do português, demonstrando as partículas que ligam as ideias dentro dos textos e de como os conectivos, conjunções e preposições são necessários para estabelecer essa relação.

A finalidade do projeto, portanto, foi intermediar o conhecimento do aluno surdo levando a ele oportunidade de aprendizado no português escrito para que ele estivesse diante da possibilidade de adquirir a competência necessária de compreender e produzir textos em língua portuguesa, a fim de se tornar construtor de seus conhecimentos. Para Vigotsy (1994), aprendizagem é um processo no qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes e valores. É com a interação com o meio, com as pessoas que a aprendizagem acontece, e foi isso que o projeto pretendeu, oferecer a estes estudantes a oportunidade de desenvolver suas potencialidades.

4 CONSIDERAÇÕES E RESULTADOS

As atividades de leitura interpretação e produção textual nos possibilitaram demonstrar aos surdos a relação dos fatos dentro do texto e exprimir que um texto

precisa estabelecer relação entre seus termos gramaticais que tornem a construção de sentidos coesas e coerentes.

Buscamos, portanto, demonstrar esses entendimentos aos sujeitos surdos participantes do projeto, para que eles conseguissem vislumbrar os sentidos das palavras por meio da escrita, que conseguissem explicitar suas emoções, seus sentimentos seus anseios e conseguissem se entender como capazes.

Os alunos surdos consideraram importante ter o domínio da língua portuguesa escrita, o que para eles não é fácil, notamos as barreiras, as dificuldades que eles encontraram para entender essa língua portuguesa escrita, mas eles se demonstraram perspicazes a fim de conseguir superar tais limitações. O que os surdos precisam é serem compreendidos em suas singularidades, é ter profissionais capacitados para levar a eles o conhecimento que eles precisam. Precisam ser escutados em suas diferenças (SKLIAR, 2019).

Esses são alunos que tiveram e têm uma formação que não os possibilitam à compreensão daquilo que lhe é proposto pelas disciplinas na sala de aula. O ensino bilíngue segundo estudos é a forma mais eficiente de se propor educação aos surdos. Nas salas de aula os intérpretes são raros, a realidade social mostra-se chocante apesar das leis de amparo à educação inclusiva. Nesse sentido, somos contribuintes dentro de um extenso processo de crescimento que visa possibilitar a inserção das pessoas com deficiência no universo do ensino-aprendizagem e, seguimos confiantes de que estamos sendo agentes de transformação que buscam a melhoria do ensino com qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

SÁ, Nídia Limeira de. *Existe uma cultura surda?* In: SÁ, Nídia Limeira de. Cultura, Poder e Educação de Surdos. São Paulo: Paulinas, 2006.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. *A construção de sentidos na escrita do aluno surdo*. 4. ed. São Paulo: Plexus, 2001.

SKLIAR, Carlos. (Org). *Atualidade da Educação Bilíngue para surdos:* processos e projetos pedagógicos. 5 Ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

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

Práticas pedagógicas no ensino de geografia: a diversidade como fortalecimento da democracia

Tatiana Portes [1]
Daiane da Silva Gonzaga[2]

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

ABSTRACTO

El estudio tenía como objetivo analizar la enseñanza de la geografía sobre el valor de la diversidad poblacional como inherente al fortalecimiento del ejercicio de la democracia brasileña. La metodología se basó en una revisión de la literatura donde se discutieron las prioridades y omisiones de la geografía como ciencia y disciplina en la escuela, que sustentaron las prácticas pedagógicas realizadas con los contenidos 'ciclos económicos' referidos al 7 ° año de la escuela primaria II de educación básico. Dado que este enfoque escolar aún prevalece la visión eurocentrista en detrimento del reconocimiento de la población indígena y africana en todo el proceso socioespacial brasileño, se diseñaron y aplicaron una serie de actividades en una clase de escuela pública y otra en una escuela privada, ambas en la ciudad de Rio de Janeiro. Los resultados parciales muestran que es desde el espacio escolar donde se debe generar una educación comprometida con la transformación social.

Keywords: Enseñanza de la geografía; Diversidad; Democracia

1 Pós-graduada pela UFRJ e professora de geografia do ensino fundamental II da rede privada, militante em movimentos sociais por uma educação menos desigual, gratuita e de qualidade para os descendentes de grupos étnicos-raciais. E-mail tpsp150377@gmail.com.
2 Pós-graduada pela UFRJ e professora de geografia na SME da cidade do Rio de Janeiro, militante em movimentos sociais por uma educação menos desigual, gratuita e de qualidade para os descendentes de grupos étnicos-raciais. E-mail daianesgonzaga@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Com preocupação, questionamentos à governos democráticos estão acontecendo em vários países ao mesmo tempo até naqueles com longa experiência no modelo cívico[3]. 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 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[4] 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?[5] 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

3 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.

4 Por meio de ameaças às instituições públicas garantidoras da ‘Constituição de 1988’.

5 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.

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.

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[6]. No 7º ano do Ensino Fundamental II da Educação Básica[7], 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

6 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.

7 Compreende a faixa etária de 12 a 13 anos.

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 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[8] 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

8 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[9] com desdobramentos no Brasil interpelam sobre a manutenção ou não, de monumentos em homenagem à colonizadores, o que evidencia um descompasso histórico entre

> uma memória erguida sem consulta sob a forma de altas e pesadas estátuas que se tornaram **referência espacial** em

9 Iniciados pelo movimento 'Black Lives Matter' nos Estados Unidos e em países da Europa.

> 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? (...).10

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[11] desde antes da colonização até os dias de 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

10 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.
11 Uma prática também conhecida por 'biopirataria'.

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[12], muda a versão oficial dos fatos a respeito de como a larga experiência no

12 GOMES, Laurentino. Escravidão – Da corrida do ouro em Minas Gerais até a chegada da corte de Dom João ao Brasil.

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[13].

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 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,

13 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.

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[14]

ATIVIDADE 1: ***'Minha letra é um grito'***[15]. 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

14 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.
15 O título adotado compreende o objetivo fim da atividade.

correspondem as Escolas de Samba[16]: “Em Cima da Hora[17]” (1969), “Nenê de Vila Matilde[18]” (1997) e a “Beija-Flor de Nilópolis[19]” (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”***[20]. 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.

ATIVIDADE 3: Jogo ***‘1ciclo, 3 vidas’***[21]. 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-

16 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.
17 https://www.letras.mus.br/em-cima-da-hora/1499861/
18 https://www.letras.mus.br/nene-de-vila-matilde/473902/
19 https://www.vagalume.com.br/beija-flor-de-nilopolis/samba-enredo-2003.html.
20 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.
21 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.

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.

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 maioridade22, nossa democracia, ainda, não está consolidada o suficiente23 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.

22 No ano de 2021, a Lei 10.639/2003 completa 18 anos de vigência.
23 Desde o fim da última Ditadura Civil-Militar, já são 36 anos de redemocratização brasileira.

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)
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.

Cartão de crédito: uma discussão sobre seu uso na EJA

Mateus Coqueiro Teixeira
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
mateus.coqueiro@gmail.com

Samuel Dias Alves
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
samuel.dias.alves@gmail.com

Eixo: 4. Formação de Professores e Diversidade Cultural

Resumo: Tendo em vista o vasto oferecimento de cartões de crédito e sua facilidade de aquisição, questiona-se sobre a possibilidade de utilização dessa tecnologia como objeto de estudo matemático em sala de aula. Para tanto, se faz necessário conhecer essa forma de pagamento e suas consequências na organização financeira do educando. Diante do exposto, este trabalho discute os resultados obtidos na aplicação de uma oficina oferecida ao Instituto de Educação de Euclides Dantas de Vitória da Conquista na modalidade Educação de Jovens e Adultos com a finalidade de promover uma reflexão acerca das implicações do uso imprudente do cartão de crédito.

Palavras-chave: Educação Financeira; Cartão de Crédito; Educação de Jovens e Adultos; Educação Matemática.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho relata a experiência de uma oficina construída dentro do curso de formação inicial de Licenciatura em Matemática e aplicação com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O desenvolvimento desta oficina permitiu o contato com a sala de aula e a vivência nesta modalidade, durante o ensino remoto.

Durante a formação inicial, as oportunidades de adentrar o ambiente escolar são poucas, então a construção e aplicação de oficinas são momentos únicos na graduação. O contato com a sala de aula permite o desenvolvimento mais conciso do perfil de professor, que somado à formação faz do graduando um profissional mais preparado. Pimenta e Lima (2012) dizem que o estágio é o ambiente em que há a construção e o fortalecimento da identidade docente. Desse modo, os processos de desenvolvimento desta oficina fazem parte da criação do perfil profissional dos autores deste trabalho.

O enfoque da oficina é trabalhar a educação financeira dentro da aula de Matemática da EJA. Utilizando como base para esta discussão, o uso do cartão de crédito, ferramenta esta que foi escolhida por ser algo presente na realidade da maioria dos brasileiros.

O Serviço de Proteção ao Crédito (SPC) Brasil (2015), revelou que cerca de 52 milhões de brasileiros fazem uso desta forma de pagamento. A pesquisa feita pelo SPC Brasil, também revelou que 96% dos entrevistados desconheciam as taxas de juros que estão presentes no cartão de crédito. É com base nesta lacuna que esta oficina foi criada, com o intuito de apresentar essas taxações e levantar a reflexão sobre o uso exacerbado do cartão que pode levar à inadimplência.

Com isso, o trabalho terá por finalidade apresentar um breve relato sobre o desenvolvimento da oficina, além de uma reflexão acerca dos resultados que foram obtidos nela, bem como a contribuição da mesma para a formação inicial dos autores.

2 METODOLOGIA

A realização do estudo se deu por meio de uma oficina, que foi produzida e aplicada em formato remoto no Instituto de Educação Euclides Dantas (IEED), escola pública da cidade de Vitória da Conquista, Bahia. Ela contou com a participação de 33 alunos da EJA e teve a duração de 2 horas. O objetivo principal foi discutir sobre o uso inadimplente do cartão de crédito e as taxas de juros que estão presentes no pagamento da fatura.

A oficina ocorreu em dois momentos: o primeiro para a discussão sobre o uso do cartão de crédito no Brasil, seguindo para o perfil do inadimplente e finalizando com a apresentação das taxas de juros que estão presentes no atraso, parcelamento ou uso do crédito rotativo do cartão; e o segundo momento apresentou um comparativo entre estas modalidades de pagamento e se discutiu qual delas é a mais viável em cada situação. Para finalizar, foi apresentado um método de organização financeira para controle de gastos.

A matemática desenvolvida durante a oficina tinha o papel de promover a crítica acerca da temática. Não apenas para apresentar resultados ou operações, as informações matemáticas presentes na oficina serviram para gerar a discussão sobre diversos fatores, como o abuso dos bancos com seus clientes, a utilização do cartão

de crédito em pontos de comércios e a cobrança de taxas em operações que não deveriam ocorrer.

Ou seja, a matemática serviu para o desenvolvimento da leitura e escrita do mundo, como dito por Gutstein (2012), esta área de conhecimento deve ser utilizada para investigar e criticar a injustiça, desafiando com palavras e ações as estruturas e atos opressores, de modo a ler e escrever o mundo.

No decorrer da oficina era sempre requerido aos alunos a sua participação, a ideia era dar papéis ativos a eles, durante o processo da construção de conhecimento que estava sendo feita ali. Como dito por Freire (1974), na educação, os homens se educam em comunhão. Por isso, para desenvolver uma educação que preze por isso, as vivências dos presentes eram essenciais para a oficina.

O enfoque da oficina é levar para a sala de aula da EJA, o debate sobre o uso do cartão de crédito juntamente com a Matemática para compreender os fatos e desenvolver a reflexão crítica.

3 RESULTADOS

Após a finalização da oficina, foi disponibilizado aos estudantes um questionário que os indagava sobre o que foi apreendido durante a aplicação da mesma. Dentre as respostas obtidas, observou-se que aproximadamente ⅓ dos estudantes conseguiram absorver sobre a existência de diversos tipos de taxas de juros imbuídas no cartão de crédito e como os cálculos são feitos pelas administradoras do mesmo.

Em relação às diversas formas de pagamento existentes, apenas ⅕ dos estudantes relataram a importância de saber ler e interpretar a fatura para a tomada de decisões relacionadas a melhor opção de quitação da mesma mediante situações específicas de cada consumidor que envolvem desde taxas de juros particulares a instituições financeiras distintas.

Em geral, quase 94% dos estudantes disseram ter aprendido algo novo sobre o cartão de crédito, o que ratifica a necessidade de discussões sobre pautas da Educação Financeira dentro da sala de aula, indo além de fórmulas e cálculos que comumente são ensinados numa simples aula expositiva e que formam apenas o ferramental da Matemática Financeira.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão durante a oficina permitiu que os ministrantes refletissem sobre sua práxis enquanto professores em formação docente inicial, propiciando a eles uma experiência em lecionar de forma remota. Consequentemente, promover uma aquisição de manejo mais preciso com as principais tecnologias digitais que se difundiram, atualmente, no cenário educacional.

Tais aquisições, que foram obtidas de forma abrupta pela maioria dos docentes - tanto da educação básica quanto do ensino superior -, refletiram diretamente nas metodologias adotadas em sala de aula e contribuíram para clarear o déficit existente na precariedade da formação inicial dos professores quanto a alfabetização digital.

Em suma, esta oficina aplicada é fruto de uma formação que foi modificada e adequada a um contexto atípico e que mostra a versatilidade que os professores possuem quando elaboram quaisquer atividades mediante situações inesperadas. A elaboração desta oficina, por exemplo, foi concebida no primeiro momento para ser aplicada presencialmente.

Ademais, o questionário dos estudantes evidenciou a necessidade de mudanças na metodologia do trabalho, principalmente em relação ao tempo de duração que a oficina foi aplicada e que impactou diretamente no desenvolvimento da mesma. Isso se deu ao fato das diversas discussões que foram geradas entre estudantes-ministrantes e que corroboram a importância da existência de oficinas neste viés.

Por fim, a oficina apresentou resquícios de não conhecimento sobre noções básicas específicas da Matemática Financeira. Isso sugere uma necessidade de adequação do planejamento da mesma para explorar ainda mais alguns conceitos matemáticos a fim de facilitar o entendimento dos estudantes.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

GUTSTEIN, Eric. **Reading and writing the world with mathematics: Toward a pedagogy for social justice**. Routledge, 2012.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência**. Cortez Editora, 2018.

MIRET, Renan; BRUNO, Vinicius. **52 milhões de brasileiros usam o cartão de crédito como forma de pagamento, diz SPC Brasil**. 27 maio 2015. Disponível em: https://www.spcbrasil.org.br/imprensa/pesquisas.

A DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO E A LEI 10.639/03: OUTRAS NARRATIVAS NA SALA DE AULA

Rosana Maria dos Santos, Doutoranda em história pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), e-mail:rosanamaria.history@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)

O artigo tem por objetivo analisar a História da Educação no Brasil e como ocorreu o processo de criação da Lei 10.639/03 e seus referenciais teóricos. O tema dialoga com uma reinterpretação epistemológica do ensino histórico pautado pela pesquisa bibliográfica, buscando perceber as contradições formativas e a necessidade de reelaborar a forma de ensinar e aprender para as relações étnico-raciais.

Palavras – chave: Currículo; Ensino de História; Cultura afro-brasileira; lei 10.639/03

1 INTRODUÇÃO

O pensamento eurocêntrico que vigorou desde os tempos da colonização e que se perpetua até os dias atuais, afirmou a primazia branca sobre os negros, oprimindo de certa forma a história e a cultura destes 'povos comuns', como eram classificados, no processo civilizador europeu. Segundo Fanon,

> O processo de colonização foi um processo violento, e, portanto, a descolonização, por ser um projeto dos colonos também, só pode se constituir por essa via. Por isso, "a descolonização é sempre um fenômeno violento" (FANON, 1961, pp. 31 - 33).

O povo negro foi severamente explorado e manipulado no processo civilizatório da colonização europeia. De forma violenta, eles foram dominados, oprimidos e explorados. Sofrendo com o preconceito, com a fome, com a escravidão, com a exploração da sua mão-de-obra pelo colonizador europeu. Que de maneira satisfatória cresceu e acumulou bens, se perpetuando como classe dominante em nosso país, tendo seus descendentes espalhados pelo mundo. Um enriquecimento baseado na violência, desrespeito e exploração do

povo negro. Etnia julgada inferior ao colonizador europeu, por possuírem características adversas à raça, cor e religião que o mesmo possuía.

Em meados da década de 90, as questões étnico-raciais se tornaram as principais preocupações na área da educação, onde as políticas de reparação e a procura de reconhecimento ergueram diversos programas de ações que contribuíram para corrigir as desigualdades raciais e sociais, pois se tornou visível que o conteúdo histórico dos negros e sua contribuição para a formação do povo foi abordado de forma inadequada nos materiais didáticos que constitui o currículo, bem como no próprio ambiente escolar da educação básica.

Até o século XX nenhuma legislação educacional fazia referência ao direito à escolarização da população negra. Não houve a integração de políticas públicas, programas ou qualquer outra iniciativa política, tanto nos âmbitos estaduais ou federal.

Com a universalização e popularização da escola, para as classes populares, não se fomentou a necessidade de construção de espaços escolares onde houvesse um respeito às diferencias étnicas. Em diversas passagens a educação era tida como um instrumento de subjugação do negro. Em síntese, durante muitos anos o que se conheceu foi um currículo escolar alienante, produto de um conjunto de narrativas marcadas pela história dos vencedores e por um processo “civilização” que impôs seu domínio político econômico e cultural no país (JUNIOR, 2008).

Conforme Munanga (2012), desde os primórdios do processo de escravidão no Brasil que os negros foram vistos como sinônimo de ser primitivo, inferior, dotado de uma mentalidade pré-lógica, ou seja, inferior intelectualmente e cognitivamente. O discurso ocidental admitia que o negro possuía uma humanidade inferior. À colonização apresentada como um dever, invocando a missão civilizadora do Ocidente, desse modo, emulava ao europeu a responsabilidade de levar o africano ao nível dos outros homens.

A história que nos foi apresentada teve como embasamento o sistema educacional criado a partir da Proclamação da República, sustentada nos pilares do colonialismo europeu, sem ter dado a devida importância aos demais grupos étnicos que ajudam a compor o repertório cultural do nosso país.

Diante de uma sociedade cujas heranças de um currículo marcado pelo reducionismo do protagonismo do negro, a escolar ganha nos dias atuais uma função de suscitar uma rotina de momentos de reflexão sobre a escravidão, sensibilizando a todos para o tema, de maneira que possam reconhecer essa visão distorcida e as atitudes negativas em relação aos negros. A partir daí, mostrar a necessidade de que incluir no currículo conteúdos que tratam da história e cultura africana e afro-brasileira é um dos passos para o combate a esse *status quo*.

Segundo a pesquisadora Ana Célia da Silva (2019), analisar a escola e o currículo como responsáveis pela propagação da ideologia da classe dominante não é uma problemática recente. Muitos pesquisadores e cientistas preocuparam-se em analisar a função social da escola e do currículo na reprodução da cultura dominante e no controle social dos dominados. Nesse sentido, ao analisar a história do currículo, percebe-se que ele tem suas origens no terreno do controle social. À escola, através do currículo, funcionou como um agente da dominação cultural e ideológica.

O currículo da história, por exemplo, ainda é baseado num critério temporal e linear que enfatiza a história eurocêntrica, articulando, quando possível, com a História do Brasil, da América e da África. Neste mesmo caminho de crítica, analisamos que o espaço escolar e o currículo, muitas vezes podem ser responsáveis pela propagação de ideologias de opressão. Diante de uma sociedade cujas heranças reduzem o protagonismo dos negros, a escola aprece nos dias atuais com a função de suscitar uma rotina de momentos de reflexão sobre a escravidão e as desigualdades, sensibilizando a todos para o tema: educação para a paz e o respeito às diferenças. Neste sentido, pensar sobre este tema possibilita que reconheçamos a visão distorcida e as atitudes negativas que ainda adotamos em relação aos afrodescendentes e aos grupos minoritários.

Haja vista a importância do debate sobre a urgência de uma educação antirracista, o artigo propõe analisar a lei 10.639/2003 e seus desafios para (re)pensar as relações étnico-raciais que perpassam os currículos educacionais e consequentemente o espaço escolar, trazendo discussões e questões que foram historicamente camufladas e silenciadas.

Para tal proposta de pesquisa, o principal método de pesquisa foi a análise documental, tendo os livros didáticos, legislações e currículos educacionais como fontes. Assim, foram investigados nas fontes quais são as ocorrências de assuntos e temas relacionados às relações étnico-raciais. Como apoio, buscamos aporte teórico-metodológico na análise de conteúdos. Método comum das análises historiográficas, que difere-se, por exemplo, da análise do discursos, pelas "operações classificatórias necessárias, simultaneamente semânticas, lógicas e sintáticas" (COSTANTINO, 202, pp.185-186). Já que são "técnicas para ler e interpretar o conteúdo de qualquer espécie de documento" (Ibid, p.186). Desse modo, foi possível encontrar as catalogar, enumerar, classificar e analisar por meio da narrativa histórica.

Considerações

O campo educacional, à luz de quase duas décadas da Lei 10639/03, ainda reflete um processo de ensino-aprendizagem pautado em estereótipos no tocante a história e cultura afro. Os discursos e representações depreciativas em relação a temática são perceptíveis nos materiais didáticos que circulam entre os centros educacionais, como também, nas falas de docentes que desconhecem, desconsideram ou pouco se preocupam em produzir uma discussão crítica ao tema. Por outro lado, é importante destacar que uma marcha contrária a estes melindres educacionais tem caminhado há décadas. Destacamos a implementação da Lei 11.645/08 com outro instrumento orquestrado afim de dar tratamento a questão africana e afro-brasileira na rede educacional, a qual, incluiu a temática indígena ao conteúdo programático. O ponto alto destas normativas, são o combate ao racismo e a proposta de construção de uma pedagogia inclusiva. Partindo dessa perspectiva, é oportuno dizer que tanto a Lei quanto os movimentos sociais, muito mais do que objetivar um ensino sobre a história e cultura afro, anseiam pela sua problematização, valorização e positivação a partir de diferentes metodologias e disciplinas, como também, utilizando de múltiplas estratégias metodológicas e fontes, afim de apresentar estes conteúdos para além da escravidão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 02 de set de 2021.

BRASIL. Lei 11.645 de 10 de março de 2004. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena**". Diário Oficial da União, 2004.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.

CAVALCANTI, Erinaldo. **Para destruir a memória e demolir o patrimônio:** algumas questões sobre a história e seu ensino. Revista Brasileira de História da Educação, 2019.

CONSTANTINO, Núncia Santoro de. Pesquisa histórica e análise de conteúdo: pertinência e possibilidade. **Estudos Ibero-americanos**. Porto Alegre: Pucrs, v. XXVIII, n.1, junho 2002, p.183-194.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

JUNIOR, Durval Paulo Gomes. **Pesquisa sobre o negro e a educação**. 2008. Tese (Mestrado em educação) – Programa de pós-graduação em educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Secretaria de Educação Básica**. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): Apresentação, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/17628-ministerio-divulga-obras-para-que-escolas-facam-sua-selecao. Acesso em 02 de set 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**. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO/DF RESOLUÇÃO Nº 1, de 17 de junho 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. Coleção Cultura Negra e Identidade.3. ed.1. reimp.; Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2012.

SILVA, A. C. da. **A discriminação do negro no livro didático**. 3ª. ed. Salvador: EDUFBA, 2019.

UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: ações e projetos desenvolvidos no Campus Jaguarão da UNIPAMPA

Lucas da Costa Lage, UNIPAMPA, lucaslage.aluno@unipampa.edu.br;
Crislaine Lopes de Oliveira, UNIPAMPA, crislainelopes.aluno@unipampa.edu.br;
Profa. Dra. Simone Silva Alves, UNIPAMPA, simonealves@unipampa.edu.br

Eixo: Formação de Professores e Diversidade Cultural

Resumo: Esse trabalho visa apresentar ações desenvolvidas com a temática étnico-racial pela tríade ensino, pesquisa e extensão no Campus Jaguarão da Universidade Federal do Pampa, de modo a corroborar para a aplicação da Lei 10.639/2003 e a luta antirracista nos espaços acadêmicos, possibilitando uma formação complementar para uma educação crítica, reflexiva e de resistência.

Palavras-chave: Relações Étnico-Raciais; Formação de Professores; Educação Antirracista..

1 INTRODUÇÃO

A instauração da Lei 10.639/2003 torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas brasileiras, entretanto mesmo após 18 anos em vigor temos uma grande ineficácia de sua aplicação e cumprimento nos espaços escolares. Nesse sentido, o ensino regido pelo tradicionalismo com a visão eurocêntrica é regado por preconceitos e a perpetuação do racismo estruturalizado em nossa sociedade. Conforme aponta Almeida (2018, p. 37) “em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratarem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como ‘normais’ em toda a sociedade”, sendo assim é urgente as abordagens na educação para uma educação antirracista e que promova o real conhecimento de nossa ancestralidade.

A história narrada pela sociedade hierarquizada pela branquitude heteronormativa atribui funções heróicas aos colonizadores que invadiram, exploraram e saquearam o povo nativo em 1500 e que assim se mantiveram até 1888, ano em que a abolição foi instaurada. Tais inviabilidades nas atualizações curriculares e na resistência do ensino tradicional e conservador, apaga as verdadeiras narrativas desse período de massacres que se perpetuam até os dias

atuais, pois “a história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história” (ADICHIE, 2019).

Nessa perspectiva é necessário reverberar os debates em torno de uma educação decolonial e que viabilize o debate antirracista nos ambientes educacionais, pois segundo Almeida (2018, p. 37)

> é dever de uma instituição que realmente se preocupe com a questão racial investir na adoção de políticas que visem:
>
> a) promover a igualdade e a diversidade em suas relações internas e com o público externo - por exemplo, na publicidade;
> b) remover obstáculos para a ascensão de minorias em posições de direção e de prestígio na instituição;
> c) manter espaços permanentes para debates e eventual revisão de práticas institucionais;
> d) promover o acolhimento e possível composição de conflitos raciais e de gênero.

Dessa forma, é importante potencializar uma formação que esteja voltada para compreender a desigualdade o qual estamos inseridos e problematizar a falta de investimentos para a adequação dos currículos, assim como instigar que docentes possuam uma complementação formativa para que sejam capazes de fomentar o sentido identitário da população brasileira, através das influências e conquistas advindas com o movimento negro e nossos ancestrais.

Nesse sentido a problemática dessa pesquisa é: Quais as ações desenvolvidas no campus Jaguarão da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) que enfatizam e trabalham a educação para as relações étnico-raciais e suas vertentes? O presente trabalho tem por objetivo discorrer sobre os projetos que promovem uma educação decolonial e fomente a formação de professores antirracistas. Sendo assim, essa pesquisa justifica-se pela necessidade de fortalecer as relações étnico-racias através de projetos e ações que surgem como formas de promover a educação antirracista a fim de ressignificar a escolarização.

2 METODOLOGIA

A metodologia deste trabalho é de cunho qualitativo o qual se detém no conceito apontado por Triviños (2001, p. 83) que afirma “[...] o fundamental é o

conhecimento do processo em si e não apenas os resultados, bem como sua atenção especial aos pressupostos que estão subjacentes à vida das pessoas". Nesse sentido, foi realizado uma busca nas páginas institucionais da UNIPAMPA que tange o ensino, a pesquisa e a extensão, os marcadores foram: relações étnico-raciais, educação antirracista e negritude. Após essa etapa de mapeamento procuramos nos currículos das/dos coordenadoras/es dos projetos na plataforma Lattes as informações referentes às ações, como o resumo descritivo de modo a compreender os objetivos pretendidos por cada um.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O campus Jaguarão da Universidade Federal do Pampa dispõem em sua grade de cursos seis licenciaturas, um bacharelado e um tecnólogo, desses apenas dois apresentam em sua composição curricular disciplinas que trabalham a Educação para as Relações Étnico-Raciais, sendo de forma obrigatória no curso de História e de forma optativa no curso de Pedagogia. Essa defasagem apresenta a necessidade de fortalecer as relações étnico-racias através de projetos e ações que surgem como formas de promover a educação antirracista a fim de ressignificar a escolarização. Segundo Gomes (2008, p. 109) "pensar a temática étnico-racial não é apenas em mais um tema de pesquisa, mas, sobretudo, compreender a questão social, política e científica que faz com que cada cidadão, assim como a universidade, assuma seu compromisso contra as desigualdades", sendo urgente a aplicação da Lei 10.639/2003 nos currículos de graduação das instituições de ensino no território brasileiro.

A base do conhecimento universitário está na interdisciplinaridade do ensino, pesquisa e extensão, considerados como os pilares do Ensino Superior e que norteiam os trabalhos desenvolvidos nesses ambientes. Conforme Kraemer (2006, s.p)

> A universidade é, dentre as várias instituições de ensino formal, aquela à qual compete ministrar o mais elevado grau de ensino, o superior, ou seja, o da educação para máxima capacitação e qualificação dos seus cidadãos na resolução e antecipação dos problemas que mais a afetam

Nessa perspectiva, uma das intervenções que se espera é a de adequar-se à legislação vigente, a fim de potencializar uma formação atualizada e que dê suporte para a construção do conhecimento crítico, entretanto mesmo a Lei 10.639/2010 sendo mencionada nos Projetos Políticos de Curso, sua aplicação nos componentes curriculares são por vezes vistas de modo transversal, se tornando necessário outras abordagens por meio de ações. Segundo destaca Alves et al (2021, p. 2) "mais que conhecer a Lei é necessário colocá-la em prática, pois urge que os/as professores/as estejam preparados através de cursos de formação continuada para abordarem essa temática com os estudantes da Educação Básica".

Sendo assim, ao realizar o mapeamento nas páginas institucionais dos projetos da Universidade Federal do Pampa foram localizados 18 projetos de ensino, 50 de pesquisa e 28 de extensão, totalizando 96 projetos cadastrados no campus Jaguarão, desse total apenas 16 abordam as questões étnico-raciais, sendo 2 de ensino, 11 de pesquisa e 3 de extensão.

Os projetos de ensino são intitulados 1.Educação para as Relações Étnico-Raciais: noções básicas, estratégias e desafios e 2.Grupo de Estudos e Pesquisas AFROnteiras Negras Unipampa, o primeiro tem por objetivo a apresentação da temática étnico-racias para os cursos no campus que não dispõem da inserção de disciplinas que centra-se na Lei 10.639/2003 em seu currículo, enquanto o segundo é um grupo de estudos que abordam estudos de literaturas produzidas por pensadores e intelectuais negros.

Os projetos de pesquisa são: 1. Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Relações Étnico-Raciais e Formação de Professores; 2. Clube Social 24 de Agosto: memórias negras; 3. Clubes Sociais Negros do Brasil: mapeamento, memória, patrimonialização e Educação das Relações Étnico-Raciais; 4. Discursos literários das nações africanas; 5. Educação e Relações Étnico-Racias; 6. Grupo de Estudos Sobre Escravidão e Pós-Abolição; 7. Negar: a Libertação dos Escravos no campo dos discursos; 8. O significado social do Blues de Blind Lemon Jefferson na cultura afro-americana estadounidense do início do século XX; 9. Oliveira Silveira: o poeta

da consciência negra brasileira e a produção cultural de jogos digitais educacionais; 10. Políticas Públicas de Inclusão, de Relações Étnico-Raciais e de Formação de Professores no contexto da educação básica e do ensino superior; 11. Rainhas Negras do Clube 24 de Agosto: identidades, representações e trajetórias de mulheres de um Clube Social Negro na fronteira Brasil-Uruguai.

Dos projetos mencionados 3 não foram localizados nos currículos Lattes de seus respectivos coordenadores, sendo eles o 4,6 e 8, portanto não foi possível observar os objetivos que possuem, apesar de no título nos dar uma singela ideia do que será abordado. É notável que o eixo pesquisa dispõe de um número maior de ações em andamento, são diversos os objetivos que compreende a execução de cada um deles, potencializando uma abordagem ampla acerca das questões étnico-raciais, tanto no que tange às políticas públicas, conhecimentos, ancestralidades, identidade, história, formação de professores, entre outros.

Os projetos de extensão são: 1. CINEGUIM; 2. Diversidade Étnico-Cultural e Inclusão Educacional: relações entre políticas públicas e formação de professores; 3. XXIX Seminário Internacional de Formação de Professores para a América Latina: "Democracia e Diversidade na Formação de Professores: contribuições e seus desdobramentos", os dois últimos possuem um envolvimento maior acerca da formação de professores e a diversidade existente nesses espaços, enquanto o primeiro abrange o lado cultural do cinema negro e sua relação com a Lei 10.639/2003.

É importante destacar as palavras de Gomes (2019, p. 10)

> Uma coisa é certa: se não fosse a luta do movimento negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização - com todos as tensões, os desafios e os limites-, muito do que Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana, não teria sido aprendido.

O movimento negro segue na luta para a implementação da Lei 10.639 nos cursos de graduação, essas ações apresentadas no decorrer desse trabalho são possibilitadoras de uma educação que visa debater a desigualdade social e criticar as estruturações da sociedade que ainda estão impregnadas pelo racismo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notório que há um longo caminho a ser percorrido para que, de fato, tenhamos a aplicação e obrigatoriedade da Lei 10.639/2003 presente no cotidiano educacional, atingindo as diversas etapas que se inicia com a Educação Infantil e termina na Educação Superior.

As ações e projetos que são desenvolvidos no campus Jaguarão da UNIPAMPA proporciona novos olhares frente a educação tradicional, decolonizando a visão eurocêntrica de ensino e fortalecendo a luta antirracista, sendo uma complementação das diretrizes curriculares e que apontam o caminho da resistência dentro dos muros universitários, de modo a contribuir na formação de um cidadão crítico e que visa um espaço democrático, crítico e igual para todos.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ALVES, Simone Silva et al. E**ducação para as Relações Étnico-Raciais:** concepções e práticas dos/as docentes da Educação Infantil. Research, Society and Development, v. 10, n.3, e12810313141, 2021.

BRASIL. **Lei 10.639/2003**. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade Ético-Racial e Formação continuada de professores (as) da Educação Básica: desafio pelo programa de Ações Afirmativas na UFMG. in DINIZ-PEREIRA, J. E.; LEÃO, G. (Org) **Quando a diversidade interroga a formação docente.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Editora Vozes Limitadas, 2019.

KRAEMER, Maria Elizabeth Pereira. O ensino universitário e o desenvolvimento sustentável. O ensino universitário e o desenvolvimento sustentável. In: **VI Congresso da Organização Internacional de Universidade para o Desenvolvimento Sustentável e Meio Ambiente** – OIUDSMA, 2006, UFPR, Curitiba, Paraná, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Bases Teóricas-Metodológicas da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais**. Idéias Gerais Para a Elaboração de um Projeto de Pesquisa. Caderno de Pesquisa Ritter dos Reis. Vol IV. Nov. 2001. 2ª Ed. Porto Alegre. Faculdades Integradas Ritter dos Reis. 2001.

FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM RELATO DE EXPERIENCIA ACERCA DOS PROCESSOS COLABORATIVOS E DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE.

Giovanna Freire de Oliveira Inácio

Eixo: Formação de Professores e Diversidade Cultural(Educação do Campo)

Resumo:

Este trabalho apresenta reflexões sobre as questões pertinentes ao relato de experiência da atuação do Professor Formador, vivenciada pela autora, no grupo da Rede Colaborativa de Formação Continuada da Educação do Campo, na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério/DDPM no município de Manaus. O objetivo geral é analisar o processo de Formação Continuada da Educação do Campo e sua contribuição para a prática do Professor Formador atuante nessa modalidade. Prosseguindo, descreve a operacionalização e suas características específicas do atendimento formativo, relata os desafios da Profissionalização docente e as intervenções nas práticas formativas e evidencia as perspectivas e possibilidades da Formação Continuada na profissionalização do Professor Formador. A metodologia do estudo foi de abordagem qualitativa, na perspectiva da pesquisa ação, isto é toma o relato de experiência construído tendo como base a prática docente da pesquisadora no processo de Formação Continuada da Educação do Campo. A operacionalização deveria ser um tema mais tratado entre as equipes de Formação Continuada, devido a sua potencialidade colaborativa em organizar estruturalmente todos os pontos de ação e fluxos de execução do processo formativo que abarca todos os tempos, os contextos, os sujeitos independentes de ser professor ou formador de professores. Para estabelecer um diálogo foi utilizado como referencial teórico Hage(2010), Hengemuhle(2007), Lins(2011).

Palavras-chave: Formação Continuada; Educação do Campo; Professor Formador.

INTRODUÇÃO

As escolas do Campo necessitam de professores qualificados para atuarem com a particularidade que o contexto educacional apresenta, devendo ganhar destaque a importância de um olhar mais voltado para a qualificação e valorização desse profissional por conta das demandas que a área exige e dos problemas herdados desde a invasão dos colonizadores no Brasil. A luta para fortalecer a perspectiva de que a Educação do Campo juntamente com a formação de professores para tal é uma das pautas para a discussão sobre a Educação do Campo no contexto atual.

Segundo Hage e Barros, ainda encontramos uma política educacional comprometida em face do precário atendimento no que tange aos espaços adequados, infra-estrutura de apoio logístico, materiais e livros didáticos, formação de professores e conhecimentos curriculares reorientados pouco sintonizados com a lógica ambiental,cultural e produtiva amazônica.(2010, p. 350)

A complexidade no contexto amazônico pela nossa diversidade fez com que pensássemos em oferecer uma formação continuada diferenciada para os professores que atuam nas escolas do Campo do município de Manaus reafirmando o compromisso de uma educação libertadora indo na contramão da resistência de um modelo que desvaloriza a educação do homem do Campo influenciada em uma educação capitalista.

Este trabalho tem como objetivo geral analisar o processo de Formação Continuada da Educação do Campo e sua contribuição para a prática do Professor Formador atuante nessa modalidade, no grupo da Rede Colaborativa de Formação Continuada da Educação do Campo, na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério/DDPM no município de Manaus. Prosseguindo, descreve a operacionalização e suas características específicas do atendimento formativo, relata os desafios da Profissionalização docente e as intervenções nas práticas formativas e evidencia as perspectivas e possibilidades da Formação Continuada na profissionalização do Professor Formador.

A operacionalização e suas características específicas do atendimento formativo na Educação do Campo, nos faz ter como ponto de partida o pressuposto inicial quando “pensamos em elaborar o Projeto de Formação Continuada que contemplasse alguns eixos formativos do Campo respeitando sua espacialidade, valores históricos e pedagógicos que contemplassem o valor da identidade dos sujeitos do Campo, visamos a aproximação da teoria versus prática, para que a solidificação das propostas respeite seus desejos, muitas vezes, tão desvalorizados e sem escuta quando direcionado ás escolas do Campo.

Nas escolas do campo, a educação oferecida se realiza a partir de um currículo urbanocêntrico, onde a atuação do professor é apenas uma cópia do que

aprendeu enquanto processo inicial em sua formação sem levar em consideração a complexidade da realidade vivida. Dentre tantas outras situações, verificamos a importância do processo de formação continuada respeitar todo esse diferencial que a educação do campo possui, pois durante esse processo, a formação serve para a socialização de ideias, o conhecimento dos desafios e sobre as diversas perspectivas de trabalho docente que se diferenciam nas comunidades onde atuam, uma formação que respeite e consolide a identidade do professor do Campo.

A estrutura do projeto formativo toma forma a partir do resultado do diagnóstico e levantamento de dados resultantes dos instrumentos aplicados ao final de cada encontro, anual e em todos os pólos de atuação da equipe.

O eixo central da Identidade Cultural e Profissional é levado em consideração no momento da construção do projeto, visando desenvolver as atividades subdivididas em quatro encontros formativos presencias realizado a cada bimestre e de acordo com o calendário letivo nos 06 pólos de formação sendo 3 pólos no Rio Negro, 02 pólos no Rio Amazonas e 01 na área da Rodoviária, finalizando com o 5º encontro sendo com a socialização de práticas formativas- SPF, realizada anualmente na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério - DDPM.

A atuação da equipe de Professores Formadores da Educação do Campo se estende ao atendimento dos professores dos Rios Negro e Amazonas e da área da Rodoviária AM-010 e BR 174. A equipe formativa da Educação do Campo, faz parte de um dos oito grupos de atendimento estratégico da Rede Colaborativa, a qual subdivide seu atendimento em modalidades de ensino e etapas da educação básica. Por ser um grupo que atende as 85 escolas das áreas ribeirinhas e rodoviária, e não possuir um grupo formativo próprio e específico para tal atendimento, sua composição se apresenta com a presença de Professores Formadores que se interessam e se identificam em atuar nos contextos específicos dos rios e das estradas.

A equipe de Professores Formadores se relaciona efetivamente de maneira colaborativa para a consolidação do Projeto Formativo proposto anualmente para atender as diversas áreas e realidades do interior amazônico. O novo desenho, se

consolida entre os períodos de 2016 a 2019, quando assumimos a articulação da equipe formativa e visualizamos a amplitude da operacionalização para tal contexto, devido as questões geográficas de localização dos pólos de atendimento no Rio Negro e Rio Amazonas, assim como na Rodoviária AM-010 e BR-174 e pelas questões particulares de não termos uma equipe própria para tal atendimento.

Por possuir um calendário totalmente diferenciado da área urbana, toda a estrutura de atendimento é pensada na particularidade de cada pólo. Essa particularidade envolve fatores como: o tempo entre o local de saída e de chegada da equipe, conforme a localização dos rios, os calendários letivos e as necessidades de cada contexto e a disponibilidade de cada formador para atuar no período proposto.

Uma característica desafiadora a se tratar nessa operacionalização é a questão do Professor Formador fazer parte de outra equipe ou gerência formativa, e que precisa ser muito bem articulada para não haver conflito de agendas e/ou a ausência deste para atuar no pólo, conforme calendário formativo proposto inicialmente. O convite para a presença do Professor Formador no projeto é proposto conforme sua atuação acadêmica ou o seu interesse em participar da ação formativa proposta.

Nesse momento inicial, é apresentado a proposta prevista a ser trabalhada, quam serão os sujeitos atendidos e o contexto em que estão inseridos é levado em consideração para conhecimento do grupo. Posterior a esse fluxo, é discutido uma proposta que atenda as reais necessidades dos sujeitos do Campo para um atendimento com coletivo e com qualidade nos pólos de formação.

Outra característica operacional do processo de Formação Continuada da Educação do Campo são os fechamentos com as parcerias. Além das parcerias com os Professores Formadores de outras equipes formativas, com a Gerência de Tecnologia Educacional / GTE, vamos consolidando as parcerias com outras instituições e com a própria Divisão Distrital da Zona Rural/DDZ Rural.

Os desafios da Profissionalização docente e as intervenções nas práticas formativas, são desenhados através da luta dos movimentos sociais, a educação do

campo luta pela execução de políticas públicas que respeitem a etapa de consolidação de um processo de Formação Continuada que valorize o homem do campo e sua permanência para a produção e a valorização do seu trabalho, da sua terra e do seu povo seja realizada com qualidade, sem a necessidade de deixar sua comunidade em busca da ilusão de melhores condições de vida na área urbana, sendo essa ação muito costumeira de quem mora nas proximidades dos rios. Segundo Hengemuhle “estamos carentes de propostas que respondam como desenvolver práticas pedagógicas que venham ao encontro dos desejos e das necessidades do homem na pós-modernidade”,(2007,p,23).

A operacionalização que envolve a estrutura, organização e atendimento, se torna um dos elementos desafiadores em atuar como Professor Formador na Educação do Campo. Toda atuação para a execução do projeto deve sofrer ação e reflexão da prática, pois impacta diretamente No chão da escola e em atender os anseios dos professores que atuam diretamente nesse contexto, para que não haja um processo de desprofissionalização. Todavia, Lins (2011) comprovou que conforme o critério da expertise como elemento essencial no processo de profissionalização, a situação de precarização vivenciada pelo/a docente, não o desqualifica como profissional, pois uma vez que esse/a permanece detentor do seu saber especializado, independente das condições de trabalho na qual se encontrar, mesmo que impedido de exercitar esse saber não significa que o perdeu.

Seguimos nos embates de afirmação de sua identidade de Professor na/da Educação do Campo. Quais são suas perspectivas e possibilidades da Formação Continuada na profissionalização do Professor Formador hoje, um projeto que atenda aos anseios, as necessidades e as realidades diversas de todos os professores e formadores que atuam no contexto tão específico, único e diferenciado como o Campo..

A metodologia é de abordagem qualitativa na perspectiva da pesquisa ação, isto é toma o relato de experiência construído tendo como base a prática docente da Professora Formadora com a Educação do Campo, na Secretaria Municipal de Educação de Manaus.

A concepção de educação do campo deve ser viabilizada de forma a concretizar a preocupação com o processo formativo de professores, visto que abarca o processo pedagógico e o relacionamento da teoria e prática partindo de momentos de reflexão, desvinculando-se cada vez mais de um modelo de formação urbanocêntrico que força a idéia de negatividade do campo.

A operacionalização que envolve a estrutura, organização e atendimento, se torna um dos elementos desafiadores em atuar como Professor Formador na Educação do Campo. Toda a atuação para a execução do projeto deve sofrer ação e reflexão da prática, pois impacta diretamente no chão da escola e em atender os anseios dos professores que atuam diretamente nesse contexto, para que não haja um processo de desprofissionalização.

A operacionalização deveria ser um tema mais tratado entre as equipes de Formação Continuada, devido a sua potencialidade colaborativa em organizar estruturalmente todos os pontos de ação e fluxos de execução do processo formativo que abarca todos os tempos, os contextos, os sujeitos independentes de ser professor ouformador de professores

REFERÊNCIAS

HAGE,S.M;BARROS,O.F. Currículo e Educação do Campo na Amazônia: referencias para o debate sobre a multisseriação na escola do campo: DO CURRÍCULO, v.3, n.1, pp.348-362, Março de 2010 a Setembro de 2010

HENGEMUHLE, A. Formação de Professores: da função de ensinar ao resgate da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LINS, Carla P. Acioli. “Professor não dá aula, professor desenvolve aula”: mudanças nas atividades docentes e o processo de profissionalização. O caso de professores de Ensino Médio. Recife, UFPE, 2011. (Tese de Doutorado em Sociologia).

INCLUSÃO-EXCLUSÃO DE MIGRANTES BOLIVIANOS EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS

Doutorando: David Juglierme Alves Nogueira
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP, juglierme@gmail.com
Orientadora: Sueli Salles Fidalgo
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP, susadalgo@gmail.com
Coorientador: Rubens Lacerda de Sá
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP, rubens.sa@unifesp.br

Eixo: 4- Formação de Professores e Diversidade Cultural

RESUMO:

Neste estudo, buscamos analisar em que sentido os professores do ensino fundamental I de uma escola municipal em uma cidade do estado de São Paulo atribuem à situação de inclusão-exclusão social-escolar de alunos migrantes bolivianos. O foco do trabalho está nos professores em que o trabalho é desenvolvido. Buscamos compreender os sentidos que os participantes atribuem à sua situação de inclusão-exclusão e os significados que são coletivamente construídos sobre os migrantes, inseridos no ambiente escolar.

Palavras-chave: Exclusão; Inclusão; Migrantes bolivianos; Teoria Histórico-Cultural.

INTRODUÇÃO

As migrações são parte do cotidiano e da história da humanidade ainda que nem sempre essa transição aconteça de forma que exprima sentido racional na vida dos participantes (DUMONT, 2006). Os movimentos migratórios envolvem a circulação de pessoas e grupos sociais nos mais diferentes contextos e por diversos motivos. Esses movimentos ocorrem nacionalmente ou internacionalmente.

A história da migração no Brasil foi atrelada por diversas características e circunstâncias. Os fluxos migratórios sempre ocorreram e permanecem como algo recorrente na história da humanidade. No Brasil não foi diferente. A chegada dos migrantes no Brasil é perpassada por alguns períodos históricos, até as mutações de cunho político e questões econômicas globais. A percepção da migração boliviana em São Paulo foi associada a mão de obra barata no setor têxtil – oficinas

de costura, condições precárias de moradia e convívio com a ilegalidade (BAENINGER, 2012; PAIVA, 2013). Por aqui, a indústria têxtil foi um atrativo para eles que, logo enxergariam no Brasil o chamado sonho *"el dorado"* (SILVA, 2006), outrora visualizado nos Estados Unidos, Espanha e Argentina.

Em outras palavras, o boliviano não é um refugiado, não é fruto de um deslocamento e nem é fruto de uma diáspora, é um migrante (SÁ, 2015). "esse fluxo migratório produz muitos efeitos" (SÁ, 2021, p. 14), aliás, a migração é sempre dolorida e implica necessariamente em dor (SÁ, 2020), pois, de alguma maneira, o migrante é forçado a sair. Se não houvesse esse conflito, dificilmente o migrante pensaria em retornar a sua terra natal. Ao observar o censo escolar de alunos migrantes bolivianos no Brasil, matriculados no ensino fundamental I, entre os anos de 2011-2019 constata-se os seguintes dados: em 2011 no Brasil, 1.575 alunos migrantes bolivianos estavam matriculados no ensino fundamental I (Figura 1).

Figura 1: Alunos migrantes bolivianos matriculados no Ensino Fundamental I, no Brasil, no ano de 2011.



Fonte: adaptado de Nepo/Unicamp (2020).

No ano de 2019 comparado ao ano de 2011, houve um acréscimo superior a 80% (NEPO/UNICAMP, 2020) nos números de alunos bolivianos matriculados no ensino fundamental I no país. Dentre esses estudantes, o número de alunos migrantes bolivianos saltou para 2.870 (Figura 2).

Figura 2: Alunos migrantes bolivianos matriculados no Ensino Fundamental I, no Brasil, no ano de 2019.



Fonte: adaptado de Nepo/Unicamp (2020).

É perceptível o aumento do fluxo migratório no Brasil. E especialmente, de migrantes bolivianos. Os dados contidos nos quadros são frutos dos Registros de migrantes internacionais no ensino básico - Censo Escolar - [1]. “Para a construção desse painel, considerou-se apenas as informações de matrículas de alunos estrangeiros, entre 2010 e 2019” (NEPO/UNICAMP, 2020). E a alteração no quadro do fluxo de alunos migrantes bolivianos também pode ser percebida no estado de São Paulo. Em 2019, esse número subiu para 2.087 (Figura 2), ou seja, um acréscimo superior a 50% (NEPO/UNICAMP, 2020). Dos 2.870 alunos migrantes bolivianos matriculados no ensino fundamental I no Brasil e, o estado de São Paulo abriga mais de 70% desses alunos, ou seja, 2.087 alunos (NEPO/UNICAMP, 2020).
Esta pesquisa observa os dados do estado de São Paulo, especificamente um município da região metropolitana, área conhecida como Alto Tietê. O referido município possui a quarta maior população de alunos migrantes bolivianos matriculados no ensino fundamental I no país e 3% dos alunos migrantes bolivianos matriculados no ensino fundamental I no estado de São Paulo.

OBJETIVOS

O foco do trabalho está nos professores em que o trabalho é desenvolvido. Neste estudo, buscamos analisar os sentidos os professores do ensino fundamental I de uma escola municipal em uma cidade do estado de São Paulo atribuem à situação de inclusão-exclusão social-escolar (FIDALGO; MAGALHÃES, 2017; FIDALGO, 2018) e os significados que são coletivamente construídos sobre os alunos migrantes bolivianos, inseridos no ambiente escolar.

METODOLOGIA

Esta pesquisa está embasada na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky ([1924]/1997), que nos permite olhar e analisar como os envolvidos se veem, analisam seus papéis e os dos outros, assim como seus processos de inclusão-exclusão social-escolar. Para realizar este estudo, recorreu-se a Pesquisa Crítica de

[1] . “Trata-se do principal instrumento de coleta de informações sobre educação básica no país. Abrange escolas públicas e privadas, as modalidades de ensino regular (educação infantil, fundamental e médio), educação especial e de Jovens e Adultos (EJA), além da educação profissional (cursos técnicos e cursos de formação inicial continuada ou qualificação profissional). Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/censo-escolar/>. Acesso em: 10 set. 2020.

Colaboração (MAGALHÃES, 2006, 2014, 2019), como metodologia deste estudo, pois compreende-se os participantes da pesquisa como colaboradores críticos que discutem a inclusão-exclusão social de migrantes vivenciada no contexto brasileiro. Em outras palavras, é por meio das interações sociais que temos as bases do terreno pelo qual se estabelece o desenvolvimento. Ao refletir no papel dos professores no contexto de alunos migrantes bolivianos torna-se imprescindível que, além do conteúdo proposto pela escola, haja uma compreensão aprofundada sobre o seu contexto social, suas experiências, sua língua e sua cultura (VYGOTSKY, [1924] 1997). O que resulta em questionar práticas rotineiras dos professores, alunos e pais (NININ; MAGALHÃES, 2017), ainda que o ambiente escolar nem sempre esteja pronto para o conflito gerado pelo distanciamento entre a prática e o discurso. A teoria histórico-social não busca a formatação dos alunos, mas a reflexão e a ressignificação das práticas vividas por alunos, pais e professores em sua relação com a escola, por exemplo. Isso posto, pode-se entender a organização do discurso e a compreensão do próprio contexto como uma partilha entre todos os participantes.

Dois participantes estão envolvidos nesta pesquisa, uma professora do 3º ano; e uma professora do 4º ano, do ensino fundamental I que atuam com alunos migrantes bolivianos. A partir de entrevistas, gravações de áudio, desenhos e notas de campos, os dados foram produzidos por meio do roteiro de entrevista semiestruturado; notas de campo escritas pelo pesquisador; narrativas escritas; narrativas visuais, ao utilizar desenhos que representem a experiência dos professores que atuam com alunos migrantes bolivianos inseridos no contexto escolar do Brasil; e sessões reflexivas.

RESULTADOS

A expectativa é que este trabalho colabore na fomentação de ações educacionais e propostas de inclusão dos alunos migrantes bolivianos. Os resultados refletem uma espécie de conformismo com a realidade por parte dos participantes em relação à inclusão-exclusão social-escolar. Almeja-se uma ressignificação por parte dos professores no exercício da autonomia, no respeito às diferenças culturais e no protagonismo de suas próprias histórias. A inclusão social-escolar perpassa por

acolher os alunos migrantes e inseri-los numa relação de autonomia, alteridade para possibilitar o fazer e escrever suas respectivas histórias. Nas palavras de Fidalgo (2018, p. 181) a inclusão social-escolar perpassa pela ação de enxergar “o outro que está ao meu lado e que compõe a minha sala de aula, meu vizinho, ver as comunidades vizinhas à escola; é ouvi-las”, o que significa dialogar sobre as culturas, identidades e diversidade presentes no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

BAENINGER, Rosana. (Org.). **Imigração Boliviana no Brasil.** Campinas: Núcleo de Estudos de População - Nepo/Unicamp; Fapesp; CNPq; Unfpa, 2012.

DUMONT, G. “Les nouvelles logiques migratoires au XXIe siècle”. **Outre-Terre**, nº 17, pages 15 à 25, 2006. Disponível em: <www.cairn.info/revue-outre-terre-2006-4-page-15.htm>. Acesso em: 10 set. 2020.

FIDALGO, S. S. **A linguagem da exclusão e inclusão social na escola.** São Paulo: Editora UNIFESP, 2018.

FIDALGO, S. S.; MAGALHÃES, M. C. C. Formação de professores em contextos de inclusão: a discussão vygotskiana do conceito de compensação social. In: CELANI, M. A. A.; MEDRADO, B. P. (Orgs.) **Diálogos sobre inclusão:** das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras. Campinas, SP: Pontes Editora, 2017. p. 63-96.

MAGALHÃES, M. C. C. Escolhas teórico-metodológicas em pesquisas com formação de professores: as relações colaborativo-críticas na constituição de educadores. In: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N. B. (Org.). **Estudos críticos da linguagem e formação de professores/as de línguas:** contribuições teórico-metodológicas. Campinas: Pontes, 2014. p.17-48.

MAGALHÃES, M. C. C. Formação Contínua de Professores: A Organização Crítico-Colaborativa para transformação. ***Linguagem: Estudos e Pesquisas****,* 2019. Vol 22, n. 2.

MAGALHÃES, M. C. C. Reflective Sessions: a Tool for Teachers to Critically Comprehend Classroom Actions. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.).

Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente. São Paulo: Ductor, 2006, pp. 197-228.

NEPO/UNICAMP. **Alunos migrantes matriculados no Ensino Fundamental I no Brasil, no ano de 2019.** Núcleo de Estudos de População "Elza Berquó" da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2020. Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/censo-escolar/>. Acesso em 10 set. 2020.

NININ, M. O. G..; MAGALHAES, M. C. C. A linguagem da colaboração crítica no desenvolvimento da agência de professores de ensino médio em serviço. **Alfa**, São Paulo, v. 61, n. 3, pp. 625-652, 2017. .

PAIVA, Odair da Cruz. **Histórias da (I) migração:** imigrantes e migrantes em São Paulo entre o final do século XIX e o início do século XXI. São Paulo: Arquivo Público do Estado, 2013.

SÁ, Rubens Lacerda de. Ética, decolonialidade e migração à luz do pensamento freireano. **Práxis Educacional**, *[S. l.]*, v. 17, n. 47, p. 1-22, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i47.8739. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8739>. Acesso em: 9 out. 2021.

SÁ, Rubens Lacerda. **Imigração Boliviana em Mares Paulistanos Dantes Navegados: Inclusão dos (In)visíveis e (Des)construção Identitária.** 186 f. Dissertação (Mestrado). Brasília: Universidade de Brasília, 2015.

SÁ, Rubens Lacerda. **Internacionalização, hospitalidade e ideologia por um protocolo de acesso, acolhimento e acompanhamento.** Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: [s.n.], 2020.

SILVA, Sidney A. Bolivianos em São Paulo: entre o sonho e a realidade. In **Estudos Avançados**, v. 20, n. 57, p.157-170. São Paulo, USP, 2006.

VYGOTSKY, L. S. Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea. In: VYGOTSKI, L. S. (Org.). **Obras escogidas V**: fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1924/1997.

LESSON STUDY, FORMAÇÃO INICIAL E O PIBID/MATEMÁTICA

Renata Camacho Bezerra, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) Campus de Foz do Iguaçu, renata.bezerra@unioeste.br
Richael Silva Caetano, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) Campus de Foz do Iguaçu, richael.caetano@unioeste.br

Eixo: Formação de professores no Ensino Superior

Resumo: Este resumo expandido norteia-se pelo questionamento "Como a *Lesson Study*, trabalhada no projeto PIBID, contribui/contribuiu para a formação do futuro professor de Matemática?". Partindo das etapas/fases constituintes da *Lesson Study*, foi elaborada, pelo grupo do PIBID, uma aula envolvendo o conceito de Equação do Segundo Grau. Após a realização da aula pela professora de Matemática participante do projeto, fez-se a análise-reflexão, pelo grupo, acerca da aula executada. A partir desse processo formativo possibilitado pela *Lesson Study*, constatamos a ocorrência de aprendizagens de conteúdo matemático e didático-metodológicos pelos licenciandos, além da troca de experiências entre a Formação Inicial e Continuada.

Palavras-chave: PIBID; *Lesson Study*; Formação inicial de professores; Formação continuada de professores.

1 INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa elaborado e supervisionado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES/MEC e foi criado com o objetivo de fomentar a formação de docentes da Educação Básica. Em Foz do Iguaçu ele ocorre como parte do subprojeto interdisciplinar Matemática/Cascavel, Matemática/Foz do Iguaçu e Química/Toledo, aprovado no âmbito da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

Este programa concede bolsas para: a) estudantes de cursos de licenciatura; b) professores das redes públicas que são supervisores das atividades; e c) professores da universidade intitulados como coordenadores de área, coordenador institucional e coordenador de gestão.

Os licenciandos que participam do projeto atuam nas escolas e esse é um dos objetivos do programa, ou seja, aproximar a universidade da Educação Básica e inserir o futuro professor no seu ambiente de trabalho. No entanto, o ano de 2020 foi marcado pela pandemia da Covid-19, o que fez com que as ações fossem

repensadas e adaptadas. Assim, as atividades desenvolvidas no PIBID, num primeiro momento, foram todas na forma remota (virtual), construídos por encontros síncronos – via plataforma *Microsoft Teams* – e atividades assíncronas.

Num dos encontros síncronos realizados para discutir o ensino da Matemática, a professora do colégio selecionado para a realização do PIBID externou sua dificuldade e preocupação com o ensino do conteúdo de Equação de Segundo Grau para os alunos do nono ano do Ensino Fundamental. De acordo com a professora, os alunos resolvem o algoritmo, mas não conseguem interpretar o seu significado em situações problema. Foi diante desta problemática que o grupo decidiu estudar e elaborar uma aula, de acordo com a metodologia *Lesson Study.*

A *Lesson Study* teve origem no Japão no final do século XIX e início do século XX com o nome *Jyugyo Kenkyu* e, desde então, tem se popularizado pelo mundo. Os autores Pérez Gómez, Soto Gómez e Serván Núñez (2015) acreditam que esta proposta está baseada em princípios da pesquisa-ação, da filosofia de Pestalozzi e da teoria de Dewey que valoriza a experiência vivenciada. O foco da *Lesson Study* são as aprendizagens dos alunos (PONTE, 2016) e neste processo de elaborar uma aula, destaca-se a reflexão e a colaboração realizada entre os pares.

Esta metodologia de formação de professores (inicial e continuada) está centrada na prática, pois saímos de um problema prático, recorremos à teoria e voltamos à prática, ou seja, a prática é a articuladora do processo. A *Lesson Study* tem sido adaptada de acordo com os diferentes contextos em que ocorre. Em nossa pesquisa utilizamos a adaptação realizada por Bezerra (2017, 2019), a saber:

ETAPA 1: Planejamento – momento em que o grupo escolhe o conceito matemático e o objetivo para o preparo da aula. As fases foram:

a) escolha do conteúdo (Equação do Segundo Grau), ano (nono ano) e definição do objetivo (auxiliar os alunos a compreenderem a Equação de Segundo Grau e sua aplicação) para o preparo da aula;

b) pesquisa a respeito do conteúdo;

c) a professora de Matemática do grupo relatou as experiências nas quais trabalhou com o conteúdo em sala de aula e os futuros professores relataram experiências que tiveram enquanto alunos em relação ao conteúdo escolhido;

d) individualmente e depois conjuntamente os integrantes do grupo pensaram e selecionaram problemas desafiadores para o ensino do conteúdo escolhido;

e) o grupo procurou se antever ao raciocínio dos alunos em cada uma das tarefas elaboradas discutindo o grau de dificuldade e possíveis alterações;

f) o grupo resolveu os problemas elaborados.

ETAPA 2: Realização da Aula – A aula foi realizada pela professora do grupo e supervisora do PIBID na escola e observada pelos futuros professores.

ETAPA 3: Reflexão – Após a realização da aula com os alunos do nono ano, a gravação da aula foi assistida e discutida pelo grupo.

Diante da problemática posta aos integrantes do PIBID, o ensino de Equação de Segundo Grau para alunos do nono ano, o grupo, por meio da Metodologia *Lesson Study*, elaborou, realizou e refletiu sobre a aula. E, por meio dos registros dos encontros realizados, buscou-se compreender "Como a *Lesson Study*, trabalhada no projeto PIBID, contribui/contribuiu para a formação do futuro professor de Matemática?".

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa de abordagem qualitativa (MINAYO, 2011) foi interpretativa como sugere (ERICKSON, 1986), sendo realizada no período de 30/03/2021 a 17/08/2021 com, aproximadamente, 30h (trinta horas) de planejamento e reflexões. Teve sua 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/produção dos dados, utilizamos a observação participante, notas de campo dos pesquisadores, gravações em áudio e vídeo – já que todos os encontros aconteceram pela plataforma *Microsoft Teams* – e os relatórios realizados pelos futuros professores de Matemática.

Na sequência, apresentamos um quadro no qual consta o resumo das atividades desenvolvidas ao longo do período supracitado.

Quadro 01: Resumo das Atividades Desenvolvidas.

Dia(s)	Atividades desenvolvidas
30/3	**Motivação e Definição do Conteúdo** – A professora de Matemática, supervisora do Colégio, apresentou as dificuldades do processo de ensino e aprendizagem em relação ao conteúdo "Equação de Segundo Grau".
6/4, 3/4 e	**Conhecendo a *Lesson Study*** – Nestes dias foram assistidos vídeos e lidos textos a

20/4	respeito da metodologia *Lesson Study*.
4/5, 11/5, 25/5, 1/6, 15/6 e 22/6	**Estudando e Pesquisando o Conteúdo –** Os alunos (futuros professores de Matemática) foram instigados a formularem e apresentarem seus conceitos a respeito do conteúdo Equação de Segundo Grau. O desafio foi que o conceito formulado expressasse a compreensão a respeito do conteúdo sem utilizar, necessariamente, o conceito matemático estabelecido nos livros didáticos. A partir das apresentações, os alunos compreenderam que era necessário definir o conceito de Função para também definir e compreender o conceito de Equação e, posteriormente, o de Equação de Segundo Grau. Com isso recorreram à história e cada aluno formalizou o seu conceito. Após a leitura individual, o grupo, por meio de discussões e de idas e vindas, formalizou o conceito do grupo sem a necessidade de buscar os conceitos elaborados nos livros didáticos. A partir do momento que o conceito foi formalizado, os alunos foram desafiados a pensar problemas (elaborar ou reelaborar) que utilizassem o conteúdo de Equação de Segundo Grau para trabalhar (realizar uma aula) com alunos do nono ano, como solicitado pela professora de Matemática, supervisora da escola.
29/6, 6/7 e 13/7	**Elaboração da Aula** – A partir da apresentação e discussão dos problemas elaborados/reelaborados por cada um dos alunos, foi feita uma discussão coletiva para a escolha dos problemas que iriam integrar a aula.
26/7 a 30/7	**Realização da Aula** – Por decisão do grupo, a professora integrante do PIBID ficou responsável pela realização da aula planejada com os alunos do nono ano e os demais integrantes do grupo ficaram responsáveis pelas observações.
3/8 e 17/8	**Reflexão pós Aula** – Realizou-se a reflexão pós aula realizada e gravada.

Fonte: Organizado pelos autores, 2021.

Este quadro traz um resumo das discussões ocorridas e, no próximo tópico, apresentamos a formalização construída pelos integrantes do grupo PIBID/Foz do Iguaçu (futuros professores de Matemática) no e com o coletivo, dos conceitos de Função, Equação e Equação de Segundo Grau.

3 RESULTADOS

A formalização dos conceitos de Função, Equação e Equação de Segundo Grau, construída pelos integrantes do grupo PIBID/Foz do Iguaçu (futuros professores de Matemática), ocorreu num rico processo de aprendizagens de conteúdo matemático e didático-metodológico na e com a troca de experiências entre a Formação Inicial e Continuada. O grupo assim definiu Função, Equação e Equação de Segundo Grau:

a) Função é uma lei de formação que estabelece uma relação, que associa a cada elemento de um conjunto numérico A, chamado domínio, um único elemento de um conjunto numérico B, chamado contradomínio. A lei de formação é uma expressão algébrica formada por operações matemática e que, por meio da igualdade, relaciona duas variáveis: independente (elemento do domínio) e dependente (elemento do contradomínio). O conjunto Domínio fornece os números

para a substituição da variável independente na lei de formação, no qual cada valor obtido na substituição e no desenvolvimento desta expressão algébrica compõem o conjunto Imagem, sendo este um subconjunto do Contradomínio.

b) Equação é uma igualdade entre expressões matemática, contendo pelo menos uma expressão algébrica. Sendo que a expressão algébrica é definida por operações matemática, números e uma ou mais incógnitas. Entende-se como incógnitas um símbolo qualquer utilizado para representar um valor inicialmente desconhecido.

c) Equação de segundo grau é uma igualdade entre expressões matemática, contendo pelo menos uma expressão algébrica. A expressão algébrica é definida por operações matemáticas, números e uma ou mais incógnitas sendo o maior expoente obrigatoriamente de grau dois. Entende-se como incógnitas um símbolo qualquer utilizado para representar um valor inicialmente desconhecido. Na equação de segundo grau até dois valores satisfazem a igualdade entre as expressões matemáticas.

Em relação aos conteúdos didático-metodológicos, os futuros professores perceberam as possibilidades do recurso à História da Matemática para elaborar as aulas de Matemática, bem como a necessidade de se atentar às situações problema de Matemática a serem desenvolvidas junto aos alunos e a importância de antever o raciocínio a ser utilizado pelos alunos quando da resolução desses problemas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No trabalho desenvolvido foi possível perceber que houve contribuições tanto para a professora de Matemática do Colégio como para os futuros professores de Matemática.

A *Lesson Study* promoveu uma discussão coletiva e a elaboração de uma aula. Isso fez com que a professora de Matemática do colégio se sentisse amparada e pudesse discutir suas dúvidas, incertezas e dificuldades no e com o coletivo. E, quanto aos futuros professores de Matemática, foi possível perceber a dificuldade dos mesmos em sair das teorias formais, geralmente aprendidas via memorização, e compreender significativamente os conteúdos ensinados.

Faz-se importante salientar que este foi um período de intenso aprendizado, pois os futuros professores compreenderam a importância de se entender os conteúdos para além do que é apresentado no livro didático, além de vivenciar a importância das discussões no e com o coletivo e como isso reflete na aprendizagem dos alunos, no nosso caso, refletiu na aprendizagem e compreensão do conceito de Equação de Segundo Grau pelos alunos do nono ano do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, R. C. **Aprendizagens e Desenvolvimento Profissional de Professores que Ensinam Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Contexto da Lesson Study**. 2017. 210 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" UNESP, Presidente Prudente/SP, 2017.

BEZERRA, R. C.; MORELATTI, M. R. M. Aprendizagens de Professores que Ensinam Matemática no contexto da Lesson Study. **Hipátia**, São Paulo, v.5, n.1, p. 72-85, jun.2020. Disponível em: https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/hipatia/article/view/1454. Acesso em: 01 out. 2021.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (ed), **Handbook of research on teaching.** New York/NY: MacMillan, 1986. p. 119-161.

MINAYO, M. C. de S. **O Desafio do Conhecimento:** Pesquisa Qualitativa em Saúde. São Paulo/SP: Hucitec-Abrasco, 1992.

PEREZ GÓMEZ, A. I.; SOTO GÓMEZ, E.; SERVÁN NÚÑEZ, M. J. Lesson Studies: re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Murcia, v. 29, n. 3, p. 81-101, dic. 2015.

PONTE, J. P.; QUARESMA, M.; PEREIRA, M. J.; BAPTISTA, M. O Estudo de Aula como Processo de Desenvolvimento Profissional de Professores de Matemática. **BOLEMA**, Rio Claro, v. 30. n. 56, p. 868-891. 2016.

Agência de fomento: Agradecemos a CAPES pelo financiamento do PIBID, o que nos oportunizou a realização da pesquisa.

GAMIFICAÇÃO ENQUANTO ESTRATÉGIA DE ENSINO DE PROGRAMAÇÃO

Jackson William Pluskota, UTFPR, jackson.pluskota@gmail.com
João Paulo Aires, UTFPR, joao@utfpr.edu.br

Eixo: Formação de professores no ensino superior

Resumo: O presente artigo tem como objetivo, apresentar a metodologia ativa da gamificação enquanto estratégia para contribuir com o ensino de programação no ensino superior. Este artigo, faz parte da dissertação de mestrado intitulada "Metodologias ativas no ensino de programação: um estudo de caso na UTFPR e IPB" do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná polo Ponta Grossa/PR. A realização deste artigo, se deu pela aplicação da metodologia de gamificação em sala de aula, de uma turma de engenharia elétrica da UTFPR. Considera-se que a utilização das metodologias ativas, possibilitam o desenvolvimento de uma aprendizagem ativa e, quando gamificada, as aulas, tornam-se mais "interessante" para a turma, considerando a quebra da tradicionalidade do ensino e da seriedade da programação.

Palavras-chave: Metodologias ativas; Gamificação; Tecnologia; Programação; Ensino Superior;

1 INTRODUÇÃO

Com o avanço das tecnologias, a área da computação conquistou a atenção tanto do mercado de trabalho quanto de homens e mulheres em relação à curiosidade sobre a tecnologia em si. Contudo ao adentrar na disciplina de programação, em cursos de engenharias e afins, os estudantes deparam-se com desafios que superam suas expectativas, tais como o peso das disciplinas, as quais, são foram aprofundadas durante o ensino médio tais como matemática e lógica em geral (HOED, 2016).

Além das questões que antecedem a entrada do aluno (a) no ensino superior, tem-se também, a realidade da globalização e a velocidade das transformações da tecnologia no mercado de trabalho, que por muitas vezes, segundo Hoed (2016) e Santos (2014) não é acompanhado pelos métodos de ensino das universidades, dificultando o processo de aprendizagem. Certamente, que, dentro das discussões quanto aos métodos de ensino, tem-se, os desafios postos aos professores, que necessitam se adequar a movimentação tecnológica e,

tem-se a acessibilidade dos professores e alunos para alcance destas tecnologias, que nem sempre é possível, por questões que vão além das quatro paredes da universidade, como acessos a materiais de ensino, computadores, internet, entre outros. Que com a chegada da pandemia, foi ainda mais dificultado.

As dificuldades de acessibilidade tornam-se significativamente impactante aos alunos, tal ponto que, se acordo com Rissi e Marcondes (2009), Palmeira e Santos (2014), Hoed (2016) e USP (2016), gera como consequência um alto índice de evasão dos cursos de engenharias e afins, em uma porcentagem que chega a 50%. E é, por esta razão, que se acredita na necessidade de aprofundar conhecimentos sobre o que causa tanto espanto nesta área e, buscar, possibilidades desenvolver e aplicar estratégias que possam contribuir com o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, este artigo apresenta a metodologia da gamificação, como uma metodologia ativa que permite aumentar o engajamento dos estudantes e consequentemente melhor aproveitamento e compreensão da disciplina de programação.

2 METODOLOGIAS ATIVAS

Metodologias ativas, são métodos de aprendizagem ativa, que permitem construir em sala de aula (ou fora) possibilidades não tradicionais de ensino, nas quais, potencializam o protagonismo do aluno em seu aprendizado e fomentam a ação do professor enquanto mediador e não apenas transmissor de informações (GOMES; MAZUIM; 2019).

As metodologias ativas surgem na contemporaneidade, devido as novas exigências do mercado e da globalização, que dentro da escola, ela permite, o fomento das habilidades de cada indivíduo, tanto em suas relações de profissão quanto educacionais. As metodologias ativas ainda, permitem unir as relações da prática e da teoria, de forma dinâmica e proativa.

De acordo com Mazuim e Gomes (2019) as metodologias ativas, permite aos alunos e professores, caminharem juntos para além do espaço da sala de aula, reinventando e desvelando um mundo, quebrando paradigmas. Isto é, permite que

ambos saiam da zona de conforto, para construir um processo de aprendizagem através inovação, da ciência e da corresponsabilidade.

3 GAMIFICAÇÃO

Gamificação é a estratégia que irá prever a que a utilização dos elementos de design de jogos em contextos não lúdicos, para criar um ambiente semelhante ao dos jogos, para motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas.

Desta forma, a gamificação ou *Gamification*, de acordo com Santaella, Nesteriuk e Fava (2018) “é termo utilizado atualmente para designar o uso de elementos de jogos (analógicos e digitais) em sistemas e artefatos que tradicionalmente não possuem aspectos ou fins lúdicos.", ou seja, a utilização de elementos de jogos em ambientes que não é um jogo.

E o que seriam os elementos de jogos? Para entendermos o que são esses elementos, primeiro precisamos entender o que são jogos, e como desenvolvedores e designer de jogos utilizam isso. Segundo Huizinga (2000), os jogos são um fenômeno cultural mais antigo que a própria cultura inerente ao ser humano e presente até mesmo no reino animal por meio das brincadeiras.

> O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica. É-nos possível afirmar com segurança que a civilização humana não acrescentou característica essencial alguma à ideia geral de jogo. Os animais brincam tal como os homens. Bastará que observemos os cachorrinhos para constatar que, em suas alegres evoluções, encontram-se presentes todos os elementos essenciais do jogo humano. Convidam-se uns aos outros para brincar mediante um certo ritual de atitudes e gestos. Respeitam a regra que os proíbe morderem, ou pelo menos com violência, a orelha do próximo. Fingem ficar zangados e, o que é mais importante, eles, em tudo isto, experimentam evidentemente imenso prazer e divertimento (HUIZINGA, 2000, p. 5).

Por esse pressuposto, entende-se que jogar é criar um mundo imaginário ou de fantasia no qual a pessoa vai emergir e aprender com situações, que talvez nunca tenha passado no dia a dia, mas se precisar passar por isso, estará preparado para determinadas situações, como por exemplo, dos cachorrinhos brincando de luta se preparando para uma coisa que precisem de verdade sem se preocupar com as consequências. Desse modo, esse mundo mágico ou especificamente "círculo mágico" passa ser o campo da sala de aula, do qual não se limita apenas às quatro paredes.

> A limitação no espaço é ainda mais flagrante do que a limitação no tempo. Todo jogo se processa e existe no interior de um campo previamente delimitado, de maneira material ou imaginária, deliberada ou espontânea. Tal como não há diferença formal entre o jogo e o culto, do mesmo modo o "lugar sagrado" não pode ser formalmente distinguido do terreno de jogo. A arena, a mesa de jogo, o círculo mágico, o templo, o palco, a tela, o campo de tênis, o tribunal etc., têm todos a forma e a função de terrenos de jogo, isto é, lugares proibidos, isolados, fechados, sagrados, em cujo interior se respeitam determinadas regras. Todos eles são mundos temporários dentro do mundo habitual, dedicados à prática de uma atividade especial. (HUIZINGA, 2000, p. 11).

Dessa forma vale destacar a partir de Huizinga (2000) que o jogo é mais do que um "fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico", porque possui um planejamento e uma finalidade e é desse pressuposto que nos remetemos a gamificação, pois, para que ela possa ser desenvolvida, é necessário o processo de planejamento que nos jogos ocorre através do *game design*.

Nesse sentido, o *game design* tem como função projetar como serão as possíveis experiências do jogador enquanto estiver jogando. Trazendo para a educação, trata-se da projeção do professor durante a gamificação da sua aula que não precisa ser especificamente um jogo digital ou analógico, pode ser, também, por meio de brincadeiras, isto é, empregar elemento dos jogos no conteúdo ou na aula e fomentar nos alunos a mesma dedicação que eles empreendem nos jogos (SANTAELLA, NESTERIUK e FAVA, 2018).

Mas é importante destacar que a brincadeira no processo de ensino remete a desmistificação de que só se aprende por meio de muito trabalho "sério". Zichermann e Linder (2013) descrevem sobre a importância de retomar o metafórico no processo de aprendizagem ao qual existia na infância, mas que vai se perdendo ao longo do amadurecimento ao ser ensinado

> A ideia de que trabalho e brincadeira não podem coexistir ainda é amplamente aceita como verdade. Ao longo da infância de muitos de nós, aprendemos as regras sobre quando podíamos despertar nossos mecanismos metafóricos mais sofisticados. A linha entre trabalho e brincadeira era clara. Era definido, e era muito, muito sério. No entanto, isso simplesmente não é mais verdade. *(*ZICHERMANN, LINDER, 2013, p. 11)

Deste pressuposto é importante compreender o que é Gamificação. De acordo com Zichermann e Linder (2013, p. 12) "Este conceito é chamado de gamificação, ou seja, implementação de conceitos de design de jogos, programas de fidelidade e economia comportamental para impulsionar o envolvimento do usuário.", ou seja, Gamificação é um processo que envolve o público tirando o melhor de

programas de engajamento do *game design* economia comportamental e ferramentas para fidelizar, como o objetivo de engajar a comunidade e alavancar os objetivos de negócio.

Zichermann e Linder (2013) destacam que a gamificação é o processo de trazer os elementos dos jogos para criar experiências para que os alunos possam, possam realizar atividades sem o medo de errar. Certamente que atividades as quais serão desenvolvidas pelo professor em um ambiente seguro que simulará as experiências. As experiências vão se desenvolver ao momento em que o professor trará temas que geralmente seriam extensos e cansativos e o transforma em temas divertidos e engajadores.

4 APLICAÇÃO DA GAMIFICAÇÃO

A metodologia ativa da gamificação, foi aplicada através de uma aula com uma turma de Engenharia Elétrica na disciplina de programação. Nesta, foi anteriormente, desenvolvido um plano de aula, apresentado ao professor voluntário, analisado conjuntamente e após, desenvolvido, pelo professor. O pesquisador, participou da aula, apenas como pesquisador observador. Considerando, que na aula, a metodologia foi utilizada como estratégia de ensino, estratégia, parte da pesquisa de mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR).

O plano de aula, neste dia, teve como objetivo apresentar a lógica de programação de forma lúdica. Para isso, foi realizado enquanto procedimento a disponibilização de materiais antecipadamente referentes a relevância da programação e da resolução de problemas baseado em lógica. Ainda, foi disponibilizado materiais visuais para os alunos acessarem remotamente sore os conteúdos que seriam trabalhados em sala de aula. Ressalta-se que esta aula foi realizada de forma remota, devido a conjuntura da Covid-19.

A gamificação ainda, foi desenvolvida a partir da aplicação do Jogo PacMan, para que com os alunos, fosse possível compreender a lógica de programação. Esta compreensão, foi fomentada por uma atividade dividida em três etapas, individual, em trios e coletiva, através da aplicação de um quis.

A finalidade, foi fomentar o entendimento de que, para cada comando, existe uma ação, ao qual, deve ser realizada, tais como as regras, os comandos, o tempo

de jogo, o propósito e a missão do jogo. Esta atividade, foi realizada das aulas iniciais do curso, através dos conteúdos de programação, especificamente na Introdução da lógica de programação.

5 CONSIDERAÇÕES

Através da atividade, fomentada pela gamificação, foi possível fomentar a curiosidade dos alunos quanto a temática da programação, observando outros caminhos da programação além da web, isto é, jogos digitais. Através da atividade subdividida em três etapas, foi possível incentivar o trabalho em equipe, considerando, a curiosidade dos alunos, em saber o resultado dos questionários. O jogo, como uma das etapas da gamificação, permitiu demostrar a presença dos algoritmos no dia a dia dos alunos, compreendendo então, que a programação está presente em diversos campos.

No entanto, há de se destacar, que, trabalhar com metodologias diferenciadas de ensino, requer, disponibilidade, tempo e participação tanto do aluno quanto do professor. Logo, não havendo tempo hábil para aplicação de toda a metodologia, sua finalidade poderá ser prejudicada, impossibilitando a conclusão dos objetivos. Ainda, sem a participação de um dos lados, a metodologia, também é impossibilitada, pois, de nada adianta, um grande planejamento do professor, se os alunos não se engajarem na dinâmica.

REFERÊNCIAS

GOMES. Maria Solange dos Santos; MAZUIM, Cleusa Helena Rockembach. Teorias e Vivências de Metodologias Ativas – 1° Edição. Editora Perse. 2019.

HOED, Raphael M. Análise da evasão em cursos superiores: o caso da evasão em cursos superiores da área de Computação. Dissertação de Mestrado. Brasília, 2016. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22575/1/2016_RaphaelMagalh%C3%A3esHoed.pdf acesso em 17 de setembro de 2021.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens. Editora Perspectivas S.A. 4ª ed. São Paulo – SP, 2000

PALMEIRA, Luiza B.; SANTOS, Matheus P. Evasão no Bacharelado em Ciências da Computação da Universidade de Brasília: análise e mineração de dados. Monografia. Brasília, 2014. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/10142/1/2014_LuisaBehrensPalmeira_MatheusParreirasSantos.pdf acesso em 17 de setembro de 2021.

RISSI, Marinalva C.; MARCONDES, Martha A. Estudo sobre a reprovação e retenção nos cursos de graduação. Londrina, 2009. Disponível em http://www.uel.br/proplan/LIVRO_CD_COMPLETO_Retencao_reprovacao.pdf acesso em: 17 de setembro de 2021.

SANTAELLA, Lucia; NESTERIUK, Sérgio; FAVA, Fabricio. Gamificação em Debate. São Paulo: Blucher, 2018.

ZICHERMANN, Gabe; LINDER, Joselin. The Gamification Revolution. New York: McGraw-Hill Education, 2013. 227 p.

Agência de fomento: Agradecimento ao Programa de Mestrado e Doutorado de Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR) e a CAPES.

O ENSINO DA PRONÚNCIA DO INGLÊS A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA COGNITIVA E SÓCIO-POLÍTICO-CULTURALMENTE GUIADA

Eliane Nowinski da Rosa, UNISINOS, elianedr19@gmail.com

Eixo: Formação de professores no Ensino Superior

Resumo: Esta pesquisa-ação propõe uma abordagem de ensino de pronúncia a partir de uma perspectiva cognitiva e sócio-político-culturalmente guiada (JENKINS, 1998, 2001; CRYSTAL, 2009, 2019; LANGACKER, 1987, 2013) para cooperar com 07 professores de inglês que solicitaram tal orientação. Para apresentar tal proposta e estimular o diálogo colaborativo entre os envolvidos, optou-se por oferecer uma oficina *online*. Os resultados preliminares indicam que os participantes foram instruídos apenas para perceber e produzir os sons do inglês acuradamente durante sua formação inicial e desejam ter sido instruídos para lecionar pronúncia. Com esta pesquisa, espera-se contribuir com o aperfeiçoamento da prática docente desses colaboradores.

Palavras-chave: Ensino de Pronúncia; Língua Inglesa; Fonologia Cognitiva; Inglês como Língua Internacional; Formação Docente.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi motivada pelo desejo de colaborar com um grupo de 07 professores de língua inglesa que solicitaram subsídios teórico-metodológicos para saber como tratar a pronúncia de forma pedagógica em contexto de sala de aula. Diante disso, presumiu-se ser mais conveniente propor uma abordagem de ensino de pronúncia com base nos preceitos da perspectiva de ensino do inglês como língua internacional (JENKINS, 1998, 2001, 2005, 2015, 2017; CRYSTAL, 2001, 2009, 2012, 2019), a qual argumenta que o inglês pertence a todos os seus usuários, e nos pressupostos da Fonologia Cognitiva (LANGACKER, 1987, 2013, 2017a, 2017b), a qual postula que a língua é um produto da cognição e da interação sociocultural.

Levando em consideração que, até o presente momento, foram encontrados apenas os trabalhos de Bollela (2002) e Neto (2006) contemplando o mesmo tema (abordagem ou alternativa de ensino), este estudo se justifica por estimular a discussão de um assunto pouco explorado pelo meio acadêmico, no Brasil, e por se

empenhar em fornecer, ao professor de ensino regular e/ou superior, informações relativas à formação docente inicial direcionada ao ensino de pronúncia da língua inglesa.

2 Metodologia

O presente trabalho se caracteriza como uma pesquisa-ação em virtude de se referir a uma co-criação pragmática de conhecimento *com* pessoas, e não *sobre* pessoas (BRADBURY, 2015), que é feita *por* professores *para* professores (MERTLER, 2017). Tendo em mente que os professores-participantes procuraram a pesquisadora para requerer subsídios teórico-metodológicos para saber como lidar com a pronúncia em sala de aula, este estudo resolveu propor uma abordagem de ensino de pronúncia para fornecer essa orientação. Dado que a natureza deste estudo é colaborativa e os participantes oriundos de diferentes instituições de ensino (escola pública, escola privada e curso de idiomas), acreditou-se ser mais oportuno reuni-los em uma oficina de formação docente *online* com vistas a apresentar essa proposta e estimular o diálogo colaborativo (SWAIN, 2000; SWAIN; WATANABE, 2013), já que a ideia era contar com o auxílio desses professores para aprimorar a referida abordagem.

Quanto à geração de dados, pode-se dizer a escolha dos instrumentos para tal foi feita levando em conta a situação atual da pandemia de COVID-19, uma vez que havia a necessidade de preservar a integridade física dos participantes. Em face desse cenário, decidiu-se optar pelos seguintes instrumentos: entrevistas semiestruturadas (antes e após a oficina), gravações em áudio, relatos reflexivos (em formato de narrativa escrita) e anotações de campo. Com essa diversidade de instrumentos e procedimentos adotados, foi possível triangular os dados com base diferentes fontes de informação (ROSE *et al*., 2020). No Quadro 1, tem-se um panorama geral das etapas da geração de dados.

Quadro 1 - Resumo das etapas da geração de dados

ETAPA	PROCEDIMENTOS
Primeira	Convite oficial + assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)
Segunda	Entrevista Semiestruturada I (individual)
Terceira	Oficina de formação docente *online* (duração: 09 encontros consecutivos) + preenchimento do relato reflexivo (após cada encontro)
Quarta	Entrevista Semiestruturada II (individual)

Fonte: A autora.

3 Resultados Preliminares

A partir da análise preliminar dos dados provenientes de alguns instrumentos de geração de dados (Entrevista Semiestruturada I, alguns relatos reflexivos, e gravações de áudio das interações ocorridas em alguns encontros), foi possível constatar que os participantes: a) presumiam que ensinar pronúncia significava ensinar fonética e fonologia pura; b) receberam instrução apenas para perceber e produzir os sons do inglês acuradamente durante a graduação em Letras; c) adorariam ter sido instruídos para lidar com a pronúncia lúdica e didaticamente no decorrer da graduação.

4 Considerações Finais

Com essa pesquisa, espera-se cooperar para que o docente se sinta empoderado não só para capacitar seu aprendiz para interagir sócio-político-culturalmente de forma bem sucedida com qualquer usuário da língua inglesa, assim como para fazer as transformações sociais necessárias no meio em que está inserido. Ademais, almeja-se contribuir com o enriquecimento das investigações no campo da Linguística Aplicada ao fornecer, para professor de ensino regular e/ou superior, informações relativas à formação docente inicial direcionada ao ensino de pronúncia da língua inglesa.

REFERÊNCIAS

BOLLELA, Maria Flávia de Figueiredo Pereira. **Uma proposta de ensino de pronúncia da língua inglesa com ênfase nos processos rítmicos de redução vocálica**. 2002. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2002. Disponível em: http://mariaflaviafigueiredo.com.br/tese/Tese.pdf. Acesso em: 10 dez. 2018.

BRADBURY, Hilary. Introduction: how to situate and define action research. *In*: BRADBURY, Hilary (ed.). **The sage handbook of action research**. 3. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2015, p. 1-16.

CRYSTAL, David. **English as a global language**. 2. ed. Cambridge/New York: Cambridge University Press, 2012.

_____. **Global understanding for global english**. Moscow State University Bulletin, v. 19, n. 4, p. 13-28, 2001.

_____. The myth of the native speaker. [*S.l.s.n.*], 21 ago. 2019. 1 vídeo (20 min 14 s). Publicado pelo canal Canguro English. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=p-kZLP2FWUI. Acesso em: 09 nov. 2020.

_____. Which “english” should we teach. [*S.l.s.n.*], 24 dez. 2009. 1 vídeo (2 min 58 s). Publicado pelo canal Macmillan Education ELT. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=0XT04EO5RSU. Acesso em: 1 set. 2020.

JENKINS, Jennifer. **Global englishes**: a resource book for students. 3. ed. Oxon/New York: Routledge, 2015.

_____. Teaching pronunciation for english as a lingua franca: a sociopolitical perspective. *In*: GNUTZMANN, Claus; INTEMANN, Frauke (ed.). **The globalisation of english and the english language classroom.** Gunter Narr Verlag: Tübingen, 2005, p. 145-158.

_____. The future of english as a lingua franca? *In*: JENKINS, Jennifer; BAKER, Will; DEWEY, Marting (ed.). **The routledge handbook of english as a lingua franca**. Oxon/New York: Routledge, 2017, p. 594-605.

_____. **The phonology of english as an international language**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

_____. Which pronunciation norms and models for english as an international language?, **ELT Journal**, v. 52, n. 2, p. 119-126, 1998.

LANGACKER, Ronald W. **Essentials of cognitive grammar**. New York: Oxford University Press, 2013.

_____. **Foundations of cognitive grammar:** theoretical prerequisites. v. 1. Stanford: Stanford University Press, 1987.

_____. **Ten lectures on the basics of cognitive grammar**. Leiden/Boston: BRILL, 2017a.

_____. **Ten lectures on the elaboration of cognitive grammar.** Leiden: BRILL, 2017b.

MERTLER, Craig A. **Action research**: improving schools and empowering educators. 5. ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2017.

NETO, Tufi Neder. **Uma concepção alternativa de educação formal aplicada ao ensino de pronúncia em inglês**. 2006. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/ALDR-6VTK77/1/tese_de_doutorado_vers_o_final.pdf. Acesso em: 10 dez. 2018.

SWAIN, Merrill. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. *In:* LANTOLF, James P. (ed.). **Sociocultural theory and second language learning**. Hong Kong: Oxford University Press, 2000, p. 97-114.

SWAIN, Merrill; WATANABE, Yuko. Languaging: collaborative dialogue as a source of learning. *In*: CHAPELLE, Carol A. (ed.). **The encyclopedia of applied linguistics**. Oxford: Blackwell Publishing Ltd. 2013, p. 1-8.

ROSE, Heath; MCKINLEY, Jim; BAFFOE-DJAN, Jessica Briggs. **Data collection research methods in applied linguistics**. London/New York: Blomsburry Publishing, 2020.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES FORMADORES: O QUE AS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE PROFESSORES DA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA REVELAM?

Victória Sabbado Menezes, UNESPAR – campus União da Vitória, victoriasabbado@gmail.com

Eixo: Formação de professores no Ensino Superior

Resumo: O trabalho em tela analisa como as memórias de professores da licenciatura em Geografia atuam sobre sua identidade docente e suas práticas de ensino. Pauta-se em uma revisão bibliográfica, no método (auto)biográfico, na metodologia das História de vida e nas fontes das narrativas (auto)biográficas. Realizou-se entrevistas narrativas com oito professores da licenciatura em Geografia de uma universidade federal do Estado do Rio Grande do Sul. Constatou-se a predominância de memórias da trajetória de escolarização, caracterizada pela hegemonia do ensino tradicional, mas também a presença de contra-memórias que visam não reproduzir tal modelo de ensino, ratificando a potencialidade autoformativa das narrativas.

Palavras-chave: Formação docente; Licenciatura em Geografia; Professores universitários; Narrativas (auto)biográficas.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho dedica-se à abordagem de uma temática do campo da formação de professores, especificamente, de Geografia que não se caracteriza por uma produção teórica abundante. Isso porque não se destina a formação de professores do ensino básico, mas sim à formação de professores da licenciatura em Geografia. Isto é, busca-se investigar como ocorrem os processos formativos de professores que atuam na formação de futuros professores. Para tanto, a pesquisa está calcada na perspectiva (auto)biográfica, visto que pretende analisar os itinerários formativos que os sujeitos desenvolvem ao longo de sua trajetória de vida e que se repercutem na sua construção identitária pessoal e profissional.

Sendo assim, a pesquisa parte do seguinte questionamento: como as memórias de professores formadores de Geografia atuam sobre sua identidade docente e influenciam a formação dos licenciandos em Geografia? Esta pesquisa (auto)biográfica pressupõe mergulhar nas memórias dos sujeitos professores com a

finalidade de investigar a construção do imaginário sobre a docência em Geografia para compreender os pilares das concepções e práticas docentes dos professores da licenciatura. Assim, os eixos basilares da pesquisa são Ensino de Geografia e Formação de professores.

Desta forma, tem-se a intencionalidade de fazer a autora repensar a sua docência e existência, refletir acerca da professoralidade em Geografia a partir das histórias de vida, dos percursos formativos e das geografias docentes dos professores formadores. Parte-se da premissa de que não é possível ressignificar o ensino de Geografia no espaço escolar sem refletir acerca da formação inicial de professores e da formação dos professores formadores. Por conseguinte, o enfoque da pesquisa centra-se nas memórias de vida-formação-profissão de professores da licenciatura em Geografia com o intuito de identificar as raízes do seu ser, saber e fazer docentes.

2 METODOLOGIA

A pesquisa está assentada no paradigma da complexidade de Edgar Morin (2005) na medida em que orienta a visão de mundo e de ciência da pesquisadora. Apresenta uma abordagem qualitativa, tendo em vista em que se interessa pela subjetividade dos sujeitos, pelos seus itinerários formativos a partir da trajetória de vida dos professores e os significados atribuídos a esta. Trata-se de uma pesquisa que se aproxima da abordagem (auto)biográfica em Educação, a qual se caracteriza por conferir visibilidade ao sujeito da pesquisa, de maneira que este é autor, ator e protagonista de sua história.

A pesquisa teórica foi desenvolvida a partir de uma revisão bibliográfica concernente ao ensino de Geografia, formação de professores e pesquisa (auto)biográfica. Adotou-se o método (auto)biográfico, o qual “permite que cada pessoa identifique na sua própria história de vida aquilo que foi realmente formador “ (NÓVOA; FINGER, 2014, p. 22). Nesta perspectiva, utilizou-se a metodologia das Histórias de vida e as fontes são as narrativas (auto)biográficas dos professores. Os sujeitos da pesquisa são 8 professores da licenciatura em Geografia de uma

universidade federal do estado do Rio Grande do Sul que ministram as disciplinas específicas da Geografia (alguns da Geografia Física e outros da Geografia Humana) e não trabalham com as de ensino de Geografia. Proposital conhecer como estes professores que não se dedicam à pesquisa em ensino de Geografia, mas lecionam na licenciatura, pensam a docência em Geografia.

Foi realizada entrevista narrativa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002) com cada um dos professores de forma presencial, pois ocorreu no período anterior ao início da pandemia da Covid-19. O olhar analítico para as narrativas foi organizado em três eixos: História de vida, Memórias de ensino (escolar e universitário) e Formação-profissão. Empregou-se a compreensão cênica (SANTAMARINA; MARINAS, 1994) como método de análise das narrativas (auto)biográficas a fim de reconhecer os ditos e não-ditos pelos sujeitos. Por fim, a construção da escrita da pesquisa foi elaborada por meio do diálogo entre o referencial teórico e o material empírico das entrevistas narrativas com o intento de provocar reflexões acerca da formação de professores formadores.

3 DISCUSSÃO E RESULTADOS

A historiografia do ensino de Geografia no espaço escolar revela alguns obstáculos epistemológicos que tendem a reforçar as continuidades e permanências. Estes se caracterizam pela predominância do ensino tradicional, marcado pela memorização, descrição e classificação dos fenômenos. Os conteúdos curriculares são concebidos como fim do processo educativo, de maneira que a capacidade crítico-reflexiva dos alunos são pouco estimuladas (CALLAI, 2013). Este retrato evidencia a necessidade de repensar a formação de professores, o que conduz a outro ponto: quem são e como atuam os professores da licenciatura em Geografia?

Nesse sentido, busca-se ir à gênese desse enraizamento e manutenção de determinadas práticas, o que permite a reflexão das memórias que os professores carregam de suas experiências em sala de aula, desde sua vida escolar. Conforme Kaercher (2014, p. 35), “hoje, tenho claro que aprendemos a ser professores desde

que nos tornamos alunos, desde muito crianças, portanto". Estas memórias compõem a identidade pessoal dos futuros professores, a qual está intimamente relacionada à identidade docente.

As narrativas (auto)biográficas contribuem para pensar os modos de ser e fazer na vida e na docência, uma vez que oportunizam problematizar a identidade docente, refletir sobre a existencialidade e exprimir as memórias que dizem muito do que se foi, do que se é e do que se projeta ser. De acordo com a perspectiva (auto)biográfica, "los docentes poseen un conjunto de saberes experienciales construidos a lo largo de la vida, que pueden ser objeto de reflexión crítica, al servicio de un desarrollo profesional individual e identidad profesional" (ABRAHÃO, BOLÍVAR, 2014, p. 11).

As narrativas dos professores da licenciatura em Geografia demonstraram que o imaginário construído sobre a docência em Geografia engendram um saber-fazer docente que está calcado, sobretudo, na trajetória de escolarização. Além disso, identificou-se que a memória coletiva (HALBWACHS, 2006) tanto do ensino escolar quanto do ensino universitário desse grupo é uma memória de ensino tradicional. Essa memória coletiva assume importância na medida em que cria a fortalece o imaginário docente.

Ao mesmo tempo, notou-se nas narrativas a existência de memórias-exemplo (aqueles consideradas positivas, enriquecedoras e que se visa reproduzir na ação profissional) e a existência de contra-memórias (CATANI et al, 1997) que seriam os contra-exemplos. Estas últimas estão atreladas à desconstrução de imagens e representações sobre a prática docente, ou seja, à desmistificação do imaginário da docência. Do total de 8 professores, 3 manifestaram de forma mais explícita as contra-memórias, ao ressignificarem suas memórias no sentido de se contrapor ao que foi vivenciado e evitar sua repetição na atuação profissional.

Contudo, deve-se atentar para o fato de que não há uma formação ou cursos que sejam voltados para a formação de professores da licenciatura, de professores formadores. A licenciatura é um curso de formação de professores direcionado ao ensino básico. Por isso, a adoção ao modelo tradicional pode ser vista como um caminho natural, uma vez que faz parte da história e do cotidiano destes sujeitos e,

principalmente, do seu imaginário. O fato da ausência de uma formação a professores formadores põe em questão uma problemática complexa, pois conforme considera Morin (2005), a complexidade é uma palavra-problema e não uma palavra-solução. Por isso, as narrativas contribuíram para investigar não somente como os professores formadores ensinam, mas como aprendem a ensinar. Isso justifica nosso mergulho nessa seara das memórias.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, pode-se afirmar que as memórias de professores formadores de Geografia atuam sobre a constituição de sua identidade docente e influenciam a formação dos licenciandos em Geografia. Isso ocorre por meio das diferentes formas e intensidades que os professores interagem com o seu passado, ressignificando no presente as memórias de suas trajetórias de vida pessoal, de escolarização, de formação acadêmica e da carreira profissional, sobre as quais podem ser concebidas como modelos a seguir e/ou se contrapor (memórias e/ou contra-memórias). As memórias da trajetória de escolarização se caracterizam como memória forte, pois tem um peso mais considerável que a trajetória de formação acadêmica na constituição da identidade docente.

Seja pelos atravessamentos de memórias e/ou contra-memórias, o passado de alguma maneira se faz presente como uma das fontes de orientação do fazer pedagógico e projeção de si. Este é um dos elementos que explica a hegemonia do modelo pedagógico tradicional no espaço universitário (inclusive na formação inicial), bem como no espaço escolar, contribuindo para a manutenção do ensino de Geografia pautado, fundamentalmente, no saber da tradição pedagógica.

Por outro lado, cabe salientar que, ao identificar nas narrativas (auto)biográficas a presença de memórias e contra-memórias, se desencadeia também uma abertura para novas possibilidades. A existência de contra-memórias possibilita a desmistificação do imaginário da docência e um caminho facilitador para a autoformação do sujeito e para a deseducação de si. Isso pode ser enriquecedor ao proporcionar outros modos de pensar e fazer a docência na formação inicial.

Portanto, as narrativas (auto)biográficas docentes são profícuas ao propiciar a autorreflexão do sujeito, o que pode lhe conduzir a tomada de consciência referente às suas concepções e práticas pedagógicas com o fito de assumir a autonomia dos seus processos formativos visando sua permanente qualificação.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna; BOLÍVAR, Antonio. Trayectorias epistemológicas y prácticas de la investigación (auto)biográfica en educación en Brasil y España . In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BOLÍVAR, Antonio (Orgs.). **La investigación (auto)biográfica en educación:** miradas cruzadas entre Brasil y España. Granada: EUG; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. P. 8-29.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da geografia:** o professor. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

CATANI, Denice Bárbara et al. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, Denice Bárbara (Org) et al. **Docência, memória e gênero:** estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997. P. 15-44.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa como texto**: imagem e som: um manual. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. P. 90-113.

KAERCHER, Nestor André. **Se a geografia escolar é um pastel de vento o gato come a geografia crítica.** Porto Alegre: Evangraf, 2014.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias. Introdução. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Trad. Maria Nóvoa. 2 ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014. P. 21-29.

SANTAMARINA, Cristina; MARINAS, José Miguel. Historias de vida y historia oral. In: DELGADO, Juan Manuel; GUTIÉRREZ, Juan. **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales.** Madrid: Síntesis, 1994. P. 257-285.

INDAGANDO SOBRE O FORMAR PROFESSORES NA UNIVERSIDADE.

Carmen Lucia Bezerra Machado, carmen.machado@ufrgs.br
Paulo Peixoto de Albuquerque, albuquerque.paulo@gmail.com
Ambos atuam no Curso Pedagogia/FACED e PPGEnSau–MP/FAMED – UFRGS

Eixo 5: Formação de professores no Ensino Superior

Resumo: Tematizando o formar para o professorar, nas relações entre o método da ciência e o mundo colonizado este texto propõe as perguntas como resultantes de descobertas no sentido proposto pelo Patrono da Educação Brasileira, o Professor Paulo Freire. Toma como base teórica as publicações de Francisco de Oliveira, Gaudêncio Frigotto e Alberto Acosta e as falas em vídeos de Rita M. C. Almeida e Noam Chomsky. Tem como empiria as memórias da professora e do professor, que no trabalho na Universidade promovem, em docência compartilhada, a formação de professores no curso de Pedagogia e na área do ensino na saúde coletiva. Nas descobertas, para começar a perguntar, indaga e problematiza sobre os conceitos: emaranhamento e entrelaçamento; Cultura do individualismo e do coletivismo; violências e bem viver. Não há respostas conclusivas, mas metódicas indagações para promover o pensar. E são muitas.

Palavras-chave:
Educação, Formação de Professores, Método dialógico, Violência, Bem Viver.

Resumén: Tematizando la formación para la enseñanza, en la relación entre el método de la ciencia y el mundo colonizado, este texto propone las preguntas como resultado de descubrimientos en el sentido propuesto por el Patrono de la Educación Brasileña, profesor Paulo Freire. Toma como base teórica las publicaciones de Francisco de Oliveira, Gaudêncio Frigotto y Alberto Acosta y los discursos en videos de Rita M.C. Almeida y Noam Chomsky. Su empiricidad son las memorias del profesor y de la profesora, quienes en su labor en la Universidad promueven, en la docencia compartida, la formación de profesores en la carrera de Pedagogía y en el área de la ensinanza en la salud publica. En los descubrimientos, comenzar a hacer preguntas sobre los conceptos: entrelazamiento y enredo; Cultura del individualismo y colectivismo; violencia y buen vivir. No hay respuestas concluyentes, sino metòdicas preguntas para promover el pensamiento. Y hay muchas.

Palabras clave:
Educación, Formación del profesorado, Método dialógico, Violencia, Bien vivir.

Descobertas para começar perguntar

A formação exige processo permanente de aprender e ensinar. A Professora Rita M.C. Almeida, em palestra sobre a temática: Por que foi preciso inventar a

mecânica quântica? Proferida na quarta-feira, 16 de junho de 2021, das 20h até 22 h, usando o Google Meet por Link de videochamada: https://meet.google.com/yvz-cqnn-pqc, a professora partilhou suas informações, estudos na UFRGS. Provoca o pensar. Ao falar, nesses tempos de distanciamento, fez pensar quais as estratégias e formas de fazer uma aula que de modo remoto, seja capaz de nos humanizar.

Um primeiro destaque sobre esta fala está na problematização da lógica da docência como algo pronto (apesar dos planejamentos) que se reconstituem no cotidiano da sala de aula (seja ela presencial ou remota) como um tempo singular, exposto para análise e que na leitura de “outros” provocam discussões, pistas ou escapes para outros pensares.

Resgatar que mesmo os que não usavam da tecnologia estão a aprender e que esta não é critério que agora permita o nos reconhecermos como humanos. Produziu outros sentimentos em quem está do outro lado da tela, à distância. Apresentou a recente descoberta na área de pesquisa e do ensino da física quântica, que provavelmente, vai impactar nas áreas da saúde e da educação. Noticiado no mundo em 10/06/2021, o Microscópio quântico, equipamento capaz de mostrar detalhes inusitados de células vivas, vendo o que até agora era invisível. A história e os conceitos postos em movimento implicam na constância na busca para ensinar e aprender o novo que educa e se educa junto.

Ao tornar possível formas de produzir não apenas imagens planas, mas imagens tridimensionais de células vivas, também e não apenas de outros objetos inanimados, o que agora está sendo testado, a ciência com suas descobertas promove avanços, por vezes sequenciais, em movimentos constantes e, por vezes, aos saltos. Saltos gigantescos.

Entre o descobrir e o inventar, historicamente a física estuda o movimento, e, desde Platão, Galileu, Newton com seus experimentos, agora buscando identificar partículas que trocam elementos com propriedades comuns, tanto as que se conservam e as que se trocam. O entrelaçamento ou emaranhamento quântico se baseia nos modelos matemáticos criados. E sabemos, quantidade muda qualidade. Estes modelos codificados permitem a análise de fenômenos. As medidas associadas aos fenômenos, confirmam as suas representações.

A energia contida em duas partículas, que podem se tornar intrinsecamente unidas, pode demonstrar que tudo o que acontecer em uma afetará imediatamente a outra partícula, independente da distância que as separe. O emaranhamento ou entrelaçamento quânticos apontam para pesquisar os estados de redes. Impactam na microscopia e na biotecnologia. Com a técnica empregada poderão ser desencadeadas outras descobertas. E, ao serem usadas em diferentes áreas, e especificamente nos exames médicos, e na área da saúde, para com os cuidados com os corpos, produzirão mudanças.

Na formação de professores esta modelagem pode existir? Há quantificações possíveis? De ligações, de transformações? A representação do que se cria no humano? José Saramago escreveu o que na memória guardamos: o ato de ver é a única chave que abre a porta dos mistérios. A paisagem, a vemos com os olhos de dentro. Na realidade, o que vemos está em nós. Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara. Repara, se no pós pandemia as aulas realizadas à distância, tenderão a seguir comuns? Há e são possíveis novos modelos? Mesmo que, ainda hoje, não se saiba muito bem como isso vai se dar ou mesmo que ainda hoje não sejamos capazes de antever esta possibilidade?

Aprender ensinar na formação de professores, agora, neste momento, permite imaginar que um encontro presencial possa ser substituído por mais máquinas que sejam capazes de recriar encontros ensinantes? Por maiores e melhores que sejam as máquinas e os contatos virtuais, serão capazes de promover humana formação?

Estas conquistas ao permitirem demonstrar que os sensores utilizados podem substituir a tecnologia existente e utilizada atualmente, na concepção do emaranhamento, remetem ao conceito de complexidade do real em seu emaranhamento. Entre os limites do existente, do visível, e a natureza aleatória dos fatos como acontecimentos, que chegam aos borbotões, aparece em qualquer amostra das relações humanas a ser observada? E, os movimentos são espelhados, em todas as direções? Tais modelos podem introduzir fortes ruídos, que restringem a sensibilidade, a resolução e a velocidade de obtenção das imagens do corpo que coletivamente está em movimento nos processos educativos? Quais as práticas formativas para professorar na universidade nos tempos pandêmicos?

Os mesmos movimentos criados na sequência de uma aula em ensino remoto, com imagens abertas, nas leituras para ensinar a lidar com as situações vivenciadas nas infâncias, adolescências, adultez ou no envelhecimento. Quanta boniteza é possível neste convívio pandêmico, com a proximidade à morte que deixa cicatrizes? Para que serve o modelo matemático das redes?

Emaranhamentos ou entrelaçamentos?

A aprendizagem se dá, porque somos e nos representamos como um emaranhado de sentidos e de significados (como grupo aprendente) no qual ensinantes e aprendentes buscam encontrar um ponto convergente nos pensamentos não uniformes dos grupos. Examinando as situações microscópicas que as imagens quânticas podem produzir, o quanto a dimensão biológica – afetiva individualizada pode ser imagem do que na dimensão social, como rede, se mostra como emaranhamentos ou entrelaçamentos do Educar/do formar/e do professorar.

Neste modelo se postula a possibilidade da integração de todos, embora de forma desigual, aos direitos políticos, sociais e individuais. Ao contrário do “Bem Viver”, proposto por Acosta, as armadilhas: “mercantilismo ambiental exacerbado há várias décadas e que não contribuiu para melhorar a situação”, os conceitos de “economia verde”, “desenvolvimento sustentável”, têm sido apenas uma espécie de “maquiagem desimportante e distrativa”. Indicadores ambientais e sociais, que surgem em profusão, na visão de Acosta, acabam por cercear ideias.

No Brasil, as marcas do processo de domínio neoliberal são sentidas e reproduzidas naturalmente por toda a sociedade capitalista. A descolonização destas práticas sociais e um retorno às bases comunitárias é o objetivo de construir um sistema econômico sobre outras bases. Uma nova sociedade, longe dos valores das sociedades ocidentais e eurocêntricas e mais próxima aos valores civilizatórios africanos e ameríndios, como no cooperativismo, a ancestralidade, a memória, a corporeidade e a oralidade.

Na educação brasileira a formação desprepara para a consciência e a cidadania, até porque “formação” como conceito tem seu componente de classe dominante, cuja intencionalidade moral se expressa no “elevar os outros” como se alguma coisa necessitasse ser completada. A formação proposta ou pensada nestes

termos é uma ideia fantasiosa, pois para o processo produtivo sob a atual base científico técnica é negada e condena a continuarmos um país submisso, o “gigante com pés de barro”. As contrarreformas ultraconservadoras, não só promovem a mutilação de gerações, acentuam as desigualdades, anulam direitos, desempregam, mutilam as falas, silenciam as vozes, congelam o futuro. Matam a “esperança”.

Educação passa a ser mercadoria. Na violência que se materializa pelo culto às armas, no ódio a adversários e condenação do pensamento divergente, contra os livros, os humanos afetos, o respeito à diversidade e à diferença. Contra Paulo Freire, contra o esperançar alegrias, contra a Pedagogia do diálogo, utilizam a pedagogia da ameaça e do medo.

E aulas online tem feito uma desresponsabilização da universidade: é uma situação de autismo intelectual. Cada professora ou professor passa a ser responsável pelo seu equipamento pelos contatos, pelo pagamento do uso da rede informatizada. Assim também ocorre com os discentes. Responsabilizados por não disporem da condição material para acesso e permanência nas aulas, por não ter equipamentos, acesso, conexão. Não dispõem do acesso à Universidade. A restrição que passa pelo ambiente, passa pelo uso de equipamentos, passa pela proibição de abordar, debater e discutir determinados assuntos.

Cultura do individualismo e do coletivismo

A perspectiva individualista baseada na violência das armas, na intenção de promover uma guerra civil as milícias, a população armada, as organizações militares encontraram na pandemia uma cortina de fumaça. As necessidades coletivas de saúde e de educação, para além dos brasileiros que passam fome porque não têm emprego ou trabalho, renda ou salário, não por falta de produção, mas por uma distribuição cada vez mais desigual, se impõe.

Coletivamente, aprender com a história é urgente, antes que seja tarde demais. No Brasil, promove exclusões, mais uma vez. Entrevistado no Porta Brasil 247, em agosto, Noam Chomsky, elaborou rol de estratégias de manipulação da comunicação social que inspiram o pensar a educação. Inspirados nas estratégias de manipulação na educação pensamos em estratégias de resistência. Para educar e formar educadores no emaranhamento ou entrelaçamento, construindo uma

modelagem coletivista e dialógica, quando mais não seja para ampliar conhecimentos, é necessário promover pensares e práticas capazes de esperançar caminhos. Atacar ou defender a democracia. O quefazer?

Indagar é promover reflexões?

Modelos resultantes da ciência também expressam cultura. E, emaranhamentos e entrelaçamentos são modelos e seguem ainda, e mais uma vez, na referência das ciências da natureza. Ou, são elas que agora reconhecem o método dialético e a possibilidade de ligações nos movimentos da matéria? Descobertas, inovações, invenções? Modelagens, probabilidades, criações? Os relatos e diálogos com autores de livros e de aulas na universidade dita pública, e em busca de publicização, formadoras do professorar, em atos/práticas educativas, seguem a mesma ciência construtora de modelos dentro e fora deste lugar?

Tematizando o formar para o professorar, nestas relações entre o método da ciência e o mundo colonizado, este texto propõe perguntas. Elas são resultantes de descobertas no sentido proposto pelo Patrono da Educação Brasileira, o Professor Paulo Freire. No diálogo com as teóricas publicações de Francisco de Oliveira, Gaudêncio Frigotto e Alberto Acosta e com as falas em vídeos de Rita M. C. Almeida e Noam Chomsky, as emergentes perguntas seguem sem respostas ou um ponto final. Não há respostas conclusivas, pois, …

Tem como empiria as memórias da professora e do professor que no trabalho na Universidade promovem, em docência compartilhada, a formação de professores no curso de Pedagogia e na área da saúde. Ao se permitirem sonhar outros mundos, vivenciar o Bem Viver, base para uma prática política que visa a desconstrução das opressões estruturais a partir do rompimento de práticas colonizadoras. Não se trata de viver bem ou melhor. Não se trata do consumismo, ou do acúmulo de riqueza ou do que o dinheiro possa comprar, ou de relações exploratórias. Ao contrário, não há Bem Viver na opressão. Emaranhamentos e entrelaçamentos, conceitos para descolonizar a democracia, romper práticas.

Nesta perspectiva, educar para a democracia e para a diversidade, construção contínua de saberes que não decorrem do acaso, nem exclusivamente das experiências ou vivências, como meio, está nos intercâmbios e relações

intersubjetivas que favorecem uma apropriação diferenciada. Na emergência de instâncias micro que propõem outras formas de organização do conhecimento e no modo de conhecer dos sujeitos e não numa perspectiva macro. Por isso mesmo, nas descobertas seguimos a perguntar, a indagar e problematizar. Culturas do individualismo ou do coletivismo? Violências ou alegremia e bem viver? Há indagações para promover o pensar e algumas poucas certezas.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. **O bem viver**. Uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária/Elefante, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Brasil: a violência do mercado e do Estado como signos da sociabilidade: Para o ultraliberalismo mercantil o que se construiu no passado, como patrimônio público e direitos, tem que ser apagado. **Brasil de Fato.** São Paulo (SP). 31 de Agosto de 2021 às 17:13. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/08/31/artigo-brasil-a-violencia-do-mercado-e-do-estado-como-signos-da-sociabilidade>. Acesso em: 02/09/2021.

MONSALVO, Julio. **Cartas com alegremia.** Disponível em <http://www.altaalegremia.com.ar/Archivos-Website/LIBRO_CARTAS_CON_ALEGREMIA_Julio.pdf>. Acesso em 03 de março de 2021.

Sumak Kawsay: uma forma alternativa de resistência e mobilização. Entrevista especial com Pasblo Dávalos. **Revista IHU On-Line**. Número 340.

A ELABORAÇÃO DO MATERIAL DE APOIO AO ESTUDANTES E CRIAÇÃO DE GRUPOS DE INTERAÇÃO NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO

Alison Fernando Jeronymo Eduardo, Universidade Federal do Pampa, alisoneduardo.aluno@unipampa.edu.br
Sheyla Aparecida Jeronymo Eduardo, Universidade Federal de São Carlos, sheyla_jeronymo_21@outlook.com
Jacqueline Jeronymo Eduardo, Universidade Federal do Pampa, *jacqueline-jeronymo_18@autlook.com*

Eixo: Formação de professores no Ensino Superior

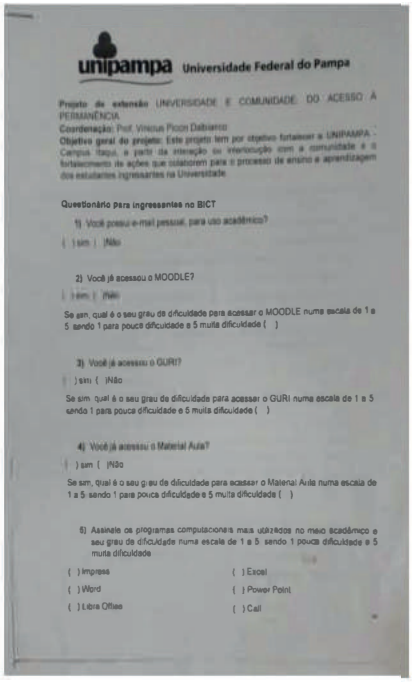
Resumo: A universidade surge em um mundo, como um espaço de criação e construção de conhecimentos respondendo às necessidades e exigências históricas, entretanto o sistema de educação superior brasileiro ainda conserva modelos de formação acadêmica e profissional superados em muitos aspectos, tanto acadêmicos como institucionais, e que precisa passar por profundas transformações. Esse trabalho relata ações desenvolvidas pelo projeto de extensão universidade e comunidade. Conclui-se que o material de apoio produzido pela equipe do e as ações desenvolvidas pelo projeto, que demonstra as diversidades das interações em diferentes ambiente, porém sempre carregando em seu DNA ações colaborativas e integrativas.

Palavras-chave: Material de apoio; universitário; estudantes.

O mundo contemporâneo mostra muitos desafios. A universidade ficaria de fora dessas contantes metamorfose? A universidade surge em um mundo, como um espaço de criação e construção de conhecimentos respondendo às necessidades e exigências históricas, entretanto o sistema de educação superior brasileiro ainda conserva modelos de formação acadêmica e profissional superados em muitos aspectos, tanto acadêmicos como institucionais, e que precisa passar por profundas transformações. As modificações no ambiente acadêmico também estão vivenciadas em um momento de reestruturação e os espaços de interação entre os estudantes mais antigos e os egressos pode ser considerado uma importante ferramenta para o melhor acolhimento e permanência desses estudantes na instituição.

Esse trabalho busca relatar ações que foram desenvolvidas pelo projeto de extensão universidade e comunidade no sentido de promover a integração entre os estudantes ingressantes e os discentes veteranos do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Pampa do campus Itaqui no ano de 2019. Utilizamos a pesquisa exploratória para a construção deste, onde investigamos as dificuldades dos ingressantes do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia (BICT),nos primeiros semestres dentro da universidade. Aplicamos um questionário com diversas perguntas norteadoras para cerca de 78 estudantes do curso no ano de 2019. As respostas deste questionário subsidiou a elaboração do material de apoio aos estudantes do curso.

Figura 1 – Aplicação do questionário.



unipampa Universidade Federal do Pampa

Projeto de extensão UNIVERSIDADE E COMUNIDADE DO ACESSO À PERMANÊNCIA

Coordenação: Prof. Vinicius Picon Dalbianco

Objetivo geral do projeto: Este projeto tem por objetivo fortalecer a UNIPAMPA - Campus Itaqui, a partir da interação ou interlocução com a comunidade e o fortalecimento de ações que colaborem para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes ingressantes na Universidade.

Questionário para ingressantes no BICT

1) Você possui e-mail pessoal, para uso acadêmico?

( ) sim ( )Não

2) Você já acessou o MOODLE?

( ) sim ( )Não

Se sim, qual é o seu grau de dificuldade para acessar o MOODLE numa escala de 1 a 5 sendo 1 para pouca dificuldade e 5 muita dificuldade ( )

3) Você já acessou o GURI?

( ) sim ( )Não

Se sim, qual é o seu grau de dificuldade para acessar o GURI numa escala de 1 a 5 sendo 1 para pouca dificuldade e 5 muita dificuldade ( )

4) Você já acessou o Material Aula?

( ) sim ( )Não

Se sim, qual é o seu grau de dificuldade para acessar o Material Aula numa escala de 1 a 5 sendo 1 para pouca dificuldade e 5 muita dificuldade ( )

6) Assinale os programas computacionais mais utilizados no meio acadêmico e seu grau de dificuldade numa escala de 1 a 5 sendo 1 pouca dificuldade e 5 muita dificuldade

( ) Impress ( ) Excel

( ) Word ( ) Power Point

( ) Libre Office ( ) Call



Como resultado tivemos a construção do material de apoio para os estudantes ingressantes do BICT, consiste em 5 momentos para elaboração do material.

1. Construímos o do material de apoio aos ingressantes com a colaboração do projeto de extensão universidade e comunidade do acesso à permanência e onde atuaram na aplicação do questionário aos estudantes ingressantes do curso no ano de 2019, onde participaram da pesquisa cerca de 78 discentes, que cursava o BICT nos períodos noturno e integral onde o questionário possuía cerca de 14 questões. Estas questões foram elaboradas conforme as dúvidas e demandas dos estudantes ingressantes do primeiro semestre do ano anterior.

2. O próximo passo para construirmos o material de apoio foi sintetizar os dados obtidos através da aplicação do questionário. O momento de sintetizar estes da-

dos que foram revelados atrás da pesquisa foi uma tarefa que teve a colaboração de toda a equipe executora do projeto, pois em posse destes dados traçamos estratégias para atividades e ações que pudesse colaborar com esses estudantes nos primeiros passos dentro da academia, neste sentido surge a necessidade da elaboração do material de apoio ao estudante, este foi um momento de muita troca entre os envolvidos neste trabalho, pois de fato houve grande envolvimento da equipe executora do projeto de extensão, coordenação de curso, estudantes e professores o que fez com que as informações que fosse inserida no material de apoio ao estudante fosse um material que cumprisse com a missão de auxiliar o discente com as dúvidas e demandas que são mais comum neste período acadêmico dos indivíduos.

3. Sintetizamos a pesquisa sobre as informações do BICT, que ocorreu utilizando o site da Universidade Federal do Pampa, e utilizamos o Projeto Pedagógico do Curso e as informações foram sintetizadas para que pudesse ser confeccionado o material de apoio ao estudante, este foi um momento de muito cuidado, pois as informações que deveria conter respectivo material tinha que cumprir o objetivo de ser um material que fosse de fácil e assertiva leitura e ao mesmo tempo cumprisse com o objetivo de ser um material de apoio e para consulta das principais dúvidas e demandas sobre o funcionamento do curso e da universidade.

4. Elaboramos a estrutura do material ficou por conta de escolher imagens que fosse dentro do contexto universitário, além de observar as linguagens visuais que colaborasse para uma boa interação dos estudantes com o material de forma que o material se transformasse em um aliado aos estudantes nas consultas referentes a sua trajetória acadêmica, pois ali está inserido as principais respostas para as suas dúvidas e demandas acadêmicas.

5. Divulgamos o material de apoio ao estudante, foi um momento que inicialmente teria sido pensado para o ensino presencial, e foram impressos cerca de 200

exemplares do material com 18 páginas de conteúdo, e foi confeccionado também um material para as dúvidas rápidas, pois este material possui cerca de 3 páginas e demonstra o diálogo de uma conversa pelo aplicativo whatsapp no sentido de tirar dúvidas simples para um estudante ingressante do curso, com a pandemia de covid-19, as atividades no formato do ensino presencial foram suspensa, sendo necessária a distribuição do material por meios digitais, importante ressaltar que todo este processo de elaboração do material foi uma tarefa em conjunto com o projeto de extensão universidade e comunidade do acesso à permanência.

Figura 2 – Passo a passo, elaboração material de apoio.



Como conclusão do trabalho temos o material de apoio produzido pela equipe do e as ações desenvolvidas pelo projeto, que demonstra as diversidades das interações em diferentes ambiente, porém sempre carregando em seu DNA ações colaborativas e integrativas, entre as atividades, este tipo de atividade é de extrema importância pois desta forma conseguimos criar uma relação positiva entre comunida-

de (escola) e universidade, e essa integração favorece que o estudante do ensino médio possa ter contato com a academia antes dele ingressar no curso, a respectiva visita ocorreu em 2019.

Figura 3 – Capa dos materiais de apoio.



O trabalho tem em suas ações a perspectiva de educação libertadora que objetivava uma prática que fosse além da sala de aula e que pudesse desenvolver a criatividades dos estudantes, contribuindo para substituir o foco tradicionalista e conservador da escola brasileira, que pode ser intitulada como “educação bancária” em que o professor deposita o conhecimento em um aluno desprovido de seus próprios pensamentos (FREIRE, 1987, p. 57).

As atividades de acolhimento aos estudantes ingressantes do BICT demonstraram ser ações de extrema importância para os discentes e também para a univer-

sidade. As atividades e ações desenvolvidas resultaram em muitas interações que se traduziam em movimentos que colaboraram para um ambiente que era capaz de produzir trocas de experiência entre estudantes ingressantes e comunidade acadêmica (docentes, técnicos, estudantes e assistência estudantil). A forma colaborativa que trabalhamos em equipe de acolhimento através do projeto de extensão universidade e comunidade do acesso á permanência mostra que atividade que integra o coletivo no processo de recepção dos discentes trata-se de um momento marcante no rito de inserção dos indivíduos em um novo grupo social e este acontecimento deve ser levado em conta pela instituição considerando que estes estudantes carrega consigo vários sentimentos distintos e que pode variar de pessoa para pessoa, mas devemos valorizar que ambos trazem sentimentos como esperança, expectativas, dúvidas, medo, ansiedade entre outros sentimento.

Neste sentido é importante ressaltar que o papel das universidades públicas é acolher estes ingressantes com bastante cuidado, pois pesquisas realizadas com estudantes da educação superior concluíram que o ingresso no ensino superior pode desencadear problemas como dificuldades de estudo, atenção, concentração, ansiedade, mesmo, mal-estar físico (BESSA, TAVARES, 2000) e que as dificuldades relacionadas ao ensino e aprendizagem e dificuldades pedagógicas estão entre as mais citadas pelos estudantes (PELISSONI, TITTANEGRO, FAHL, 2008; BELLODI et al., 2004), visando colaborar para a diminuição dos impactos negativos no primeiro ano destes discentes é preciso que a universidade consiga dialogar de forma assertiva com este público, pois este pode ser o momento mais sensível para que aconteça a retenção e a evasão dos ingressantes na universidade. Observando estas problemáticas, foi proposto a construção do material de apoio aos estudantes, que foi e idealizado e estruturado para contribuir e dar suporte aos ingressantes do Bacharelado Interdisciplinar Ciência e Tecnologia, importante ressaltar que o pro-

pósito principal do material é dialogar de forma clara e simples com ingresso, com linguagens simples e imagens dinâmicas.

REFERÊNCIAS

BESSA, J.; TAVARES, J. **Níveis de ajustamento e Auto-regulação acadêmica em estudantes do primeiro ano (comum) de Ciências e Engenharias.** 2000. In: TAVARES, J.; SANTIAGO, R. A. **Ensino Superior (in) sucesso.** Editora Porto, p. 107-132.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Paz e Terra, Rio de Janeiro, v. 21, p. 57, 1987.

PELISSONI, A. M. S.; TITTANEGRO, F. S.; FAHL, A. C. **Desenvolvimento estudantil: parceria entre o serviço de atendimento ao estudante (SAE) e a coordenação dos cursos de Administração e Ciências Contábeis da FAC 2.** Revista de Educação, v. 11, n.11, p. 27-38, 2008.

Agência de fomento: agradecemos a FAPERG e, UNIPAMPA, pelo apoio.

Investigação sobre trajetórias discentes ocorridas no curso de Pedagogia-UFSJ no período de 2017 a 2020

Neuza Maria Câmara de Souza, Unipampa, neuza.souza.ext@unipampa.edu.br

Eixo: Formação de Professores no ensino superior

Resumo: Esta pesquisa busca trazer a voz dos discentes do curso de Pedagogia presencial/noturno da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) sobre as suas trajetórias no curso, apresentando desde suas expectativas iniciais, até suas impressões finais, no momento da conclusão. Em um movimento semelhante, a pesquisa, busca ainda entrecruzar as vozes desses discentes com aquilo que preconizam algumas diretrizes teóricas sobre a formação docente em cursos de Pedagogia. A intenção é trazer no trabalho as vozes dos discentes que passam por essa formação, somando suas expectativas e impressões ao que dizem as teorias e regulamentações para a formação em Pedagogia.

Palavras-chave: Pedagogia. Ingressantes. Concluintes. Expectativas. Impressões.

1 INTRODUÇÃO

A formação de docentes sempre se apresentou para muitos docentes como algo inacabado, que precisava ser revisado, aprofundado e desmitificado. Refletindo sobre a questão que, a cada ano, graduandos em Pedagogia são formados em universidades e/ou faculdades para atuarem em espaços escolares da Educação Básica, com enfrentamento da realidade dessas escolas, surgiram as indagações: de que forma tem ocorrido a formação do pedagogo? Essa formação é suficiente para que ele possa exercer o seu trabalho de modo a agregar conhecimentos para os discentes? Sua preparação durante o curso, com a aquisição de conhecimentos das disciplinas estudadas e o estágio docente capacita-o para atuar em sala de aula ou em outra função no espaço escolar? Os saberes docentes estão presentes nesta formação?

E qual é a relação dos saberes docentes com a realidade da escola? A formação de docentes para a Educação Básica no Brasil, nos últimos dez anos, passou por substantivas reformulações.

As políticas educacionais fundamentadas na legislação atual e nos documentos oficiais, quer seja em nível nacional, estadual e municipal, em suas diferentes modalidades, possibilitam repensar os cursos de formação e a prática

docente no que se refere à concepção, significado, estrutura, condições, clientela, lócus de formação e exercício docente, entre outros, visto que o modelo vigente parece não mais satisfazer os educadores e a sociedade em geral, considerando as frequentes discordâncias, críticas e reflexões que são feitas em torno da formação e da atuação docentes.

A Pedagogia, a partir do estudo teórico de suas epistemes vai além de apenas uma ciência da educação, uma via do caminho para a compreensão dessas epistemologias está presente nas reflexões de Santos e Meneses (2010) em *Epistemologias do Sul*. A partir delas, pode-se dizer que urge a importância em fazer acontecer uma revolução epistemológica[1] na Pedagogia. Isso, nos últimos anos, de certa forma, vem ocorrendo, agregando os saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses e oriundos de diversas culturas, como os indígenas, os de matrizes africana, os orientais e outros. Ir para o Sul e aprender com o Sul; o Sul epistêmico, deslocando-se do Norte.

Seguindo por essa trilha, é possível pensar a Pedagogia de modo que a presença de diferentes lógicas e diferentes formas de pensar e exercer as práticas educativas exija a possibilidade de haver uma aproximação maior entre culturas. Tem-se a tradução intercultural, como "uma proposta metodológica, que revela o Sul global como um conjunto de epistemologias, extremamente dinâmicas" (SANTOS e MENESES, 2010, p. 509). Partindo do embate teórico, também foi possível conhecer o curso de Pedagogia da UFSJ, a evolução das legislações que o subsidiaram até o presente momento e a grade do curso.

Busca-se identificar, a confluência entre as razões que os levaram à escolha desse curso e o que, de fato, o curso pode oferecer aos seus discentes ao longo desses quatro anos de formação. A pesquisa se deu a partir de questionários respondidos pelos discentes e apresentados por eles no início do curso em 2017 e complementados nesta pesquisa pelos relatos compartilhados a partir de entrevista realizada com a mesma turma em 2020 na condição de concluintes. Com base,

[1] A expressão "epistemologia" deriva de duas palavras gregas: *epísteme* = conhecimento e *logia* = estudo. Epistemologia, portanto, é o estudo do conhecimento. (LOPES; MENDES; FARIA, 2005, p. 22).

inicialmente, na premissa da diversidade de perfis e expectativas dos ingressantes nesse curso, a pesquisa traz à tona a relação escolar de cada aluno, também, como ocorreu a relação das trajetórias escolares de cada aluno e as suas expectativas ao ingressarem em um curso na área de formação de docentes bem como as suas impressões ao final do curso.

A pesquisa tem abordagem qualitativa, utilizando, para tanto, os instrumentos metodológicos que permitiram a sua consecução: questionário e entrevistas, além da confluência entre os dados e os referenciais teóricos que potencializaram os recursos metodológicos e os que eles permitiram encontrar nessa pesquisa.

De acordo com a voz discente o currículo do curso foi efetivo na busca da circularidade entre teoria e prática, mas alguns pontos são geradores de angústias, bem como de propostas de melhoria, segundo eles: a necessidade de disciplinas ligadas à tecnologia; a necessidade de se rever os horários de dedicação à projetos de iniciação científica, de forma a poder incluir um maior número de discentes; a sugestão de início do estágio mais cedo no curso para um melhor aproveitamento e o temor com o futuro profissional do recém pedagogo. Espera-se que a pesquisa possa contribuir para a compreensão dos anseios e perspectivas discentes no curso de Pedagogia e que essas vozes possam, somadas às teorias desse campo, levar a um aprimoramento da formação oferecida a esses futuros profissionais da educação, a partir do que almejam e esperam do curso escolhido.

Aliado ao conhecimento teórico a pesquisa buscou ouvir as vozes discentes quanto a trajetória acadêmica no curso, com as expectativas e impressões.

Recorrendo aos conceitos de mestiçagens presente na Obra Filosofia Mestiça de Serres (1993) e um amplo diálogo sobre a cientificidade da Pedagogia e o seu lugar na ciência da educação, foi desenvolvida a pesquisa de Mestrado, a partir da escuta dos discentes, dando voz a eles, da turma do 1º período 2017 do Curso de Pedagogia, quanto às suas expectativas e as impressões da turma do 7º período de 2020 quanto às impressões finais do curso. A base teórica da pesquisa foi alicerçada com a obra Filosofia Mestiça de Michel Serres (1993), Epistemologias do Sul de Boaventura de Sousa Santos (2010), Franco (2008) dentre outros com singular importância. A metodologia de pesquisa foi caracterizada como qualitativa,

com análise de obras pertinentes ao campo da pesquisa e com imersão no campo de pesquisa, análise de questionários, observação participante desenvolvida com a turma do 7º período de 2020, na disciplina “Literatura Infantil” e aplicação de entrevista para os discentes do mesmo período. O contato com os discentes que aceitaram fazer a entrevista seguiram as orientações de aplicação do TCLE (Termo de Compromisso Livro e Esclarecido).

Pelos questionários respondidos pelos alunos do 1º período – Turma de 2017, ficou evidente algumas características da turma: Predominância do sexo feminino, solteiras, renda baixa, pais com baixa escolaridade, não cursaram pré-enem, trabalham e estudam, possuem acesso a internet e faixa etária de 19 a 24 anos.

No processo de entrevista, ouvir os discentes, futuros pedagogos foi conhecer o olhar deles sobre o curso, explanar as impressões e deixar registrado propostas de mudanças.

Como estudar e participar dos programas de Iniciação Científica se não há tempo, refletindo sobre as políticas públicas vigentes no país, não seria a instituição a responsável por colocar essas atividades em outros horários, porém o Estado deveria oferecer para os graduandos condições para que pudessem dedicar ao estudo, recebendo um apoio financeiro e que a necessidade de trabalhar não fosse empecilho para participação em programas de extensão. Foram propostas a inserção de disciplinas da área de Tecnologia e EJA, como também ampliar o estágio para as séries iniciais do E.F. com maior participação discentes e melhorar a relação professor-aluno. O lugar de fala dos entrevistados é um lugar de estímulo para que todos os discentes de graduação da UFSJ sejam ouvidos, a pesquisa com a utilização da entrevista permitiu adentrar no âmago dos sentimentos dos discentes, pois ao falar de seus percursos foi possível repensar o curso quanto à formação docente. A Vida e a Pedagogia devem caminhar juntas de forma harmônica e que o processo de aquisição de conhecimentos seja mais promissor.

REFERÊNCIAS

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

LOPES, Karina Rizek; MENDES, Roseana Pereira; FARIA, Vitória Líbia Barreto de (Orgs.). ***Coleção pro-infantil modulo II unidade 3 livros de estudo***. vol. 2. Brasília: MEC. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/mod_ii_vol2unid2.pdf Acesso em: 10/09/2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). ***Epistemologias do Sul***. São Paulo: Cortez, 2010. 637 p.

SERRES, Michel. **Filosofia Mestiça** = *Le tiers-instruit*. Tradução Maria Ignez Duque Estrada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

Agência de fomento: Agradeço a UFSJ – Universidade Federal de São João del-Rei - PPEDU (Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) que me proporcionou efetuar a pesquisa.

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 dos 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.

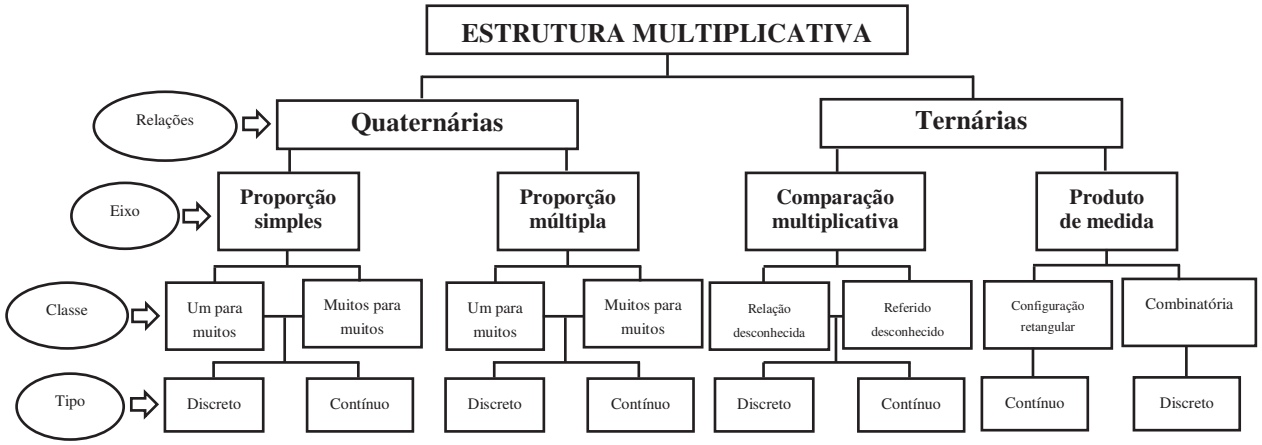
Categoria	Classes de Situações Problema		Significado
A	**A.1** – A incógnita é a M_2.		Juntar
	A.2 – A incógnita é a M_1.		Separar ou Completar
B	**B.1** – A incógnita é a EF e	**B.1.1** – Há uma T positiva.	Acrescentar
		B.1.2 – Há uma T negativa.	Retirar
	B.2 – A incógnita é a T e	**B.2.1** – Há uma 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).

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.

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.

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.

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19: ANÁLISES PRELIMINARES

Helena Maria dos Santos Felício, UNIFAL-MG, helena.felicio@unifal-mg.edu.br
Rejane Siqueira Julio, UNIFAL-MG, rejane.julio@unifal-mg.edu.br
Leandra Borges Polita, UNIFAL-MG, leandra.polita@sou.unifal-mg.edu.br

Eixo:

Resumo: O trabalho apresenta uma análise preliminar do desenvolvimento do Programa Residência Pedagógica, da Universidade Federal de Alfenas, no contexto da pandemia, considerando as atividades realizadas e as dificuldades enfrentadas pelos licenciandos. As informações, recolhidas por um questionário online, permitem traçar o perfil dos licenciandos e evidenciam a fragilidade do sistema educacional público para a modalidade remota, a falta de acessibilidade tecnológica dos estudantes e a ausência da dimensão tecnológica na formação, dificultando o desenvolvimento de práticas pedagógicas. Conclui-se a necessidade da construção de uma cultura educacional que considere a tecnologia como um recurso para a construção do conhecimento.

Palavras-chave: Formação de Professores; Residência Pedagógica; COVID-19; Prática Pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo analisar o desenvolvimento do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de Alfenas (RP/UNIFAL-MG), no contexto da pandemia, visando identificar as implicações desta realidade na formação inicial de professores.

O Programa Residência Pedagógica (RP) é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação teórica e prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade do seu curso (CAPES, 2019) por, no máximo 18 meses e na modalidade bolsista ou voluntário.

A Prática Pedagógica, para Formosinho (2009, p. 98), é o "componente curricular de formação profissional de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver as competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável".

Trata-se de uma inserção intencional no contexto profissional que deve, acima de tudo, qualificar o processo de formação inicial no sentido de oportunizar, por um lado, a vivência real do exercício da futura profissão, e, por outro lado, a construção de um processo de ação-reflexão-ação mediante a confluência de teoria e prática, que permite um agir docente qualificado e intencional.

Considerando que, no atual contexto pandêmico, esta inserção permanece suspensa em função do fechamento das escolas, passamos a problematizar sobre o desenvolvimento deste programa, não só em termos estruturais, mas, sobretudo, em termos formativos, uma vez que a realidade de todas as instituições educacionais, sejam elas de educação básica ou superior, foi alterada, exigindo a elaboração de diferentes paradigmas a respeito da formação de professores, da prática pedagógica, da relação entre o ensino e a aprendizagem, a relação entre professores e estudantes.

A suspensão das atividades presenciais e a adoção de um trabalho remoto acarretou modificações no trabalho docente como um todo. Um novo espaço/tempo de atividade profissional se constitui, em função do home office, em concomitância com o espaço/tempo pessoal, de modo que o trabalho docente passa a ser realizado em meio a "insegurança, necessidade de adaptações rápidas, invasão da casa pelo trabalho e pela escola, ansiedade frente às condições sanitárias e econômicas" (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020, p. 12).

Para além deste aspecto, o exercício da prática pedagógica, enquanto elemento central da atividade docente, evidencia a sua fragilidade e a sua pouco eficiência, reclamando novos processos de aprendizagens, outros métodos de ensino, diferentes formas de considerar o currículo, modalidades avaliativas diferenciadas, domínio de um aparato tecnológico, novos saberes e novos fazeres no exercício da profissão docente capazes de garantir o ensino e a aprendizagem no contexto da pandemia.

Neste contexto, o RP, destinado a contribuir para que o exercício da prática pedagógica no cotidiano de uma sala de aula, durante a formação inicial, seja experienciada de forma intensa, também se encontra desafiado a manter seus objetivos propostos neste contexto de pandemia, em que os paradigmas têm sofrido modificações intensas.

Deste modo, considerando o compromisso da Universidade na produção e divulgação do conhecimento científico, como base no atual contexto, o presente trabalho, ao problematizar o desenvolvimento do RP/UNIFAL-MG em tempos de pandemia da COVID-19, visualiza contribuir com o levantamento de informações que possam subsidiar a elevação da qualidade da formação inicial de professores, em estreita relação com o cotidiano escolar.

2 METODOLOGIA DE TRABALHO

Este estudo tem como procedimento a análise exploratória de um conjunto de informações quanti-qualitativas fornecidas por 127 (100%), dos 208 residentes do RP/UNIFAL-MG, de 10 subprojetos, que participam do Programa a partir do edital nº1/2020 da CAPES, e que voluntariamente, aceitaram colaborar com este estudo respondendo a um questionário, do tipo survey, disponibilizado on-line.

O questionário, do tipo survey, segundo Babbie (2001), pode ser caracterizado como um instrumento de investigação que busca informações a partir de uma série de questões que abrangem o tema de interesse do estudo. Este método foi escolhido porque proporciona uma rápida obtenção de dados quantitativos e foi estruturado com questões abertas e fechadas, dividido em 3 blocos: 1º) perfil acadêmico; 2º) vinculação ao Programa Residência Pedagógica; e 3º) O Programa Residência Pedagógica durante a pandemia

As informações recolhidas garantiram, por um lado, uma análise estatística descritiva das questões fechadas, por meio da tabulação das mesmas no modo simplificado, utilizando-se para isso o software de criação e edição de planilhas Microsoft Excel®, com auxílio de tabelas de frequências absolutas e relativas.

Por outro lado, as informações provenientes das questões abertas foram analisadas por meio dos pressupostos de análise interpretativa construtivista, na qual se efetivou um processo primário de contextualização dos temas abordados, que resultou na organização dos pré-indicadores, que posteriormente categorizados, forneceram subsídio para a elaboração dos indicadores, esses indicadores, por sua vez, receberam mais um tratamento, resultando nos núcleos de significação (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 61-62).

3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os participantes deste estudo (f=126) são licenciandos matriculados nos diferentes cursos de Licenciaturas oferecidos pela UNIFAL-MG, a saber: Biologia, Matemática, Português, Química, Física, História, Língua Espanhola, Ciências Sociais, Geografia e Pedagogia, com ingresso a partir de 2015 e conclusão prevista até 2024. A maior concentração de ingresso está em 2017 e 2018 (f=94), evidenciando alinhamento do RP/UNIFAL-MG com o objetivo do programa de atender licenciandos a partir da segunda metade do curso.

Deste universo, 79% (f=78) afirmam ser a licenciatura a primeira opção de ingresso para o Ensino Superior, com pleno conhecimento do foco do curso centrado na formação de professores para a Educação Básica, sendo que 68% (f=86) consideram que o magistério será a primeira opção profissional.

Também é importante destacar que para 96% (f=121) do total de respondentes, é a primeira experiência na segunda versão do RP (edital nº1/2020 da CAPES) e 61% (f=77) já participaram do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). Ou seja, a maioria já possuía alguma inserção no contexto de atividade profissional, que passa neste momento, ser intensificada no RP/UNIFAL-MG.

As motivações apresentadas pelos licenciandos para participarem do Programa Residência Pedagógica, descritos no quadro abaixo, evidenciam que, embora o desejo de atuar na realidade do trabalho docente, o recebimento da bolsa aparece com grande evidência, visto que esse recurso contribui para a manutenção do licenciando no curso de licenciatura.

Quadro 1 – Motivações para participar do RP.

Motivos	Indicações	
	f=	%
Recebimento da Bolsa	77	61,11
Atuar, ativamente, na realidade do trabalho docente	88	69,84
Conhecer a realidade da escola pública	42	33,33
Colocar em prática as teorias aprendidas na universidade	60	47,62
Contabilizar horas de estágio	29	23,01
Experimentar a docência para certificar-se de sua opção profissional	55	43,65
Incentivo de professores da licenciatura	8	6,35

Fonte: Elaborado pelas autoras

A contabilização de horas de estágio apontada por 23,01% dos residentes, como ocorre na UNIFAL-MG, é uma consequência da adequação dos currículos e propostas pedagógicas das licenciaturas promovida pelo RP (CAPES, 2019).

Quanto às atividades realizadas pelos residentes no interior do Programa neste período pandêmico, as indicações apresentadas em uma questão aberta resultaram em 349 indicações, que foram agrupadas por aproximação e organizadas 4 indicadores, a saber: (a) Planejamento Didático; (b) Produção de audiovisual; (c) Atividades Formativas e (d) Regência.

Considerando que o exercício da prática pedagógica é o objetivo primeiro do RP, no período da pandemia, a experiência da Regência assumiu 24,36% (f=85) das atividades realizadas pelos residentes, o que provoca uma fragilidade na formação profissional docente.

Em relação às dificuldades encontradas no desenvolvimento do RP/UNIFAL-MG durante a pandemia, tivemos 297 indicações, organizadas em diferentes aspectos.

Merecem destaque a dificuldade apresentada em relação à realização da prática pedagógica por meio do Ensino Remoto (27,61%, f=82), uma vez que não se trata apenas de uma adaptação da prática presencial para a modalidade à distância; o distanciamento do contexto escolar (26,26%, f=78), da sua complexidade e da sua dinâmica, que muito contribuem para a formação de futuros professores; a baixa participação dos estudantes nas atividades online (18,85%, f=56); e, a dificuldade de acessibilidade tecnológica (12,79%, f=38).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentarmos algumas informações preliminares desta pesquisa que está em andamento, é possível inferir que o desenvolvimento do Programa Residência Pedagógica neste período pandêmico, na modalidade remota, trouxe desafios de diferentes naturezas. No tocante à escola, há de ressaltar a fragilidade do sistema educacional público para a promoção da modalidade remota, bem como a falta de acessibilidade tecnológica para muitos estudantes, dificultando a realização de práticas pedagógicas pelos licenciandos. No que diz respeito à formação inicial de

professores, o desenvolvimento remoto do Programa evidencia a fragilidade da dimensão tecnológica no processo de formação, uma vez que se configura no horizonte a permanência do Ensino Híbrido, enquanto modalidade de ensino. Por fim, quanto aos sujeitos envolvidos no processo, percebe-se a necessidade da construção de uma cultura de ensino e de aprendizagem que considera a tecnologia como um recurso mediático para a construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de Significação: Uma proposta Histórico-dialética de apreensão das Significações. **Rev. Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155 p. 56-75, Jan/Mar, 2105.

BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

CAPES. Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019. Brasília (DF): **Diário Oficial da União**, 19 de dezembro de 2019. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-259-de-17-dezembro-de-2019-234332362 Acesso em: 21 jan. 2021.

FORMOSINHO, J. A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In: FORMOSINHO, J. (Org.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto, 2009. p.93-115.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, 2020.

Agência de fomento: Agradecemos a UNIFAL-MG, o PPGE/UNIFAL-MG e o RP/UNIFAL-MG por apoiarem o desenvolvimento deste trabalho; e também a CAPES pelo financiamento do RP/UNIFAL-MG.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NO INTERIOR DO ESTADO DO AMAZONAS

Camila de Oliveira Louzada, SEDUC/AM, profcamila.louzada@gmail.com
Armando Brito da Frota Filho, SEMED/AM, armando_geomorfo@outlook.com

Eixo: Formação de professores no Ensino Superior

Resumo: Em média 11,87% dos professores que lecionam no interior do estado do Amazonas, são formados no Normal Superior, uma graduação em licenciatura plena criada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O presente trabalho tem como objetivo descrever como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR, desenvolvido em parceira com a Universidade Federal do Amazonas-UFAM e a Universidade do Estado do Amazonas-UEA, atuam na formação de professores de Geografia. A metodologia utilizada consistiu de entrevista com professores que ministram aula pelo PARFOR. O principal resultado foi, de que o uso de recursos didáticos, tem boa aceitação por parte dos discentes/professores.
Palavras-chave: PARFOR; Ensino de Geografia; Formação de Professores;

1 INTRODUÇÃO

A Geografia por muitos anos, considerou os acontecimentos que a rodeavam como algo externo aos interesses dos alunos, reduzindo o saber geográfico a simples memorização de dados e fatos (SILVA, 2012 *et al.*). O que rapidamente resultou na rotulação de uma disciplina meramente “decoreba”.

Na tentativa de pôr um fim, a essa prática, surge a partir da segunda metade do século XX o Movimento de Renovação da Geografia, que concebeu uma série de discussões com o propósito de questionar as bases teóricas e metodológicas que sustentavam a Geografia Tradicional, e elaborar propostas que direcionassem um novo rumo ao saber geográfico produzido, nascia então uma Geografia que adotava novas concepções metodológicas sob a luz das tendências denominadas, como Geografia Quantitativa, Geografia Humana e Geografia Crítica (SILVA, 2012 *et al.*).

O que por sua vez, não eliminou completamente a Geografia Tradicional do sistema de ensino, pois permanece continua nas práticas de muitos professores, formados durante este período, pois como toda correte de pensamento, não deixa de existir apenas perde força. Todavia, o desejo maior do movimento de renovação

da Geografia era que o componente curricular de Geografia no ensino básico, perdesse o rótulo de uma matéria, meramente decorativa.

A crise na ciência geográfica provocou uma revolução nos métodos e técnicas, utilizados até então (KREUTZER, 2006). Surgem então novas concepções metodológicas que viriam a contribuir significantemente para o ensino da ciência geográfica, a partir de 1990. Com destaque para as formas lúdicas e didáticas de ensino, que passaram a ser utilizadas pelos professores de geografia com o objetivo de despertar o interesse do aluno pelos conteúdos, para adquirir uma perspectiva global, substituindo o conhecimento teórico passivo, pelo conhecimento prático ativo, resultando em um senso crítico fundamental para a sua formação pessoal e profissional.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP (2020), a porcentagem média dos professores atuantes no ensino público (estadual, municipal) e privada do estado no Amazonas, que tem somente a graduação de normal superior é de 11,87%, em todos os níveis de ensino, sendo que a maioria possui ensino superior compartimentado como no Quadro 01.

Quadro 1 – Percentual de Docentes com Ensino Superior atuando no Amazonas.

Porcentagem de professores com Ensino Superior no Amazonas (2020)	Anos
77,8%	Educação Infantil
84,6%	Ensino Fundamental Anos Iniciais
86,9%	Ensino Fundamental Anos Finais
97,6%	Ensino Médio
95 %	Educação Profissional
91,8%	Educação de Jovens e Adultos-EJA
83,3%	Educação Espacial

Fonte: Extraído de INEP (2020, p.4) Organizado: pelos autores.

Contudo isso apenas contempla os professores com graduação, o que não considera aqueles que ministram aulas das disciplinas, aos quais não tem formação especifica, tal qual professores de história, filosofia que ministram aulas de geografia, entre outros casos.

Diante disso o presente trabalho tem como objetivo descrever como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR, desenvolvido em parceira com a Universidade Federal do Amazonas-UFAM e a Universidade Estadual do Amazonas-UEA, atuam na formação de professores de Geografia.

A metodologia utilizada consistiu de entrevistas estruturadas objetivas, com os professores formadores que ministram aula pelo PARFOR nos cursos de Geografia, das instituições UFAM e UEA.

Os professores-discentes de Geografia do PARFOR, responderam ao todo 9 questões: 1) Qual a sua formação?; 2) Há quanto tempo ministravam aula no ensino superior?; 3) Quantos anos ministrou aula no ensino básico (fundamental e médio) ?; 4) Qual a faixa etária dos seus discentes/professores?; 5) Se utilizavam recursos didáticos?; 6) Se costumavam utilizar recursos didáticos nas aulas de Geografia?; 7) Se faziam associação do recurso didáticos, com as séries e conteúdo?; 8) Qual o nível de aceitação/participação, por parte dos discentes/professores. 9) Os mesmos também foram indagados se estariam dispostos a participar de oficinas de construção de recursos didáticos, e foi unânime a aceitação.

De forma geral, o uso de recursos didáticos teve boa aceitação por parte dos discentes/professores, uma vez que os mesmos se mostraram dispostos a construir recursos didáticos, para serem utilizados com seus respectivos alunos.

O uso de recursos didáticos no ensino de Geografia, visa proporcionar aos alunos mecanismos de aprendizagem dos conteúdos de maneira mais lúdica e criativa, facilitando desta forma a absorção de assuntos principalmente no âmbito da geografia física (LOUZADA e FROTA FILHO, 2017), que muitas vezes são reproduzidos de maneira “engessada” e com erros. Como exemplo: o clima do Brasil é equatorial e úmido na Amazônia. Sem que o aluno se questione ou seja questionado sobre essas afirmações.

Sobre isso Antunes (2010) defende que cabe ao professor estabelecer os objetivos claros, e executar um planejamento detalhado dessa atividade que será utilizado utilizando o recurso didático, e que conteúdo ou conceitos geográficos os alunos terão aprendido no final, contudo jogar por jogar, jamais deve ser um

objetivo, e sim o que o aluno terá aprendido no final (CASTELLAR e VILHENA, 2010).

Para Louzada e Frota Filho (2017) é comum no ensino básico o uso exclusivo por parte do professor, do livro didático nas aulas de geografia, devido a diversas razões que vão desde o número elevado de turmas e alunos, ausência de infraestrutura da escola, falta de tempo para planejamento pois nos dias do HTP (Horas de Trabalho Pedagógico), outras atividades escolares e/ou burocráticas. Ou por falta de domínio da matéria, pois o professor pode não ter sua formação especifica em Geografia, mas sim, em outras áreas como em Sociologia, Filosofia, história entre outras causas.

Para Callai (2001) o aluno deve se perceber como parte do processo de ensino e aprendizagem, pois a construção e reconstrução do conhecimento geográfico por parte do aluno, ocorre na escola e fora dela também, e usar metodologias alternativas, tornar as aulas mais atraentes aos alunos.

Para além disso, o ensino de solos por se tratar de uma temática muito especifica, pouco desenvolvida nos livros didáticos e mesmo no contexto da geografia escolar acaba relegada a um pequeno espaço no currículo sem a devida contextualização com os demais assuntos no âmbito da geografia e do cotidiano do estudante.

Assim, Santos e Silva (2018) indicam que nem sempre é fácil realizar a transposição do conhecimento científico de modo que possa ser compreendido pelo público leigo no tema. Algumas tentativas para popularização do conhecimento científico são feitas nos museus de ciência, mas podem, com recursos relativamente fáceis, ser aplicadas nas escolas com experimentos (SANTOS e SILVA, (2018) e/ou trabalhos de campo (LOUZADA e FROTA FILHO, 2017; GUERRA E FROTA FILHO, 2018).

O desenvolvimento de recursos didáticos e mesmo a adaptação de já existentes ao processo de ensino-aprendizagem é de suma importância para o desenvolvimento da aprendizagem correta e significativa dos conteúdos. Como descreve Gomes *et al*. (2008) sobre aprendizagem significativa de David Ausubel como “uma teoria explicativa do processo de aprendizagem humana, embasada nos

princípios organizacionais da cognição, valorizando, então, o conhecimento e o entendimento de informações e não meramente a memorização mecânica (“decoreba”).”

As oficinas de recursos didáticos, tiveram como objetivo proporcionar aos discentes/professores novas metodologia de trabalho, como o recurso de erosão hídrica (FIGURA 1), por meio do uso de simuladores de chuva/ erosão hídrica para a demonstração da ação do processo erosivo é um dos mais simples.

Figura 1 – Experimento de Erosão Hídrica.



Fonte: Camila Louzada (2014).

No simulador de chuva/ erosão hídrica, serve como ferramenta de trabalho em diversos assuntos, entre eles pedologia e da geomorfologia. Visto que demonstra a importância da cobertura vegetal como proteção do solo.

Considerações Finais.

O Estado do Amazonas, ainda apresenta mais de 11% dos seus professores com formação em Normal Superior. Objetivando reduzir cada dia mais esse número, o projeto PARFOR em parceria com as universidades UFAM e UEA, disponibiliza a graduação em licenciatura em Geografia, assim como outras licenciaturas no interior

do estado em parcerias com as secretárias municipais de educação. Os discentes/ professores se mostram entusiasmados com a oportunidade de aprender novos conhecimentos, e participaram efetivamente das oficinas de construção de recursos didáticos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. Utilizando a tecnologia a seu favor. 17ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2010.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia e a Escola: Muda a Geografia? Muda o Ensino? Revista Terra Livre, n. 16. (p. 133-152). São Paulo, 2001

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. Jogos, brincadeiras e resoluções de problemas. In: Ensino de geografia. In CASTELLAR Sônia; VILHENA, Jerusa. Geografia Escolar. São Paulo: Cengage Learning, 2010. p. 43 – 69

Gomes, A. P., Dias-Coelho, U. C., Cavalheiro, P. D. O., Gonçalvez, C. A. N., Rôças, G., & Siqueira-Batista, R. (2008). A Educação Médica entre mapas e âncoras: a aprendizagem significativa de David Ausubel, em busca da Arca Perdida. *Revista Brasileira de Educação Médica*, *32*, 105-111.

GUERRA, A. J. T.; FROTA FILHO, A. B. Geomorfologia e o Ensino de Geografia. In: Christiane Cardoso; Michele Souza da Silva (Org.) A Geografia Física: Teoria e Prática no Ensino de Geografia. 1ºed. Curitiba: Appris Editora, 2018, v.1, p.39-56.

INEP. Percentual de Docentes com Curso Superior, por Unidade da Federação. 2020. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/percentual-de-docentes-com-curso-superior . Acessado em 24 out. 2021.

LOUZADA, Camila.; FROTA FILHO, Armando Brito. Metodologias para o Ensino de Geografia Física. Revista Geosaberes, Fortaleza, v. 8, n. 14, p. 75-84, jan. / abr., 2017..

KREUTZER, I.. PAPEL DA GEOGRAFIA NA FORMAÇÃO DA CIDADANIA: a realidade da 6ª série do Ensino Fundamental em Fraiburgo – SC. Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Mestrado em Educação. Joaçaba, 2006.

SANTOS, S. V. O.; SILVA, A. S. Erosão de solos em áreas de expansão urbana no litoral norte do município de Maceió-AL, Revista Espaço e Geografia (UnB), v.23, p.12-27, 2018.

SILVA, Vládia; MUNIZ, Alexsandra. A GEOGRAFIA ESCOLAR E OS RECURSOS DIDÁTICOS: O USO DAS MAQUESTE NO ENSINO APRNDIZAGEM DA GEOGRAFIA. Revista GeoSaberes, V.3, N.5, Fortaleza, 2012.

MERCANTILIZAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO BRASILEIRO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA

Fernando Silva Martins, PUC-SP, fernandomartins7319@gmail.com

Eixo: Formação de Professores no Ensino Superior

Resumo: Dados quantitativos demonstram que o ensino superior brasileiro está concentrado no setor privado, onde é realizada, majoritariamente, a formação de pedagogos. Possui características mercantilizadas, sobretudo, nas instituições com fins lucrativos. Assim, a pesquisa em andamento investiga quais as características do professor universitário formado em instituição privada com fins lucrativos, e como ele avalia seu trabalho como formador de professores no curso de Pedagogia, nesse cenário. A metodologia é empírica e o referencial teórico baseado em Bourdieu e Dubar. Como resultado parcial, percebe-se características desses profissionais e a influência da mercantilização na sua autonomia docente, quando avaliam o seu trabalho.

Palavras-chave: Ensino superior; Mercantilização; Pedagogia; Professor universitário.

INTRODUÇÃO

Segundo o Censo da Educação Superior de 2018 (INEP, 2019), em 2018 do total de vagas (13.529.101) em cursos de graduação, 93,8% (12.693.532) foram ofertadas pela rede privada e 6,2% (835.569) pela pública. No entanto, foram preenchidas apenas 27,14% (3.445.935) das vagas, sendo 83,1% (2.864.999) na rede privada e 16,9% (580.936) na pública. Do total de instituições de ensino superior (IES) no Brasil que em 2018 era de 2.537, tínhamos 88,2% delas pertencentes ao setor privado, ou seja, 2.238, contra 299 públicas. Essas instituições se organizam academicamente em universidades (92), centro universitários (217) e faculdades (1.929), que representam 86,2% das IES privadas (INEP, 2019). O número de alunos, que em 2018 chegou a mais de 6,3 milhões no setor privado, representou uma participação maior do que 75% no sistema de educação superior, ou seja, de cada quatro estudantes de graduação, três frequentavam uma instituição privada.

Com base ainda no Censo da Educação Superior e da Educação Básica 2018 (INEP, 2019) constata-se que nos 10 maiores cursos de graduação em 2018, mais de 90% das matrículas de alunos que cursavam Pedagogia, estavam em IES

privadas e estas instituições representam 88,2% das IES no Brasil. Havia 181,9 mil escolas de educação básica e 2,2 milhões de professores nesse nível de ensino, sendo que 1.352.777 docentes atuavam na educação infantil e nos anos iniciais. Verifica-se também que o ingresso na docência superior, devido ao número reduzido de instituições públicas, regulações como concursos públicos para o ingresso, além da titularidade exigida, mais da metade dos professores universitários iniciam suas carreiras em instituições privadas (GATTI et al, 2019).

Na perspectiva de autores como Rodrigues (2007), Bianchetti e Sguissardi (2017), algumas IES privadas, em linhas gerais as particulares com fins lucrativos, se põem à mercê de práticas de mercado e oferecem serviços educacionais, muitas vezes a preços baixos, mas com pouca ou duvidosa qualidade. Outra parte oferta cursos com mais qualidade, mas, com custos elevados, acessíveis a uma pequena parcela da sociedade. Bianchetti e Sguissardi (2017, p. 89) afirmam: “Esta decisão, comum nas estratégias das empresas comerciais, ao ser aplicada à venda e compra de um produto chamado ‘educação/ensino’, transforma esse ‘produto’ em mercadoria/*commodity*, levando ao paroxismo a expressão ‘mercantilização da educação’”. Neste sentido, Waizbort (2015) afirma que, o ensino superior, vai perdendo seu caráter de importância histórica, sobretudo, quando pensamos a universidade e acaba sendo visto apenas como uma IES que forma, ou melhor, diploma para atender às demandas da indústria e do mercado.

Assim, surge a questão: quais as características, culturais, educacionais e socioeconômicas do professor universitário formado em IES privada com fins lucrativos, e como ele avalia seu trabalho como formador de professores no curso de Pedagogia, nesse cenário?

Dessa forma, esta pesquisa, ainda em andamento, tem como objetivo caracterizar o professor universitário, formado em IES privada com fins lucrativos, que atua no curso de Pedagogia em IES privada com fins lucrativos, na cidade de São Paulo e investigar como avalia seu trabalho como formador de professores nesse cenário. A partir daí, o estudo busca verificar: a mercantilização do ensino superior nesse ambiente; a perspectiva social e cultural – desvelada por meio de entrevista – do professor universitário de IES privada com fins lucrativos; as

condições de trabalho desse profissional e como elas impactam sua autonomia profissional no curso de Pedagogia.

Para tanto, foram utilizados dois instrumentos de pesquisa empírica: o questionário e a entrevista, semiestruturados de modo a caracterizar e construir uma análise quantitativa e qualitativa mais ampla das consequências da mercantilização do ensino superior privado brasileiro na formação de professores no curso de Pedagogia, a partir da perspectiva do sujeito. A análise dos dados utiliza o referencial teórico de Bourdieu (capital cultural, econômico e social) e Dubar (trajetórias sociais e educacionais).

Como análises e discussões parciais, verificamos, conforme Bianchetti e Sguissardi (2017), que a realidade do ensino superior privado no Brasil é o reflexo das "facilidades" do setor, reconhecidas, sobretudo, nos incentivos públicos e na expansão desenfreada das IES privadas, com destaque para as instituições com fins lucrativos e chamadas de privado-mercantis. É possível, assim, ter "a dimensão de como a perspectiva de mercado está presidindo o processo de ampliação do número de instituições – sejam novas ou resultantes de fusões, aquisições etc. – e do aumento quantitativo de estudantes universitários" (2017, p. 76). Nesse sentido, de acordo com o que se verifica pelos números de instituições, vagas ofertadas e matrículas, "o sistema privado é acometido de elefantíase, enquanto o sistema público também se expande, mas em proporção que sequer se aproxima da do privado" (2017, p. 82). Em consonância com as ideias elaboradas por Harvey (2014a) e Boito Jr (1999), acreditamos que esse processo se torna ainda mais complexo quando o país está imerso em uma política neoliberal, que aposta na educação como forma de solução dos problemas sociais, mas que ao mesmo tempo se pauta por uma perspectiva de Estado mínimo, que corta gastos públicos destinados às classes populares e ameaça direitos sociais conquistados.

O perfil dos sujeitos traçado a partir dos dados levantados e analisados, aponta para professores que tiveram sua trajetória escolar básica na escola pública; seus pais, em geral, têm pouca escolarização e não dispunham de recursos financeiros para arcar com a formação dos filhos em uma IES privada. Percebe-se, assim, como as histórias de vida e trajetórias educacionais dos sujeitos refletem o

cenário do ensino superior privado brasileiro, presente em muitas instituições com fins lucrativos. Esses professores pagaram a IES privada com o salário de trabalhos desempenhados na época da graduação. São, portanto, oriundos de uma classe média com poucos recursos econômicos, culturais e sociais, mas que buscaram, através de suas trajetórias educacionais, adquirir esses capitais.

Segundo Dubar (1998), as trajetórias dos sujeitos nos trouxeram informações relevantes, em perspectiva tanto objetiva como subjetiva, que muitas vezes revelam os processos de constituição de formas identitárias heterogêneas, frequentemente moldadas pelas instituições pelas quais passa o sujeito, pelas posições sociais que ele ocupa ou por sua própria família. Cabe ressaltar que nos ativemos mais aos processos institucionais do que aos biográficos, ainda que o sujeito seja tudo aquilo que sua trajetória lhe trouxe, explorar mais a fundo a história de vida, um caminho repleto de intercorrências, demandaria outra análise (BOURDIEU, 2006).

Quanto à avaliação do seu trabalho na IES em que atua, apesar de termos assegurado o sigilo da pesquisa, notamos que algumas informações não foram totalmente disponibilizadas. Entendemos que isso se deve, principalmente, à preservação do emprego, mas algumas informações podem ser "evitadas" no discurso (BOURDIEU, 2006). Entretanto, alguns traços observados apontaram para certas possibilidades e conclusões. Os trabalhos de Boito Jr (1999) e de Rodrigues (2007) permitem afirmar que a instituição pesquisada está notoriamente inserida no âmbito das IES privadas com fins lucrativos e que segue os moldes dessas instituições.

Os sujeitos ponderam que, apesar de sua formação nem sempre adequar-se à disciplina ministrada e que precisam de mais investimentos por parte da instituição para exercerem a docência, entregam seu melhor, cientes de que, mesmo não sendo o ideal, é o possível. Dentro das análises efetuadas, elementos se interseccionam, demandando uma separação entre eles, sobretudo, quanto ao papel do aluno e ao da instituição, para um melhor entendimento a respeito da autonomia de trabalho nesse ambiente. O papel do aluno pode influenciar não só no modo como o professor tem seu trabalho avaliado, mas consequentemente em sua autonomia profissional. Os professores entendem que seu trabalho é resultado das

limitações que muitas vezes os alunos impõem a si mesmos, ante a “necessidade” mercadológica do diploma. Por outro lado, a instituição “não quer perder o aluno”, mas também não oferece uma biblioteca adequada ou realiza ações que incentivem e divulguem a leitura, por exemplo, o que faz que essa relação seja, muitas vezes, conflitante.

Como considerações finais parciais, verificamos que nesse cenário mercantilizado os professores se frustram, pois sabem da importância da formação de profissionais no curso de Pedagogia. Eles se esforçam, mas com frequência esbarram nas limitações impostas pelos interesses da instituição, que se pauta pelo “lucro” mercadológico. São profissionais que demandam atenção. Conforme relatado, encontram-se “sozinhos” e, assim, não conseguem dar muitos passos.

É importante lembrar o controle técnico, fruto da ideologia capitalista, que desqualifica o trabalho e o requalifica de acordo com os seus interesses, principalmente através da forma curricular, produzindo o isolamento do professor (APPLE, 2001), percebido quando a instituição impõe o currículo a ser seguido. Com base na bibliografia que orienta este trabalho, mencionada até, e a ela acrescentando Gatti et al (2019), podemos afirmar que são características da mercantilização do ensino superior privado no Brasil, resguardadas pela ideologia e pela política neoliberal, que tratam a educação a partir de critérios comerciais, em detrimento de uma formação mais humanizada, sobretudo, no curso de Pedagogia.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Educação e Poder.** Tradução: João Menelau Paraskeva. Porto: Porto Editora, 2001. (Coleção Currículo, Políticas e Práticas).

BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. **Da universidade à commoditycidade.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017.

BOITO JR, Armando. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs.) **Usos & abusos da história oral.** 8 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

BRASIL. INEP**. Censo da Educação básica 2018** – notas estatísticas. Brasília, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: 14 out 2020.

_____. INEP**. Censo da Educação Superior 2018** – notas estatísticas. Brasília, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em 25 abr. 2020.

DUBAR, Claude. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, nº. 62, pp. 13-30, 1998.

GATTI, Bernardete; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

HARVEY, David. **O neoliberalismo:** história e implicações. Tradução: Adail Sobral e Maria Estela Gonçalves. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014a.

RODRIGUES, José. **Os empresários e a educação superior**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

WAIZBORT, Leopoldo. Formação, especialização, diplomação: da universidade à instituição de ensino superior. **Tempo Social**, São Paulo, v. 27, nº 2, pp. 45-74, 2015.

Agência de fomento: A pesquisa está sendo desenvolvida com o apoio do CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, através da concessão de bolsa de estudo de Mestrado.

(RE)PENSAR E (RE)INVENTAR A FORMAÇÃO DOCENTE E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM TEMPOS DE PANDEMIA

João Augusto dos Reis Neto, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), joaoaugusto.reis@gmail.com
Bruno Venancio, Universidade Federal Fluminense (UFF), brunovenanciob@gmail.com

Eixo: Formação de professores no Ensino Superior

Resumo: Neste texto nos dedicamos a pensar a formação docente no ensino superior desde a perspectiva das narrativas (auto)biográficas. Nosso objetivo é refletir sobre os encontros "remotos", no contexto da pandemia da covid-19, como um *território outro* capaz de contribuir para a (auto)formação de professores no/para o ensino superior. Para tanto, nos reportamos a uma experiência de formação docente ocorrida durante nosso curso de mestrado, em 2017, e que se desdobrou até o presente momento. Com isso, anunciamos outras possibilidades para pensar o processo (inacabado) da formação docente no/para ensino superior na contemporaneidade.

Palavras-chave: Formação docente; Ensino Superior; Narrativas (auto)biográficas; Pandemia COVID-19.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos dois anos vimos, em decorrência da pandemia do novo coronavírus, nossas vidas serem transformadas e levadas, quase que em sua totalidade, para o *virtual*. Diante disso, tivemos que nos reinventar, não somente do ponto de vista profissional, mas também de nossas sociabilidades. É justamente sobre esse processo e suas implicações em nosso ofício de professores e pesquisadores, que desejamos discutir neste texto.

Nosso objetivo é refletir sobre como os *encontros remotos* podem vir a se tornarem um território *outro* e nos oferecer possibilidades de reinvenção de nós mesmos, dos modos de pensar o mundo, de produzir conhecimento e de ser professor nesse novo contexto. Fazemos isso no sentido que nos instiga Nóvoa (1995) e Fernandes et al. (2016) ao afirmarem que o *ser professor* está em permanente construção e é atravessado por diferentes afetos que nos fazem ser quem somos.

Para tanto, tomamos nossas experiências nesse novo contexto, em um exercício (auto)biográfico (SOUZA, 2008; ABRAHÃO, 2016; BRAGANÇA, 2014),

como ponto de partida para o desenvolvimento dessa reflexão. Essas experiências se referem ao processo de produção (e (auto)formação) que temos realizado conjuntamente, por meio de encontros remotos, dando continuidade às reflexões iniciadas em 2017 em nosso curso de mestrado. A partir daí traçamos uma reflexão sobre outros modos de produzir conhecimento, diante dos desafios trazidos pela pandemia, como mais uma esfera do *quefazer* da docência.

Diante disso, argumentamos em favor da ressignificação do *encontro virtual* concebendo-o como um *encontro reterritorializado,* uma alternativa ao isolamento compulsório, no contexto da pandemia, e a possibilidade de continuidade de nosso fazer na/da pesquisa capaz de contribuir para a nossa formação docente. Em outras palavras, defendemos que esse encontro *reterritorializado*, sendo um espaço-tempo *outro*, ainda que não possa substituir a presença, pode ser potente, prenhe de possibilidades de reinvenção de si, do mundo e da própria pesquisa-docência.

2 - MODOS DE FAZER: BREVES CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

A narrativa (auto)biográfica tem sido compreendida como um potente instrumento metodológico (na construção da pesquisa em educação) e de (auto)formação (PINEAU; MICHELE, 1983; PASSEGGI, SOUZA; 2017), especialmente no contexto da formação docente (SOUZA, 2008). Tal perspectiva, como apontado por Passeggi et al. (2011), reposiciona o sujeito no centro de seu processo de formação e passa a ser mais uma possibilidade em seu horizonte formativo permitindo um maior conhecimento de si e de sua constituição enquanto professor e pesquisador.

Em virtude dessas características, a perspectiva (auto)biográfica, tem sido cada vez mais abraçada no campo da formação docente e tem se mostrado um potente caminho, inclusive no ensino superior (SOUZA, 2008). Daí também a nossa opção por essa abordagem. Ao nos lançarmos neste movimento narrativo (auto)biográfico, estamos vivenciando a possibilidade de investigação-formação que nos convida essa perspectiva.

Faz-se necessário destacar também que a formação docente é compreendida aqui como um processo-território inacabado, em devir (FREIRE, 1996; 2001;

FERNANDES et al., 2016) e que está intimamente ligada ao fazer da pesquisa. Dessa forma, pesquisa e docência não se separam, conforme apontado por Paulo Freire (1996). É a partir desses pressupostos que nos lançamos às reflexões presentes neste texto.

O isolamento compulsório, em decorrência da pandemia da COVID-19, a que fomos (quase todos) submetidos, trouxe consigo inúmeros desafios, dentre eles a impossibilidade de nos encontrarmos pessoalmente para a construção de nossas pesquisas, textos e projetos. Como alternativa a essa realidade, o “ambiente virtual" passou a ser nosso espaço-tempo de socialização e encontro. Para nós, apesar de todas as contradições que isso trouxe, essa alternativa fomentou a possibilidade de nos encontrarmos para dar continuidade às reflexões que se iniciaram no mestrado em 2017, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São João Del Rei, no contexto de uma disciplina eletiva que tinha como tema o diálogo com as cartas pedagógicas de Paulo Freire na formação de professores, conforme descrito por Ramos (2021).

Nosso desejo era continuar pensando naquela experiência que tinha sido tão (trans)formadora. Com isso, nos perguntamos quais eram os ecos daquela experiência em nossa formação e como ela ainda ressoava em nosso ser docente-pesquisador.

A partir dessas questões nos encontramos regular e remotamente entre os anos de 2020 e 2021 e nesses encontros íamos tecendo escritas. Esses encontros-diálogos-escritas, à medida que aconteciam, certamente, prolongavam aquela experiência formativa e que agora produz em nós outros sentidos. Em mais de uma dezena de encontros mobilizamos as memórias da disciplina, ampliamos nossas reflexões sobre o processo de produção do conhecimento, especialmente no contexto da pandemia, discutimos sobre os modos de se fazer professor, pensamos em como as cartas e o diálogo com Freire nos afetaram, dividimos anseios, projetos pessoais e no interior desse processo fomos nos (trans)formando.

Como resultado desses encontros construímos dois textos (posteriormente publicados) que sintetizam essas partilhas e vivências que denominamos, *reterritorializadas*.

3 - MODOS DE COMPREENDER: PELAS TELAS APRENDEMOS A NOS (RE)ENCONTRAR, (RE)PENSAR A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E NOS FORMAR

Longe de ser um processo *maquínico,* esses encontros foram verdadeiros espaços de troca, de afeto, de aprendizagem e de partilha. Transformamos o *virtual* em algo muito maior do que o *remoto.* Exploramos esse espaço-tempo *outro* como possibilidade de ampliação do diálogo e como afirmação da troca e da partilha como fundamentos do processo de produção do conhecimento e da própria formação. Apartados da presença física, nos conectamos pela partilha da palavra, pela escrita coletiva e isso foi lindo e desafiador. Conviver com a palavra do outro, apreender o outro, tudo isso nos afetou profundamente, potencializando um outro modo de pensar-fazer pesquisa enquanto processo conjunto de formação docente.

Nesse sentido, (re)afirmamos a escrita como um ato de partilha, afeto, coragem e profundamente comprometido com a defesa da vida perante esse cenário de escassez e morte que temos atravessado. Destacamos que a mobilização do pensamento freireano (em todo o processo) como possibilidade de compreensão (e transformação) de si e do mundo foi algo potente. Saímos dessa experiência munidos de esperança e reafirmamos nosso compromisso com a luta por um mundo menos cheio de feiuras (FREIRE, 2000).

Foi nesse processo que nos colocamos dispostos ao encontro e a (re)pensar o nosso processo de produção e de formação como um movimento em construção, inacabado. Conforme Freire (2001), vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que nos tornamos parte e nesse universo está também a docência.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos, nesse processo, (re)afirmar, o encontro como lembrança concreta de que a vida é partilha e troca. Nesse caminhar junto, o processo de escrita e os nossos encontros proporcionaram um processo formativo que está pautado, como apresentado por Bragança (2018), numa *pesquisaformação* que se faz com o outro, em/na partilha, em um complexo movimento auto, hétero e ecoformativo.

Assim como sinalizado pela autora, a relação *com*, implica o encontro, o diálogo, o círculo entre a palavra e a escuta, e isso foi o que experienciamos. O processo (auto)biográfico apresentado neste texto, considera as memórias e experiências em um *espaçotempo* da vida decorrente do fazer/escrever em conjunto (ABRAHÃO, 2016; BRAGANÇA, 2014). Dessa forma, não buscamos por generalizações, mas olhar a partir das nossas singularidades, gestos e saberes que foram tecidos em diálogo (BRAGANÇA, 2018) nessa experiência *reterritorializante*.

Consideramos, por fim, que esse *encontro-escrita* possibilitou e potencializou o nosso papel e presença no mundo como sujeitos capazes de mobilizar o discurso, a ação, a reflexão e a utopia que nos move para a transformação da realidade (FREIRE, 2000), bem como nos impulsionou a pensar em outras formas da constituição do ser professor.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Intencionalidade, reflexividade, experiência e identidade em pesquisa (auto)biográfica: dimensões epistemo-empíricas em narrativas de formação. *In*: **Perspectivas epistêmico- metodológicas da pesquisa (auto)biográfica.** BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FERREIRA, Márcia Santos (Orgs.). Curitiba: CRV, 2016, p. 29-50. Coleção Pesquisa (Auto)biográfica: conhecimentos, experiências e sentidos, Tomo 1.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa-Formação (Auto)Biográfica: Reflexões sobre a Narrativa Oral como Fonte e a Compreensão Cênica como Caminho de Análise. *In:* **Pesquisa (Auto)Biográfica, fontes e questões**. ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ARAÚJO, Mairce da Silva. Curitiba: CRV, 2014, p. 79-95.

BRAGANÇA, Inês Ferreira. *Pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. *In:* **Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos**. ABRAHÃO, MARIA HELENA; VILLAS BÔAS, JORGE LUIZ DA CUNHA (org.). Curitiba: CRV, 2018, p. 65-76.

FERNANDES, Priscila; VIANA, Gabriel; SCARELI, Giovana. O espaço sempre inacabado do tornar-se professor: a construção do meio. **Educação em Foco,** v. 21, n. 1, mar-jun. 2016, p. 215-236.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NÓVOA, Antônio. **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora, 1995.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. **Educação em Revista**, v.27, n.01, abr. 2011, p.369-386.

PINEAU Gaston.; MICHÈLE, Marie. **Produire sa vie: autoformation et autobiographie**. Montréal: Editions coopératives Albert Saint-Martin. 1983 (Reeditado em 2012).

RAMOS, Bruna Sola da Silva. Cartas a Paulo Freire: denúncias de opressão, anúncios de liberdade. **Revista e-Curriculum**, v.19, n. 3, jul./set. 2021, p. 1174-1197.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)Biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum Identidades**, ano 2, v. 4, jul./dez. 2008, p. 37-50.

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS EXTENSIONISTAS: NOVAS SIGNIFICAÇÕES CURRICULARES NAS LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FRANCISCANA, RS, BRASIL

Ail Conceição Meireles Ortiz, Universidade Franciscana, ail@ufn.edu.br, Roselaine Casanova Correa, Universidade Franciscana, rosenova@ufn.edu.br, Marcio Tascheto da Silva, Marciotascheto@ufn.edu.br

Eixo: Formação de professores no Ensino Superior

Resumo: Este estudo apresenta um exame teórico sobre novas significações curriculares nos cursos de licenciatura da UFN, RS, Brasil, a partir da curricularização da extensão, de forma a efetivar práticas interdisciplinares e intervencionistas, ao longo do currículo acadêmico. A instituição promove estas ações, por subprojetos aderentes a projetos institucionais e desenvolvidas sobre metodologias comunicativas-críticas, em momentos de escuta, sistematização de expectativas e produção didática destinadas aos territórios educativos formais e não formais. As ações de curricularização da extensão têm revelado contribuições efetivas sobre o processo de formação acadêmica e profissional, pelo desenvolvimento de habilidades e competências docentes fundamentais ao futuro educador.

Palavras-chave: Extensão universitária; Formação docente; Educação superior.

1 INTRODUÇÃO

Os eixos funcionais universitários, o ensino, a pesquisa e a extensão, passam a alinhar sua efetividade, em aderência à realidade latino-americana. O processo de constituição da educação superior na América Latina, se dá, de forma paralela, a um movimento de reconfiguração e realinhamento das políticas educacionais como um todo, em razão das implicações e resquícios de uma colonialidade histórica, que firmou as raízes da estrutura sócio-política, econômica e cultural em décadas pretéritas, deste recorte continental latino-americano. Do manifesto centenário de Córdoba[1] aos debates atuais sobre extensão universitária no âmbito da ULEU[2],

[1]Manifesto redigido pelos estudantes da Universidad de Córdoba, Argentina. Tinha como principal aspecto a reivindicação de reformas universitárias que atendessem a realidade dos países da América Latina e o protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem.

passando pelos importantes aportes e experiências da educação popular no Brasil dos anos 1960 e 1980, temos um acúmulo de balizadores históricos que marcam a compreensão singular da América Latina no que tange a relação do Ensino Superior com a sociedade e a sua real implicação em sociedades tão marcadamente desiguais. A extensão latino americana, que se distancia da mera transferência de tecnologia e do assistencialismo social, tem em Paulo Freire um dos seus grandes formuladores. Sobre a trajetória extensionista universitária, foca-se, a partir de 2018, sobre a curricularização da extensão. Segundo Mello (2020, p. 50), as atividades extensionistas representam um conjunto de atividades planejadas com o objetivo de desenvolver as habilidades e competências (saber, saber-fazer, saber-ser) curriculares, uma vez que os alunos são protagonistas na organização, execução e avaliação destas ações. A concepção de curricularização da extensão, traz, em seu conjunto, a complexidade e a integralização da operação conjunta dos sentidos do ensino, da pesquisa e da própria extensão. Curricularizar a extensão compreende a inclusão da dimensão extensionista sobre as disciplinas curriculares dos Cursos, de forma que as ações ocorram sobre a articulação aos Programas de Extensão Institucionais, à proposta pedagógica do Cursos e às demandas da comunidade ou dos territórios sobre os quais se darão às intervenções. Estas práticas curriculares deverão estar atendendo ao contexto sócio-educacional e cultural da temporalidade em que forem planejadas e desenvolvidas. As ações de caráter extensionista, sobre nos Cursos de Licenciatura da Universidade Franciscana, vêm se desenvolvendo por meio de subprojetos, alinhados a um ou mais Programas de Extensão Institucional e ao Projeto de Extensão Integrador. As ações extensionistas, nos Cursos de Licenciaturas, integram o Programa Educação, Cultura e Comunicação. O Projeto de Extensão Integrador das Licenciaturas abrange o tema Integração Universidade/Escola/ Comunidade, sendo desenvolvido por subprojetos, à cada semestre dos Cursos, por meio de disciplinas extensionistas, mobilizados pelas disciplinas de Seminários Integradores. Estas disciplinas integram o currículo das Licenciaturas, focando em temáticas pontuais. O

[2] União Latino-Americana de Extensão Universitária é uma instituição não governamental sem fins lucrativos, que reúne organizações universitárias, universidades e instituições de Ensino Superior, com a finalidade de fortalecer a extensão universitária na perspectiva dialógico-crítica.

Seminário Integrador I destaca o tema investigação e contextualização da realidade social; o Seminário Integrador II, relações interpessoais na comunidade escola; o Seminário Integrador III, sistemas de ensino e mecanismos de gestão; o Seminário Integrador IV, atuação em ambientes não formais; o Seminário Integrador V, modalidades de ensino e diversidades; o Seminário Integrador VI, pesquisa em cenários diversos e o Seminário Integrador VII, focaliza atividades integradoras com a comunidade escolar. Integram também, o corpo de disciplinas extensionistas, disciplinas específicas, integrantes da matriz curricular de cada um dos cursos de licenciatura, que manifestam potencialidades epistemológicas de realizarem contribuições conceituais e metodológicas à efetivação de intervenções extensionistas eficazes e significativas, sobre os territórios educativos. Os cursos de formação de professores garantem espaço de preparação de profissionais, que passem a exercer a atividade docente em postura reflexiva, crítica e proativa. Segundo André (2017, p. 20), não podemos falar apenas em professor reflexivo, temos também de reforçar a ideia de uma escola reflexiva, em que todos os seus membros, todos aqueles responsáveis pela ação educativa, participem da leitura crítica da prática, ou seja, da leitura crítica da realidade, para poderem aperfeiçoá-la cada vez mais. Este exercício reflexivo, em ambiência formativa, integra o desenvolvimento de habilidades e competências docentes, diante de práticas acadêmicas instigantes, investigativas e propositivas, promovendo a construção de alternativas fundamentadas, que formem para a capacidade de redimensionar as trajetórias pedagógicas. Esta atitude se caracteriza pelo estabelecimento de um verdadeiro processo de investigação/resposta ao contexto escolar contemporâneo e ao atendimento aos múltiplos contextos socioculturais, com vista à mobilização e a construção de conhecimento. A ação docente constrói-se, como uma composição de saberes e fazeres qualificada por uma fundamentação teórico-metodológica, em tempo de graduação universitária, aliada a um conjunto de formulações elaboradas em serviço profissional e qualifica-se na medida em que o conhecimento produzido conecta-se com as práticas sociais recorrentes na contemporaneidade, propondo inovações e mudanças significativas no devir humano. A atividade educativa realiza-se entre seres humanos; portanto, a função do professor está vinculada, tanto à

formação acadêmica, por meio da socialização do conhecimento técnico científico, quanto ao que se refere à formação da cidadania. O espaço acadêmico é qualificado por possibilidades de troca entre escola e universidade, garantindo a construção coletiva de novos conhecimentos. O planejamento da prática pedagógica escolar abrange o conhecimento sócio-histórico-educacional da realidade sobre a qual ocorrerá o processo de ensino e aprendizagem, assim, atividades acadêmicas voltadas à extensão, pesquisa e ensino preparam, em curso formativo, para a prática docente em situação profissional.

As atividades extensionistas são projetadas e desenvolvidas sobre metodologias comunicativas- críticas, em que mobilizem sujeitos sociais, com vista a uma atitude reflexiva, em movimento interativo. Segundo Mello (2008), a metodologia comunicativa-crítica é entendida [...] como caminho metódico de compreensão e de ação no mundo. Caminho metódico de estudo cuidadoso da realidade, buscando mirá-la e admirá-la de diversas perspectivas e, neste caso, caminho feito em diálogo entre pesquisadoras(es) e participantes da realidade investigada, para movermo-nos no mundo e transformar a realidade vivida. A teoria dialógica de Paulo Freire e a teoria da ação comunicativa de Habermas são as bases de tal metodologia de pesquisa e de ação social e educativa (extensão).

Dentre as contribuições socioeducacionais já vislumbradas ao longo do processo de curricularização da extensão sobre os territórios educativos, com vista, acima de tudo, o fortalecimento e significação da formação docente de futuros profissionais da educação destaca-se a produção de um Repositório Digital de Práticas Pedagógicas – Universidade & Territórios, contendo uma vasta e qualificada produção didática, elaboradas pelos (as) licenciandos (as) após intervenções extensionistas e sendo disponibilizadas aos profissionais da rede pública e privada local, ao longo da crise sanitária, como apoio ao ensino remoto. Ao longo do ano de 2020/2021 muitas ações acadêmicas passaram a contar com a plasticidade do digital, oportunizando, o desenvolvimento de habilidades e competências docentes, em formato remoto, com auxílio de tecnologias educacionais digitais, contribuindo à geração de conhecimento, no formato de produtos educacionais e/ou objetos de aprendizagem, dentre eles, destacamos a

organização de salas temáticas virtuais, onde foram abordados temas comuns, eleitos para o trabalho compartilhado, dentre eles, pandemia e impactos no espaço urbano desigual e na educação, veiculados por urbanistas, epidemiologistas, sanitaristas, gestores de sistemas de ensino e de escolas locais - territórios educativos – Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável, segundo a Agenda 2030, os ODSs e as modalidades de ensino. A discussão em torno dos Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável impulsionou a programação da XI Jornada Integrada do Meio Ambiente – A JIMA/UFN, cujo tema foi "Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável: agravos e perspectivas em cenário pandêmico. Perfilando reflexões em torno da territorialização dos ODSs e das Cidades Educadoras". A programação envolveu intervenções remotas de docentes e acadêmicos da UFN e pesquisadores de Instituições de Ensino Superior nacional e internacional. Alguns eventos *online* foram destacados, como o Evento Curricularização em pauta: a voz dos territórios, a reflexão universitária e as contribuições compartilhadas. Este momento contou com a interlocução entre representantes dos territórios, acadêmicos e docentes da Universidade. Algumas incursões no território do bairro-centro (em modo remoto) promoveram o desenvolvimento de metodologias de investigação do bairro para a construção de processos de aprendizagens, que compreendam o centro, como um território educativo. Para tanto, foram realizados 4 mapeamentos: (1) Mapa visível; (2) Mapa do Invisível; (3) Mapa das oportunidades Educativas/espaços de aprendizagens; (4) Mapa dos Parceiros. Eventos ocorreram em âmbito latino-americano, como o Seminário Olhares da Extensão na América Latina I: diálogos interterritoriais e o Seminário Olhares da Extensão na América Latina II: intercambiando ações extensionistas exitosas, contando com a interlocução entre docentes e acadêmicos de Universidades latino-americanas. Também foram elaborados *Podcasts* sobre a história local: com integrantes do território e vídeos intitulados Cenas no Território e Códigos da Pandemia, a partir da escuta aos integrantes do território. Os acadêmicos (as) dos Cursos de Licenciatura UFN produziram uma Carta poio à Educação Local em tempo de pandemia, em formato de *podcast* "UNIVERSIDADE & TERRITÓRIO: carta apoio à educação santa-mariense, em tempo de crise sanitária.

E ainda foi produzido um *podcast* intitulado Guia sobre Extensão nas Licenciaturas para a EAD (em formato de objeto de aprendizagem digital): Importantes saberes em torno da extensão universitária: uma construção compartilhada e interativa. Neste ano de 2021 selecionou-se o bairro Nossa Senhora do Rosário, na cidade de Santa Maria, RS, como recorte espacial, ou seja, território educativo, para que todos os subprojetos passassem a investigar, em dimensão extensionista, os espaços formais e não formais sobre a dimensão de espaços urbanos que educam. Este exercício de olhar sobre o bairro tem, como propósito, a reflexão em torno da concepção de cidade educadora.

As ações empreendidas, neste movimento de curricularização da extensão, em cursos de licenciatura, têm revelado contribuições efetivas sobre o processo de formação acadêmica e profissional, pelo desenvolvimento de habilidades e competências docentes fundamentais ao futuro educador, que projeta construir sua profissão, sobre bases socioeducacionais identificadas ao contexto social local e nacional, portanto, atrelado ao desenho do contexto latino-americano.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2017.

MELLO, Roslei. **Metodologia Comunicativa-Crítica:** avanços metodológicos e produção de conhecimento na extensão universitária. In: Araújo Filho, Targino / Thiollent, Michel Jean-Marie. *Metodologia para Projetos de Extensão*: Apresentação e Discussão / Targino de Araújo-Filho; Michel JeanMarie Thiollent; Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – São Carlos: Cubo Multimídia, 2008.

MELO, Cleyson de Moraes. **Curricularização da extensão universitária.** Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2020.

PROCESSOS IDENTITÁRIOS E COMPOSIÇÃO DE SENTIDOS FORMATIVOS EM DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Mauro José de Souza, Universidade Federal de Mato Grosso,
maurimsouza@gmail.com
Filomena Maria de Arruda Monteiro, Universidade Federal de Mato Grosso,
filarruda@hotmail.com

Eixo: Formação de professores no Ensino Superior

Resumo: Como tem se configurado as pesquisas acadêmicas sobre a formação de professores universitários e que lacunas evidenciam? Esta pesquisa secundária objetivou levantar a produção sobre a formação de professores na Educação Superior e seus processos identitários. Foram identificadas as publicações de dissertações e teses no âmbito do repositório da BDTD[1], entre os anos de 2015 e 2020, a partir dos descritores "Educação Superior" e "Processos Identitários" como base de busca. Constatou-se que o tema carece de protagonismo, necessitando ser investigada a partir das experiências e narrativas dos docentes envolvidos.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação superior; Processos identitários; Narrativas; Experiência.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores universitários ainda não figura com protagonismo na produção acadêmica atual, embora nas últimas décadas tenha dado um salto qualitativo e quantitativo na produção teórica sobre o tema (CUNHA, 2020). A busca pelo sentido da formação profissional, assim como a formação de sentido no desenvolvimento profissional docente representam ações complexas que se configuram, tendo como premissa uma ampla conjuntura econômica, sociocultural e histórica. Um dos caminhos possíveis para conceber a formação docente passa pela configuração de seus processos identitários, entendidos aqui como mecanismos condutores de uma multiplicidade de sentidos que se entrelaçam na permanente tarefa de produzir e (res)significar o ensino e a própria vida na incessante procura pela expressão desta prática pedagógica (DUBAR, 2009). Este cenário, longe de ser estável, é caracterizado por um movimento contínuo de busca por significância em

[1] Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

um processo de permanente devir, gerando vicissitudes que se refletem nas práticas de ensino de professores e em seus processos formativos. Identificar e compreender a produção acadêmica sobre este tema pode ser uma oportunidade de reflexão qualitativa sobre as direções apontadas pelas pesquisas. Considerando a busca de sentidos nos processos identitários de docentes da Educação Superior em formação, que temáticas, autores e lacunas têm sido evidenciados? Esta pesquisa secundária de caráter exploratória e documental, recorte de uma pesquisa de doutoramento, teve como objetivo realizar um balanço de produção sobre a formação de professores na educação superior na busca de sentidos para o desenvolvimento de seus processos identitários.

Como prática social, a constituição dos processos formativos dos professores instaura-se processual e continuamente na conjuntura das engrenagens organizacionais que as protagonizam, organizando-se como mediações entre as práticas e as tendências valorativas e ideológicas que lhes são referentes nos diferentes contextos (CUNHA, 2020). Neste entendimento, a formação docente e a constituição de seus processos identitários, configuram-se como ações complexas, contínuas e progressivas que se estruturam a partir de aparatos relacionados a instâncias mais amplas de entendimento implicadas no exercício do poder, diretrizes políticas, sociais e culturais que incidem individual ou coletivamente, direta ou indiretamente na função docente (ALMEIDA, 2013). Esta realidade se delineia na Educação Superior com similitudes que nos permitem compreender a pedagogia universitária como aquela atenta aos processos de ensino e aprendizagem e a formação docente vinculados ao exercício pedagógico profissional na esfera da educação superior, atualmente desafiada pela diversidade institucional, pela escassez de programas continuados de formação docente e pelas constantes pressões sobre os currículos das carreiras profissionais (CUNHA, 2020).

A formação do professor universitário como investigador especialista tem nos programas de pós-graduação stricto-sensu lócus privilegiado de desenvolvimento (ALMEIDA, 2013) e busca ressignificar permanentemente seu lugar de fala, assim como estratégias de ensino-aprendizagem-formação que lhe façam sentido enquanto educador, num ambiente onde rápidas e profundas mudanças lançam os

indivíduos a todo tempo a modos de vida que se alteram em uma crescente velocidade e intensidade (ROLDÃO, 2017). Na conjuntura atual, a universidade tem dificuldades de investir na formação pedagógica de seus docentes e nos processos de institucionalização desta prática, pois é constantemente desafiada em sua autonomia por diretrizes alinhadas aos processos de mundialização (BERALDO, SILVA & VELOSO, 2007).

A atribuição de sentido para a formação docente envolve a constituição e significação de processos identitários, percebidos aqui como processos contínuos que se entrelaçam na permanente tarefa de produzir e (re) configurar o ensino, a vida e o mundo. Neste movimento, a incessante composição de processos identitários docentes desafiam arranjos essencialistas e centralizados, e valorizam a subjetividade e o descentramento (DUBAR, 2009). Nesse sentido, são impactados pelo panorama sociocultural e histórico, que acabam por tonificar sua inércia neste âmbito, sobretudo quando considerados na perspectiva da prática reflexiva (ZEICHNER, 2008). Diante desta realidade, este estudo amplia sua significância ao enfocar a produção acadêmica sobre o tema.

Trata-se de uma pesquisa secundária de caráter exploratória e documental, recorte de uma pesquisa de doutoramento, cujo levantamento inicial foi realizado no repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações[2], considerando a área de conhecimento "Educação" e os descritores: "Processos Identitários" e "Educação Superior", no período compreendido entre os anos de 2015 e 2020. Como resultado inicial desta busca, foram encontrados 44 trabalhos, sendo 25 dissertações de Mestrado e 19 teses de Doutorado. Em posse deste resultado preliminar, foi realizado um refinamento a partir da leitura dos resumos e palavras-chaves, que nos possibilitou selecionar as pesquisas que retrataram especificamente a docência universitária e suas relações com os processos identitários destes professores. Assim, foram eleitas 10 pesquisas específicas, sendo 04 dissertações e 06 teses, sendo 09 de instituições públicas, 05 da região sudeste, 02 nas regiões nordeste e sul e 01 na região centro-oeste, todas vinculadas a programas de pós-graduação *stricto sensu.* Os dados confirmam a hegemonia da

[2] Disponível em: https://bdtd.ibict.br

região sudeste na produção do conhecimento acadêmico. O ano de 2016 concentra o maior volume de publicações, com 04 trabalhos selecionados, seguido de perto pelo ano de 2019 com 03 trabalhos, demonstrando a escalada de estudos nesta área. Apesar de o ano de 2020 constar de nossa busca, não foram obtidos resultados com os descritores sugeridos neste período.

Como esperado, as palavras-chave mais utilizadas nas dissertações analisadas estiveram vinculadas a identidade profissional, educação superior e formação docente. No tocante às teses, os termos foram mais específicos, pois enfocaram formação de professores, processos identitários, prática pedagógica e docência universitária.

Quanto à fundamentação teórica, 06 trabalhos, sendo duas dissertações e quatro teses não explicitaram suas bases teóricas no enunciado do resumo; 01 dissertação afirmou vínculo à teoria crítica e 03 estudos não fizeram referência direta a base teórica, sendo 01 dissertação e 02 teses, embora mencionassem os autores consultados. De maneira geral, nos resumos analisados não foi possível encontrar uma grande preocupação com a definição de uma base teórica de sustentação.

Com relação à descrição metodológica, apenas uma dissertação e uma tese o fizeram. A dissertação descreveu como método a história oral, e a tese afirmou utilizar a pesquisa narrativa autobiográfica. Os demais trabalhos limitaram-se a sinalizar o tipo de abordagem qualitativa, pesquisa empírica e alguns instrumentos de pesquisa. Como descrito no tocante à base teórica, não houve grande detalhamento sobre os referenciais metodológicos utilizados.

Os principais autores do cenário nacional citados nas pesquisas sobre a temática “Educação Superior” foram aqueles reconhecidamente clássicos, como por exemplo: Maria Isabel da Cunha, Selma Garrido Pimenta, Léa das Graças Anastasiou, Maria Isabel de Almeida, Marília Morosini e Marcos Masetto. Em menor proporção, foram citados outros autores: Graziela Giusti Pachane, Miguel A. Zabalza, Sílvia M. A. Isaía, Doris P. V. Bolzan, Olgaíses C. Maués, dentre outros. Se por um lado este resultado consolida a importância dos autores já consagrados, por outro corrobora os cenários de formação emergentes e autores em ascendência na produção acadêmico-científica atual sobre o tema.

Sobre a temática “Processos Identitários”, o principal autor destacado no cenário nacional foi Tomaz Tadeu da Silva. No entanto, autores internacionais foram mencionados com maior destaque, como Claude Dubar e Stuart Hall. Outros com menor ênfase, como Manuel Castells, Ernesto Laclau, Erving Goffman, Martin Lawn, Antonio Bolívar e Kathryn Woordward. Algumas pesquisas estabeleceram vínculo direto entre processos identitários e referencial sociológico, sendo citados Peter L. Berger e Thomas Luckmann.

Dos 10 trabalhos analisados, apenas duas dissertações apresentaram no resumo as questões balizadoras da pesquisa. Designar adequadamente os objetivos pode auxiliar seu êxito na medida da eficiência deste direcionamento e suas conexões com a problemática inicial. Na análise dos objetivos apresentados nas dissertações e teses examinadas, nos foi possível constatar que estiveram relacionados com a compreensão, análise e constituição dos processos identitários de professores na educação superior, independentemente do formato de escrita e detalhamento. Da totalidade evidenciada, quatro pesquisas buscavam compreender a constituição dos processos identitários na formação inicial; dois trabalhos, mesmo que indiretamente, intencionavam analisar os processos identitários a partir do prisma da formação continuada; os quatro restantes não explicitaram no resumo este acercamento. Afortunadamente, os trabalhos apresentaram resultados com interfaces que abarcam a formação docente como um espaço privilegiado para a constituição e significação dos processos identitários, que por sua vez ocorrem nas interações e experiências docentes, geradoras deste sentido, num movimento permanente. Nesta direção, cada indivíduo constitui seu modo de ser mediante a significação do agir, no permanente movimento de reflexão e (res)significação de seus processos identitários.

No contexto educativo, se por um lado isto sinaliza ocorrer a partir das experiências vivenciadas e dos processos de socialização estabelecidos, por outro e decorrente destes, estão diretamente ancorados nas condições econômicas, sociais, políticas e culturais dos contextos em que esta prática acontece. Creditamos um valor inestimável às publicações que se avolumam sobre a temática, no entanto admitimos que o tema ainda carece de sentido e significação, sobretudo a

considerar a experiência e a narrativa destes professores. Ainda são raras as vezes em que estas, bem como os valores e acepções docentes são trazidas à tona neste processo formativo. Afiançamos que um possível caminho para fomentar novos e qualificados estudos, envolve investimentos na pesquisa e produção acadêmica associada ao ensino, e alternativas para a institucionalização de processos de formação continuada nas Instituições de Ensino Superior que possam aproximar os contextos investigados das reais necessidades docentes.

A não clareza das políticas educacionais de formação docente para a educação superior incentiva o obscurantismo desta prática e contribui para perpetuar ações infrutíferas. Advogamos em favor de estudos que considerem a formação continuada com foco na formação humana emancipada. Uma maneira singular de formação docente que não esteja alicerçada no ocultamento do Estado, mas vinculada à bases socioculturais e históricas que habilite para uma visão de mundo ampliada, onde a reflexão sobre a prática possa fomentar as narrativas e as (res) significações identitárias.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.L.P. Políticas de educação e Estado Avaliador na América Latina: uma análise para além das avaliações externas. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación,** 11(4) p. 77-91, 2013

BERALDO, T.M.L.; SILVA, M.G.M.; VELOSO, T.C.M.A. Formação continuada de docentes da educação superior: experiências vivenciadas na UFMT. **InterMeio**, Campo Grande, v.13, n. 26, p.75-91, jul./dez. 2007

CUNHA, M.I. Prática pedagógica e prática social: relações em movimento. *In*: CUNHA, M.I.; RIBEIRO, G.M.(orgs.). **Práticas pedagógicas na educação superior : desafios dos contextos emergentes**. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2020

DUBAR, C. **A crise das Identidades: A interpretação de uma mutação**. São Paulo : Editora da Universidade de São Paulo, 2009

ROLDÃO, M.C.M. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Rev. educ. PUC-Camp**., Campinas, 22(23): 191-202, mai/ago., 2017

ZEICHNER, K.M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008

LETRAMENTO DIGITAL E RESISTÊNCIA ÀS TICs: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR

Francisco Xarão
UNIFAL-MG
jose.xarao@unifal-mg.edu.br

Amanda Xavier
UNIFAL-MG
amanda.xavier@unifal-mg.edu.br

Carolina de Cássia Araujo
UNIFAL-MG
carolina.araujo@unifal-mg.edu.br

Eixo: 5. 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 resultados 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 ao seu nível 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.

A revisão narrativa, com amostragem aleatória simples do material disponível no Brasil, identificado 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 que estão em andamento 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 (https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/) e, subsidiariamente, no Google Acadêmico (https://scholar.google.com.br/).

A busca no portal de periódicos CAPES foi realizada utilizando os termos letramento 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, ainda que não relacionassem letramento digital e resistência à TICs, referiam à formação de professores e TICs.

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.

1. Letramento digital

Para os Novos Estudos do Letramento – NEL (Barton & Hamilton, 2004; Street, 1984, 2003, 2013, 2014; Gee, 1998, 2004, 2005, 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, mas sim, 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 (no núcleo familiar, no trabalho, na escola, na igreja) resultam em diferentes tipos de letramentos, 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)

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".

2. Resistência ao uso de TICs: ansiedade à mudança ou déficit formativo?

Quando a organização/instituição é impermeável a mudanças, o efeito pode ser seu anacronismo face aos desenvolvimentos 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 é a necessidade de (re)estruturar programas mais sistemáticos de formação docente, que reconheçam a situação de letramento relativa à apropriação das TICs, disponibilizem instrumentos de uso cotidiano aos professores e desenvolvam situações concretas de aplicação dessas TICs.

3. Letramento digital e resistência à TICs: desafios para a formação de professores

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. Deste modo, 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, 2009b, p. 252), exigindo-se, portanto, o aprimoramento da expertise tecnológica dos professores 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, 2009b).

REFERÊNCIAS

1. 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

2. BARTON, D; HAMILTON, M. La literacidad entendida como práctica social. In: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M.; AMES, P. **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.

3. GEE, J. P. **The New Literacy Studies and the 'Social Turn'**. Madison: University of Wisconsin-Madison Department of Curriculum and Instruction, 1998.

4. _____. Oralidad y Literacidad. In: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M.; AMES, P. **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.

5. _____. **Social linguistics and literacies: Ideologies in Discourses**. London: Routledge Falmer, 2015.

6. 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

7. 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/3275/235#:~:text=Com%20rela%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20origem%2C%20o,a%20leitura%20em%20seus%20contextos

8. HALLWASS, Lia C. Lima. A perspectiva Vy*g*otskyana na formação docente *Online:* Obser*v*ações na educa*ção* 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

9. 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, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8901

10. KENSKI, Vani Moreira. Novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. *Pedagogia Universitária.* São Paulo: EdUSP, 2009a, p. 237-250.

11. 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, 2009b, p. 251-265.

12. MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. *Distance Education***:** a system view. Toronto: Thomson Wadsworth, 2001.

13. 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

14. 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.

15. 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

16. SILVA, Sandro Luis; PAIVA, Cirlei Izabel da Silva. Formação inicial e continuada de professor face às tecnologias digitais. *Fólio –Revista de Letras*, Vitória da Conquista. V. 11, n. 1, p. 691-706, jan./jun.2019. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/5125

17. SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

18. 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

19. STREET, B.V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

20. _____. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Artigo apresentado durante a Teleconferência UNESCO Brasil sobre letramento e diversidade, 2003.

21. _____. 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.

22. _____. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

23. 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.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O USO DA TECNOLOGIA SOB UM OLHAR CRÍTICO

Ana Maria Rodrigues dos Santos, UNIFASE e UNESA, anamaria@fmpfase.edu.br
Stella Maria Peixoto de Azevedo Pedrosa, UNESA, smpedrosa@gmail.com

Eixo: Formação de Professores e Tecnologia da Informação e da Comunicação

Resumo
O uso de tecnologia no ensino superior depende da formação do professor que deve conhecer a potencialidade dos artefatos tecnológicos e ser crítico em relação ao seu uso no processo educacional. Para que sejam planejadas e realizadas boas propostas de programas e ações educacionais é necessário discutir temas como as diferentes formas de considerar a tecnologia na educação e a sua não neutralidade. Esses aspectos devem ser abordados de forma crítica e reflexiva para que tais ações educacionais tenham como resultado o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Formação continuada de professores; Ensino superior; Tecnologia na educação; Neutralidade da tecnologia; Desenvolvimento docente.

INTRODUÇÃO

Os professores do ensino superior, principalmente em cursos em que não há licenciatura, carecem de formação pedagógica. Dessa forma, sua formação para docência muitas vezes ocorre ao longo de sua prática profissional e em ações de formação continuada que visam o desenvolvimento docente. Neste estudo é abordada, especificamente, a formação continuada desses professores para uso da tecnologia.

Sobre o conceito de desenvolvimento docente, Garcia (2007, p.55) afirma que “a noção de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece superior a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores”.

A aplicação de recursos tecnológicos na educação deve ser apresentada sob uma abordagem crítica, conforme apontado por Selwyn (2011) considerando o significado a elas atribuídos e as práticas e as atividades em que estão inseridas, bem como as relações sociais e as estruturas a que se ligam, e não como um uma ferramenta ou um instrumento.

Além das formas de uso da tecnologia nos processos educacionais, é discutida, também, a não neutralidade da tecnologia e abordada a formação continuada dos professores como qualificação profissional necessária para que o docente esteja alinhado com as novas exigências da educação contemporânea, inclusive no que diz respeito à aplicação de práticas inovadoras, com ou em uso de tecnologia.

Foi utilizada como metodologia a pesquisa bibliográfica abrangendo leitura de autores que abordam a formação de professores (Garcia, 2007; Menezes, Anjos e Therrien, 2015 e Nunes e Oliveira, 2017) e a abordagem crítica do uso da tecnologia na educação (Dusek, 2009 e Selwyn, 2011 e 2017).

TECNOLOGIA: FERRAMENTA, REGRAS OU SISTEMA

A forma como a tecnologia é utilizada em sala de aula indica como o professor entende o seu uso na educação, e até mesmo como ele concebe a educação, que está relacionada à sua concepção de sujeito, de ensino, de aprendizagem, de política, de cidadania e tantas outras.

De acordo com Dusek (2009) a tecnologia pode ser utilizada como instrumental, como regra ou como sistema. A tecnologia como instrumental, ou seja, como ferramenta, é muito utilizada no meio educacional. Isso é visto, por exemplo, quando é apontado o uso do computador como uma ferramenta que poderá "consertar" a educação, tornando-a melhor e mais eficaz. A tecnologia como regra privilegia os procedimentos em vez do objeto tecnológico, como um computador ou uma máquina. Pode-se dizer que a ferramenta é o "hardware" e as regras são o "software", ou seja, o conjunto de códigos utilizados para alcançar o objetivo final. A terceira forma de tratar a tecnologia é como sistema tecnológico, ou seja, como algo que está inserido no contexto das pessoas que o utilizam. O instrumento não é considerado "sozinho", "isolado", mas sim junto com "as habilidades e organização humanas necessárias para operá-lo e mantê-lo" (DUSEK, 2009, p.50).

> O sistema tecnológico é o complexo instrumental (possivelmente plantas e animais, conhecimento, inventores, operadores, pessoal de reparos, consumidores, comerciantes, anunciantes, administradores governamentais e outros envolvidos em uma tecnologia). A abordagem dos sistemas tecnológicos é mais abrangente que a abordagem com base em

> ferramentas/instrumental ou em regras/software, já que abrange ambas. (KLINE, 1985 apud DUSEK, 2009, p.53).

Em relação ao controle da tecnologia pelo ser humano, é destacado que a abordagem como sistema tecnológico abrange os homens, que podem ser trabalhadores, consumidores ou outros. Ou seja, o indivíduo está dentro do sistema, fazendo parte dele e sendo controlado por ele. Na abordagem como ferramenta o indivíduo está no controle, ou seja, é quem está de fora. A intenção, nessa abordagem, é com que a tecnologia pareça neutra e é essa questão que é abordada a seguir.

A NÃO NEUTRALIDADE DA TECNOLOGIA

Considerar a tecnologia como neutra é afirmar que o seu uso está desconectado da ideologia e das questões político-filosóficas, o que não ocorre.

As tecnologias, de acordo com Selwyn (2017), não são neutras e sim políticas e o seu uso está relacionado às questões ideológicas, "como um mecanismo chave para promover os valores e agendas dos interesses hegemônicos dominantes na educação" (SELWYN, 2017, p.20).

Por meio de redes sociais, por exemplo, são disseminadas ideias, posicionamentos e convicções políticas e econômicas que podem ser abordados em um ambiente educacional, de forma crítica, questionadora ou não. O professor pode conduzir uma discussão que legitime e reproduza certas posições sociais, econômicas e políticas de acordo com as suas próprias convicções e crenças. Pode, também, a despeito do que acredita, apresentar a informação e mediar debates respeitando as opiniões e os diferentes pontos de vista.

De acordo com Selwyn (2011, p.19),

> [...] as tecnologias não são apenas ferramentas "neutras" que humanos podem usar livremente para viver suas vidas. Pelo contrário: tecnologias são uma parte importante das condições de vida social, frequentemente "fornecendo estrutura para a atividade humana," como propõe Langdon Winner (1986, p.6).

Dessa forma, as tecnologias educacionais não são ferramentas neutras e sim usadas para ações intencionais no contexto educacional. Sempre há uma intencionalidade, que está relacionada ao projeto político pedagógico da instituição e ao que o professor acredita e pratica em seu fazer docente.

As tecnologias devem ser compreendidas a partir do contexto e da sua aplicação prática no cenário educacional.

DESENVOLVIMENTO DOCENTE PARA O USO DA TECNOLOGIA

Conforme ressaltado por Selwyn (2017, p.19) citando Foucault, o uso da tecnologia na educação pode ser considerada como “perigosa” e não como “ruim”.

> Minha posição é que nem tudo é ruim, mas que tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então nós sempre temos algo a fazer. Assim, meu posicionamento leva não a uma apatia, mas a um hiper-ativismo pessimista. (FOUCAULT, 1982, apud ROUSE, 2005, p.115)

Algo ruim é aquilo que só faz o mal, que não tem consequências positivas, enquanto perigoso é algo que se deve tomar cuidado, ser cauteloso e cuidadoso em relação ao seu uso, para que as consequências sejam mais positivas do que negativas.

De qualquer forma, o uso da tecnologia em ações educacionais deve ser feito de forma crítica, mas não paralisante, ou seja, a crítica deve impulsionar a criação de novas formas de uso, de novas ações e não, simplesmente, o não uso. A crítica deve ser construtiva, deve ser feita para tornar o uso da tecnologia algo melhor e mais reflexivo. Segundo Selwyn (2017, p.20), “adotar uma perspectiva crítica em relação à educação e à tecnologia é um exercício construtivo, e não destrutivo”.

Para que seja elaborada uma crítica, é necessário conhecer a dinâmica do planejamento e das atividades realizadas em sala de aula, com o uso da tecnologia. Não se deve ser crítico com base somente em teoria, em suposições. É preciso conhecer, praticar e experimentar os diversos usos e possibilidades para que possamos avaliar e emitir um juízo de valor.

Incentivar o olhar crítico do professor em ações de desenvolvimento docente, é provocar que ele analise se o uso da tecnologia pode ou não gerar mudanças significativas e positivas para o processo educacional.

O uso da tecnologia em educação envolve inovação sob um contexto social, utilização de recursos materiais e propostas de continuidade e atualização para que esteja adequada às necessidades educacionais.

E, dessa forma, em se tratando de ensino superior, esse tipo de desenvolvimento oportuniza o pensar, o refletir e o fazer com base em fundamentos didáticos e pedagógicos, tão esquecidos na preparação do professor universitário, cujo foco principal é o desenvolvimento de competências técnicas relacionadas à profissão não docente. “Essa lacuna na formação do professor desse nível de ensino é preocupante, uma vez que esse profissional é continuamente provocado a conviver com a transitoriedade do conhecimento e da tecnologia”. (MENEZES; ANJOS; THERRIEN, 2015, p. 3740)

A abordagem crítica pode ser útil para tornar menor essa lacuna, aproximando o profissional técnico da profissionalização da docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento docente para o ensino superior, sob um olhar crítico, deve proporcionar, então, a compreensão de que a tecnologia é indissociável das ideologias, visto que o conhecimento pode ser utilizado a serviço ou não do sistema e que o processo educacional refletirá ou não o poder hegemônico de acordo com a postura e a prática do docente.

O poder está relacionado ao uso e à aplicação de máquinas e artefatos tecnológicos e isso se reflete na política, na sociedade, na economia, e em todas as áreas e dimensões da vida, inclusive educacional.

O uso da tecnologia na educação deve vir acompanhado de questionamentos que envolvam o porquê e o para quê, e não somente o como. O professor deve estar consciente dos objetivos que almeja atingir ao utilizá-la. Saber sua potencialidade é essencial, mas só isso não basta. É preciso problematizá-la. Ao problematizar a tecnologia, o professor também problematiza a sua prática docente, ressignificando-a por meio da crítica e da reflexão.

A tecnologia não deve ser apresentada e trabalhada com o professor do ensino superior de forma solucionista, como uma ferramenta que possibilitará o “conserto” do que está errado na educação. Não é o uso da tecnologia, na forma de qualquer mídia, que torna o professor mais atualizado, ou que indica que ele adota

metodologias ativas e inovadoras em suas aulas. O suporte tecnológico também pode ser utilizado “a serviço” do conservadorismo e até mesmo do autoritarismo.

Dessa forma, é necessário adequar os programas e cursos de desenvolvimento docente para que os professores possam utilizar a tecnologia a partir de uma postura reflexiva e crítica frente a sua prática, podendo, a partir da reflexão, aprimorá-la.

REFERÊNCIAS

DUSEK, Val. **Filosofia da tecnologia**. São Paulo: Loyola, 2009.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

MENEZES, Eunice Andrade de Oliveira; ANJOS, Ana Maria Tavares.; THERRIEN, Silvia Maria Nóbrega. Formação e desenvolvimento profissional docente: a relação desses processos sob a ótica de professores da pós-graduação e sua importância em seu percurso profissional. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de (Org.). **Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores**. Fortaleza: EdUECE, 2015.

NUNES, Claudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo: USP, jan-mar 2017. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201604145487 Acesso em: 30 out. 2021.

SELWYN, Neil. Um panorama dos estudos críticos em educação e tecnologias digitais. In: ROCHA, Claudia Hisdorf; EL KADRI, Michele Salles; WINDLE, Joel Austin (orgs.) **Diálogos sobre tecnologia educacional:** educação linguística, mobilidade e práticas translíngues. Campinas, SP: Pontes Editores, p.15-40, 2017.

SELWYN, N. What do we mean by ‘education’ and ‘technology’? In: _____. **Education and technology**: key issues and debates. Londres: Bloomsbury, 2011. Edição para Kindle. Tradução para o português de Giselle M. S. Ferreira: “O que queremos dizer com ‘educação’ e ‘tecnologia’?, 2016. Disponível em: https://ticpe.files.wordpress.com/2016/12/neil_selwyn_keyquestions_cap1_trad_pt_final1.pdf. Acesso em: 30 out. 2021.

PROTAGONISMO DISCENTE EM UM EVENTO DE EXTENSÃO EM BOTÂNICA: ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DOCENTE EM UM POLO SEMIPRESENCIAL

Anderson dos Santos Portugal, Fundação CECIERJ, andersonportugal5@gmail.com
Vinicius dos Santos Moraes, Fundação CECIERJ, vinicius_smoraes@hotmail.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.

1 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).

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 estes 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 dada sua importância para o contexto local. 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.

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. Desta forma, almeja-se, neste trabalho, refletir sobre os processos de extensão com alunos da EaD e como este protagonismo discente possibilita processos formativos para os futuros professores.

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).

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%). Metade deste quantitativo, nunca tinham 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 1). A habilidade citada com maior percentual foi Estímulo à reflexão entre teoria e prática (33%). 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).

Em relação a 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.

Tabela 1: Percepção da comissão organizadora sobre o desenvolvimento de habilidades pessoais.

Qual habilidade participar da organização do evento permitiu maior desenvolvimento?	Porcentagem (%)
Estímulo à reflexão entre teoria e prática	33
Conhecimento do campo profissional	26,5
Troca versus transmissão de conhecimento	26,5
Desenvolvimento de uma postura ética e crítica	14

Fonte: Autores

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 2).

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 2: 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 polo.

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.

POTENCIALIDADES DE PROGRAMAS DE FOMENTO À FORMAÇÃO DOCENTE

Mayra da Silva Cutruneo Ceschini, docente do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Pampa, mayraceschini@unipampa.edu.br.
Gabriela Rodrigues Noal, acadêmica do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Pampa, gabrielanoal@unipampa.edu.br
Fabiele Rosa Pires, acadêmica do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Pampa, fabielepires@unipampa.edu.br

Eixo: Formação de professores no Ensino Superior

Resumo: Neste texto apresentamos uma produção descritivo-analítica a partir de reflexões sobre nossas vivências como bolsistas em Programas de fomento à formação docente, objetivando apontar suas potencialidades. O trabalho foi construído em nível exploratório, com abordagem qualitativa, caracterizando-se como um estudo de caso, no qual apresentamos nossas experiências, amparadas por referenciais teóricos da área. Concluímos com o estudo realizado que os Programas são potentes vias para formação docente, em um viés transformador das realidades socioeducativas.

Palavras-chave: Formação Acadêmico-Profissional; PIBID; PRP.

1 INTRODUÇÃO

A formação docente é ancorada no texto de diversas políticas educacionais brasileiras, que dispõem sobre a prática e a necessidade da constante construção de conhecimentos, por meio formações iniciais e continuadas, que articulem ensino e pesquisa, algumas fomentadas pela Política Nacional para Formação de Professores. Essa Política propõe ações formativas, fomentadas pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e realizadas em parceria Universidade-Escola (BRASIL, 2009). A partir dela nascem o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP), que tem como um de seus objetivos a superação da dicotomia formativa entre teoria e prática, por meio do aumento do espaço/tempo formativo dentro das escolas de Educação Básica.

O decreto Nº 7.219 em 24 de junho de 2010 cria o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com finalidade de fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da Educação Básica brasileira (BRASIL,

2010). Além de efetivar a formação de professores entre o campo acadêmico e o campo de atuação profissional, proporcionando relações de desafios, descobertas, ressignificação, construções e vivências em situações distintas (FELÍCIO, 2014). Promovendo a qualificação do processo de ensino-aprendizagem e uma formação mais sólida, através de práticas pedagógicas reflexivas, bem como, crescimento pessoal, autonomia profissional e construção da identidade docente. Essa política foi ameaçada de descontinuidade entre os anos de 2015 e 2017, sendo mantida por meio dos movimentos de resistência estudantil e mobilização social (PEREIRA; SOUZA; DOMINSCHEK, 2020). Contudo, foi remodelado para proporcionar bolsas para acadêmicos que estão na primeira metade dos cursos de Licenciatura (BRASIL, 2018a).

Em meio a esse cenário nasceu o Programa de Residência Pedagógica (PRP), pensado como forma de garantir a implementação da Base Nacional Comum Curricular nas escolas de Educação Básica, que disponibiliza bolsas para acadêmicos na segunda metade dos cursos de Licenciatura. O PRP gera a cooperação entre Educação Básica e Superior, a fim de contribuir com o aprimoramento da formação inicial e continuada de professores (BRASIL, 2018b). O programa oportuniza aos licenciandos experiência e vivência no cotidiano escolar, inserindo-os de forma dinâmica na práxis pedagógica, contribuindo para a formação do seu “eu professor”, a troca de saberes e a construção de uma experiência de atuação e reflexibilidade. Assim, desempenhando uma contribuição significativa para a formação de novos professores, pois insere os licenciandos em um ambiente onde ocorrem muitas trocas de saberes e construção de experiências que serão benéficas para sua atuação profissional.

Os dois programas contam com o acompanhamento dos licenciandos por um professor experiente na escola-campo, sendo um supervisor ou preceptor, e de um docente orientador na Instituição de Ensino Superior (IES). Ocorrendo dessa forma o processo de formação acadêmico-profissional, proporcionada pela parceria entre Universidade e Escola, objetivando a construção de conhecimentos potencialmente transformadores das realidades sócio-históricas das comunidades onde estão inseridas (DINIZ-PEREIREIRA, 2008). Um ponto importante a ser considerado é que esses Programas promovem a relação entre o conhecimento acadêmico e o

conhecimento da experiência e buscam contemplar uma formação mais articulada nos espaços de exercício profissional, contribuindo para redução da precariedade da formação docente (AMBROSETTI *et al*, 2013).

Nesse sentido, objetivamos analisar, refletir e discutir as experiências vivenciadas por três bolsistas dos Programas PRP e PIBID, que participaram de tais programas entre os anos de 2018 e 2021, buscando apontar as potencialidades destes Programas de fomento à formação docente.

Ressaltamos que entendemos experiência a partir das ideias de Larrosa (2002, p. 21), quando afirma que experiência é "o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca". Desta forma, optamos metodologicamente pela produção descritivo-analítica desta escrita com reflexões sobre nossas vivências como bolsistas nos Programas supracitados, como licenciandas e como professora formadora (preceptora e supervisora). Assim, a pesquisa se seu em nível exploratório, com uma abordagem qualitativa, caracterizando-se como um estudo de caso (GIL, 2008).

SABERES DA EXPERIÊNCIA: INDICAÇÕES DE POTENCIALIDADES DO PIBID E DO PRP A PARTIR DE NOSSA PRÁXIS

Compreendemos o processo de formação como constante, gradativo, necessitando de experiências, vivências, trocas de saberes, que possibilitam a integração entre a prática e teoria estudada e discutida nos bancos da Universidade e da Escola. Dessa forma, apontamos a potencialidade da união entre esses espaços formativos que ocorrem a partir desses Programas, quando unem os saberes e a experiências de professores atuantes na Educação Básica e no Ensino Superior com os dos licenciandos, promovendo trocas de saberes que enriquecem os espaços formativos. Este espaço vivo e vívido de entrelaçamento estimula a melhoria das práticas dos professores atuantes e desafia os licenciandos, proporcionando um rico espaço de formação acadêmico-profissional, num contínuo espaço-tempo entre Universidade e Escola (DINIZ-PEREIRA, 2008).

Nesse espaço gerado para a formação acadêmico-profissional, a professora formadora esteve envolvida enquanto preceptora do PRP de 2018 a 2020 e é

atualmente supervisora do PIBID. As licenciandas atuam como pibidiana e residente, respectivamente, desde 2020.

A professora formadora aponta que sua experiência como preceptora do PRP foi uma grande oportunidade profissional e acadêmica, pois a partir da interação entre Universidade-Escola e a corresponsabilização pela formação inicial dos licenciandos pode enxergar novos horizontes profissionais, melhorar suas práticas e investir em sua formação, concluindo seu mestrado e iniciando seu doutoramento. Podendo hoje ocupar a posição de docente substituta em um curso de licenciatura, atuando ainda como docente na Educação Básica, onde é atualmente supervisora do PIBID. Este novo desafio está sendo trilhado justamente pela experiência positiva no PRP e por querer compreender as similitudes e diferenças entre os Programas. Ambos muito ricos para a formação da identidade profissional docente, que se dá em "[...] um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, uma noção que coincide com a ideia de que o desenvolvimento dos professores nunca para e é visto como uma aprendizagem ao longo da vida." (MARCELO, 2009, p. 112). Sendo os Programas oportunidades de construção identitária para licenciandos e professores experientes, por meio das relações estabelecidas.

Por meio delas, a pibidiana afirma ter a oportunidade de socializar, assumir responsabilidades e aprender a trabalhar em equipe com a professora supervisora, o professor coordenador, a escola-campo e o grupo de pibidianos durante o desenvolvimento das atividades do PIBID, oportunidade que proporciona um olhar mais realista sobre a Educação Básica e auxilia na constituição da identidade profissional da professora, ao ser desafiada a realizar intervenções diferenciadas e trabalhar com metodologias inovadoras. Afirma ainda, que, certamente, os aprendizados que teve durante o período como bolsista do PIBID irão impactar sua formação a longo prazo, visto que a identidade vai se constituindo e se construindo com a interação entre as pessoas e suas experiências individuais e profissionais (MARCELO, 2009), sendo atemporais.

No mesmo sentido a residente aponta que o PRP é um ambiente de inúmeras e diversas trocas, que contribuem de maneira muito positiva para a construção profissional e promoção de novos conhecimentos e vivências. Ocorrendo uma significativa construção de aprendizado, interação e troca de saberes entre os

residentes, preceptores, orientadores e alunos, desencadeando momentos de descontração, debates, análises. Servindo, desse modo, como uma preparação e ambientação para a atuação profissional, pois a partir das regências é possível fazer uso de diferentes metodologias, bem como estudá-las, aplicá-las e analisar seus resultados refletindo se foram benéficas ou não, contribuindo muito para formação docente, a partir da reflexão e da pesquisa. Considerando, para tanto, as condições situacionais, a finalidade formativa, refletindo a respeito dos porquês, do para quê e do para quem se destina a formação, e, consequentemente, considerando aspectos e engajamentos éticos, estéticos, sociais e políticos (GATTI, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concordamos com Larrosa (2018, p. 18) quando afirma que "não se escreve sobre a experiência, mas sim a partir dela", pois é a partir do que somos e fazemos no mundo que temos algo para escrever e partilhar. Assim, a indicação de potencialidades desses programas, aqui apresentadas, vem da reflexão a partir de nossas vivências enquanto bolsistas dos Programas de fomento à formação docente.

Consideramos que a maior potencialidade formativa desses programas está no encontro entre os espaços e sujeitos da formação docente, tornando a formação acadêmico-profissional, pois é nesse espaço que as trocas e as experiências enriquecem o processo e o potencializam. Concordamos com Freire (1989, p.67) quando afirma que a prática precisa da teoria para ser modificadora e, dessa forma, a formação teórica necessita ser sólida para que os Programas sejam exitosos e não mero "verbalismo", discussão que cabe em outro texto. No entanto, em nossa experiência os Programas são vivenciados na perspectiva da união entre teoria, prática e reflexão, potencializando a formação docente por meio da ação criadora e transformadora da realidade dos espaços educativos onde estamos inseridas.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, B. N.; NASCIMENTO, A. C. G. M.; ALMEIDA, A. P.; CALIL, C. G. M. A.; PASSOS, F. L. Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. **Educação em Perspectiva**. Viçosa, v. 4, n. 1, p. 151-174, jan./jun. 2013.

BRASIL. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica**, disciplina de atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES

– no fomento à programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: t.ly/TsMtF. Acesso em: 19 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. Nº 120, sexta-feira, 25 de junho de 2010. Disponível em: t.ly/MwNW. Acesso em: 30 out. 2021.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Edital nº 7, de 01 de março de 2018. **CHAMADA PÚBLICA PARA APRESENTAÇÃO DE PROPOSTAS EDITAL Nº 7/2018**. Brasília, 2018a. Disponível em: t.ly/T4X4. Acesso em 30 out. 2021.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Portaria no 38, de 28 de fevereiro de 2018. **Institui o Programa de Residência Pedagógica**. Brasília, 2018b. Disponível em: t.ly/VGqr. Acesso em 30 out. 2021.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas. TRAVERSINI, C. et al.(Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender:** didática e formação de professores. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 1, p. 253-267.

FELÍCIO, S. M. H. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Rev. Diálogo Educ**. Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, maio/ago. 2014.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

GATTI, B., A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ**. Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

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

LAROSSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, 2002, nº 19. pp. 20-28. Disponível em: t.ly/6WLX. Acesso em: 16 out. 2021.

LARROSA, J. B. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Autêntica Editora. Edição do Kindle, 2018.

MARCELO, C. A Identidade Docente: constantes e desafios. Trad.: Cristina Antunes. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: t.ly/Y629. Acesso em: 30 out. 2021.

PEREIRA, A. H. B.; SOUZA, L.A de; DOMINSCHEK, D. L. MOVIMENTO FICA PIBID: UM MARCO HISTÓRICO, POLÍTICO E FORMATIVO. **Anais**: XVII Encontro Nacional de História da ANPUH-PR. 23, 24 e 25 de Novembro de 2020. Disponível em: t.ly/Q7Lc. Acesso em 01 nov. 2021.

Agência de fomento: Agradecemos a CAPES o fomento em nossas práticas de ensino e pesquisa e a UNIPAMPA pelo espaço formativo rico e plural.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR: UNIVERSIDADE PRIVADA E A PESQUISA NO MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU (2020-2021)

Joyce da Costa Lima, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ/IM, Joycoosta.8@outlook.com
Andreia Gomes da Cruz, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ/IM, andreiagomes25@yahoo.com.br

Eixo: Formação de professores no Ensino Superior

Resumo: O trabalho tem como proposta discutir a formação do professor pesquisador. Problematizamos o processo formativo desse profissional nas universidades privadas, bem como a utilização da pesquisa nessa formação. Objetivamos pensar sobre a formação de um novo perfil de professor, o professor pesquisador, frente a iniciativa privada e o crescimento de 'universidades' privadas com oferta de ensino à distância. Concluímos que, o cenário da formação docente, aponta para comprovação através de diplomas universitários, entretanto esse processo permanece distante do trabalho com a pesquisa.

Palavras-chave: Professor pesquisador; Universidade privada; Pesquisa

1 INTRODUÇÃO

Tomando a formação do professor pesquisador como objeto desse trabalho, problematizamos o processo formativo desse profissional nas universidades privadas, bem como a utilização da pesquisa nessa formação. Realizamos essa reflexão, a partir de uma pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), financiada pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - Instituto Multidisciplinar (UFRRJ-IM), intitulada: 'Mercantilização da educação superior no Brasil: Os impactos da privatização na formação do Pedagogo' e coordenada pela Professora Dr.ª. Andreia Gomes da Cruz.

A referida pesquisa buscou mapear quantitativa e qualitativamente as Instituições de Ensino Superior (IES) do município de Nova Iguaçu. As instituições foram caracterizadas a partir de algumas variáveis de interesse investigativo, dentre elas: identificação de oferta do curso de Pedagogia na modalidade de Educação a Distância (EAD), no referido município e identificação da organização acadêmica da

IES analisada. Demos ênfase às variáveis citadas acima, pois elas constituem, não só o recorte, mas a inspiração da reflexão que objetivamos realizar neste trabalho. Trata-se de pensar sobre a formação de um novo perfil de professor, o professor pesquisador, frente a iniciativa privada e o crescimento de 'universidades' privadas com oferta de ensino em polos EAD.

Em adição ao o material empírico, a pesquisa de caráter qualitativo, parte de uma abordagem histórico-crítica do campo da educação, a partir de um levantamento bibliográfico. Compreendemos que, para além da autonomia institucional das universidades e da escolha dos estudantes por IES privadas, o sistema capitalista pauta a formação docente na instrumentalização e sem um viés crítico, o que implica diretamente na prática desses sujeitos que irão atuar na Educação Básica. Por fim, ao longo da escrita, pretendemos refletir sobre as questões colocadas, de modo a potencializar a discussão, bem como repensarmos sobre os processos formativos de professores no Ensino Superior.

2 UNIVERSIDADE: ENSINO, PESQUISA E FORMAÇÃO

Conforme o art. 2.º da Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, a organização da universidade é pautada na indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Esses pilares são reforçados na Constituição Federal (1988), evidenciando que, "a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão tem como referência a pesquisa; aprende-se e ensina-se pesquisando; presta-se serviços à comunidade, quando tais serviços nascem e se nutrem da pesquisa" (SEVERINO, 2002, p. 122).

Nesse sentido, para além do ensino como transmissão ou instrumentalização da formação, pensamos em um ensino indissociável da pesquisa, para todos os cursos, dando ênfase ao curso de Pedagogia. Partimos da ideia de que, Segundo Severino (2002) a formação e a prática docente não podem reduzir-se a qualificação técnica, logo, entendemos que a pesquisa deve estar associada a essa formação.

Nesse sentido, Moura e Lima (2021) salientam a importância de, ainda hoje, apesar de regulamentado por lei, a necessidade de pensarmos sobre a articulação do ensino e da pesquisa nas universidades brasileiras. As autoras defendem o papel importante da pesquisa no processo formativo do professor, vislumbrando, bem como Pesce, André e Hobold (2013), um novo perfil de professor: o professor-pesquisador. Vale ressaltar que, entendemos, a partir de Lisita, Rosa e Lipovetsky (2012, p. 109), que o professor pesquisador se trata um profissional capaz de "refletir criticamente sobre o ensino e o contexto social de sua realização".

Defendemos, em concordância com Moura e Lima (2021), a pesquisa como uma ferramenta essencial para um processo formativo crítico, justamente pelo caráter investigativo e reflexivo da atividade de pesquisa. No entanto, a problemática que se apresenta em relação ao processo formativo do professor no Brasil e de uma proposta de professor pesquisador, que aumenta o estranhamento e o afastamento da pesquisa na formação docente: é o crescimento significativo das licenciaturas nas IES privadas, conforme apontado por Seki, Souza e Evangelista (2019).

Diante dos dados obtidos em nossa pesquisa, elencamos alguns pontos para indagações: Se a formação ocorre em 'universidades' – que categoria de pesquisa estes estudantes têm acesso? Há articulação entre ensino e pesquisa ou apenas servem para sociedade como uma máquina de diplomas e instrumentalização da formação docente, retirando desse processo formativo o caráter crítico-político necessário?

3 PROFESSOR PESQUISADOR: FORMAÇÃO ARTICULADA À PESQUISA E AS UNIVERSIDADES PRIVADAS DO MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU

A expansão do privado na educação superior e as mudanças de perfil institucional, no que tange a oferta, não é uma tendência nova, Seki, Souza e Evangelista (2019), apontam que esse movimento se acentua desde a década de 1990. E, atualmente, o seu crescimento se torna evidente, principalmente no tocante a formação docente e o curso de Pedagogia.

Sendo as Instituições Privadas monopolizadoras da formação de professores, e, segundo Seki, Souza e Evangelista (2019), tendo como proposta a EAD, ocorre um processo de distanciamento da modalidade presencial na formação docente. Essas transformações afetam diretamente a qualidade do Ensino Superior, bem como a formação docente. Esse movimento acontece em território brasileiro e de maneira específica, como aponta a pesquisa de IC, no município de Nova Iguaçu, o que pode implicar de forma negativa na formação docente.

No referido município, mapeamos 37 unidades que ofertam pedagogia, e destas 37, 19 são universidades, ou seja, 51,4% da oferta de Ensino Superior, no referido município, quando comparado ao número de faculdades e centros universitários. Dessas 19 unidades, na verdade, 12 são universidades, que se desdobram para 19 unidades, pois algumas instituições ofertam o curso em diferentes endereços no referido município.

Constatamos que, no que tange ao curso de Pedagogia, em sua maioria, é ofertado por uma universidade, o que nos deveria trazer uma 'certa tranquilidade', visto que a universidade tem como incumbência formar os estudantes a partir do tripé ensino, pesquisa e extensão. No entanto, ao longo do aprofundamento na pesquisa, identificamos que dessas 12 universidades privadas, 10 ofertam apenas em polos EAD, 1 oferta em campus e polo e 1 apenas em campus.

Das 12 universidades mapeadas, 10 oferecem o curso de Pedagogia apenas por polos EAD, isso equivale a 83,3% das universidades. A formação docente universitária é, majoritariamente, realizada na modalidade a distância. Nesse contexto, o problema está na impossibilidade de pensar em uma formação de professores articulada à pesquisa, "[...] os estudantes a distância não são favorecidos com um convívio em cultura acadêmica, como o diálogo direto com colegas de sua área e de outras, com professores no dia a dia [...]" (GATTI, 2014, p. 37). Nesse sentido, se esses estudantes não têm a possibilidade de interação básica, tampouco terão com a pesquisa.

Ademais, outro fator que corrobora para esse distanciamento entre ensino e pesquisa nas IES privadas, para além das possíveis condições frágeis da formação docente EAD, é que segundo Hilu e Gisi (2011), as universidades públicas possuem melhor estrutura para a pesquisa. Se, como aponta Seki, Souza e Evangelista (2019), frente à crescente expansão do setor privado de educação superior, bem como da modalidade de ensino que precariza a formação docente, o capital educa o educador, temos um desafio à frente. Porque, apesar de as universidades públicas estarem mais preparadas para formar o professor pesquisador, através de sua apropriada estrutura e cultura de pesquisa, a formação docente, hoje, ocorre nas instituições de educação superior privadas que não ofertam pesquisa e nem extensão.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Concluímos que há um longo caminho a percorrer para objetivo de uma formação docente crítica, isso porque, em sua maioria, os docentes são formados por universidades privadas e em polos EAD, o que dificulta uma formação alinhada à pesquisa. O texto teve como intuito refletir sobre a problemática de que, apesar das universidades se organizarem como tal, inclusive em Nova Iguaçu, muitas se afastam da referência desse espaço: a pesquisa.

Em suma, os diplomas até comprovam a formação universitária, mas o que é expresso, através dessas transformações econômicas e políticas que interferem no Ensino Superior brasileiro, é que a formação docente se encontra longe da pesquisa e sem pesquisa, não há professor pesquisador. Permanecemos em um cenário de impossibilidades, no que se refere a pensar uma formação docente crítica, se quem educa o educador é o capital. Por fim, sem romper com a lógica capitalista, as perspectivas de um novo perfil de professor, o professor pesquisador, se tornam mais distantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n.º 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Brasília, 1968.

BRASIL**. Constituição da República Federativa do Brasil,** 05 de outubro de 1988**.** GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de pesquisa**, n. 113, p. 65-81, 2001.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**. São Paulo, n. 100, p. 33-46, 2014.

HILU, L.; GISI, M.L. Produção científica no brasil - um comparativo entre as universidades públicas e privadas. **X Congresso nacional de educação Educere,** Curitiba, 2011.

LISITA, V.; ROSA, D.; LIPOVETSKY, N. Formação de professores e pesquisa: uma relação possível? In: ANDRÉ, M. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2012, p. 107-127.

MOURA, A.C.; LIMA, J. C. Diálogos entre ensino e pesquisa: incentivo a pesquisa como atividade investigativa na educação básica. **Revista Pedagógica**, v.23, p. 1-21, 2021.

PESCE, M.K; ANDRÉ, M.E.D.A.; HOBOLD, M.S. Formação do professor pesquisador: procedimentos didáticos. **XI Congresso nacional de educação Educere**, Curitiba, 2013.

SEKI, Allan Kenji; SOUZA, Artur Gomes de; EVANGELISTA, Olinda. O crescimento perverso das licenciaturas privadas. In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji; SOUZA, Artur Gomes de; TITTON, Mauro; AVILA, Astrid Baecker. **Desventuras dos professores na formação para o capital**. 1. ed. Campinas: Editora Mercado de Letras, p. 61-106, 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Educação e universidade: conhecimento e construção da cidadania. **Interface-Comunic, Saúde, Educ**, v6, n10, p.117-24, 2002.

Agência de fomento: O presente projeto foi desenvolvido com apoio da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/ Instituto Multidisciplinar (UFRRJ/IM) através da concessão de bolsa de iniciação científica, pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC), código do projeto PIM1839-2020.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMAZÔNIA RONDONIENSE: ALGUMAS REFLEXÕES

Diana C. Fontes Arcanjo, Madma Laine C. Gualberto e Quézia Fragoso Xábregas
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ - UFOPA
prof.diana.campos@fimca.com.br/ madma_laine@hotmail.com/
fxquezia@gmail.com

Eixo: Formação de professores no Ensino Superior

Resumo: A formação docente na Amazônia rondoniense possui algumas especificidades. Esta pesquisa, de cunho qualitativo, teve como objetivo geral analisar a produção de dois Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal de Rondônia em Educação tendo como descritores Formação Docente. Foi utilizada a metodologia Estado da Arte, com um recorte temporal dos anos 2016 a 2020. A partir da Psicologia Histórico-cultural e Pedagogia Histórico-Critica efetuamos analise dos principais achados em relação as práticas, políticas e pesquisas em 36 trabalhos. Consideramos que ambos programas tem tido diversidade temática, de grande relevância regional, bem como carece de um maior numero de produção na área.
Palavras-chave: Docentes, Pós-graduação, Formação Continuada; Formação Inicial;

1 INTRODUÇÃO

A Amazônia rondoniense possui algumas peculiaridades específicas diante da grandiosa imensidão amazônica. O Estado surge a partir de partes dos Estados do Amazonas e Mato-Grosso, a partir da construção de uma Estrada de Ferro construída pelo Governo brasileiro, como contra-partida da aquisição do território do Acre, com ponto de partida na capital Porto Velho, criada em 1914.

Como parte dessa história, no ano de 1980 foi criada a FUNDACENTRO, a primeira IES do Estado de Rondônia, a qual foi o embrião para a criação da Universidade Federal de Rondônia - UNIR, que se deu no ano de 1982 (Albuquerque e Freitas, 2016). Atualmente, entre outros Programas de Pós-Graduação, a UNIR possui dois na área de Educação, o Mestrado Acadêmico em Educação – PPGE e o Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Profissional PPGEE/Prof.

O Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE) foi criado em 2005 e implementado em 2009, oferece anualmente 20 vagas, em duas linhas de pesquisa:

“Formação Docente” e “Políticas e Gestão Educacional”, tendo por finalidade incentivar a pesquisa e promover o aprimoramento técnico e científico de recursos humanos na área em que é oferecido (PPGE/UNIR, 2021).

Já o PPGEEProf teve aprovação do projeto do Curso de Mestrado em 2010, e com recomendação pela CAPES em 2013, oferece anualmente 30 vagas. A partir de 2019 foi implantado o curso de Doutorado. Conta com duas linhas de pesquisa: “Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Básica” e a segunda é “Currículo, Políticas e Diferenças Culturais na Educação Básica”. Tem como foco geral do programa as práticas pedagógicas e sua ressignificação através da reflexão, critica e analise que subsidie uma práxis inovadora ambiente escolar e social (MEPE/UNIR, 2021)

Desta forma, recorrendo aos bancos de dados dos dois Programas, realizamos um levantamento de dados utilizando como metodologia o Estado da Arte, baseados nas ideias de Romanovisk (2016). Focamos na busca de trabalhos que contemplassem em seus descritores a temática Formação Docente. Tendo como característica uma pesquisa descritivo-exploratória, a qual Gil (1996) preconiza como aquela que organiza as analise de forma empírica qualitativa. Segundo Triviños (1987), esta abordagem tem como base a percepção do fenômeno dentro do seu contexto. O uso da descrição qualitativa procura captar não só a aparência do fenômeno como também sua essência, procurando explicar sua origem, desvendar suas relações e mudanças, e tentando uma projeção das consequências

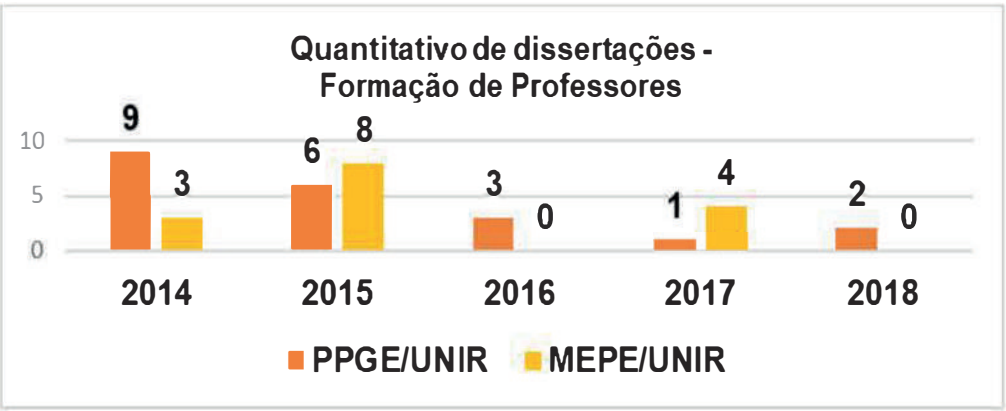
Tivemos como objetivo geral analisar as produções dos Programas de Pós-Graduação que tiveram como foco a Formação Docente como objetivos específicos quantificar as Produções na área de Formação Docente, quantificar as produções dos últimos cinco anos (2016-2020), especificar os achados das produções elencadas, verificar os aspectos metodológicos utilizados como coleta de dados e evidencias, verificar os referencias teóricos os quais os autores se subsidiaram, bem como categorizar quantitativamente as produções Formação Docente Inicial e Continuada e tecer discussões em forma de análise geral do item Achado efetuado (Prática, Políticas e Pesquisa).

Nosso olhar quanto à formação e trabalho do docente afilia-se na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural nos conceitos de humanização e mediação dos processos pedagógicos e na Pedagogia Histórico-Crítica no tocante à educação escolar. Ambas se baseiam no método dialético de Marx e compreendem a escola como uma instituição que tem por finalidade possibilitar a apropriação do conhecimento científico (FACCI, LEONARDO E SILVA, 2010).

2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segue abaixo o quantitativo das produções dos Programas nos últimos cinco anos (2016-2020) e a distribuição nas temáticas Formação Docente Inicial e Continuada. Abordaremos os perfis das produções e os seus principais achados.

GRÁFICO 1
Quantitativo de dissertações Formação de Professores

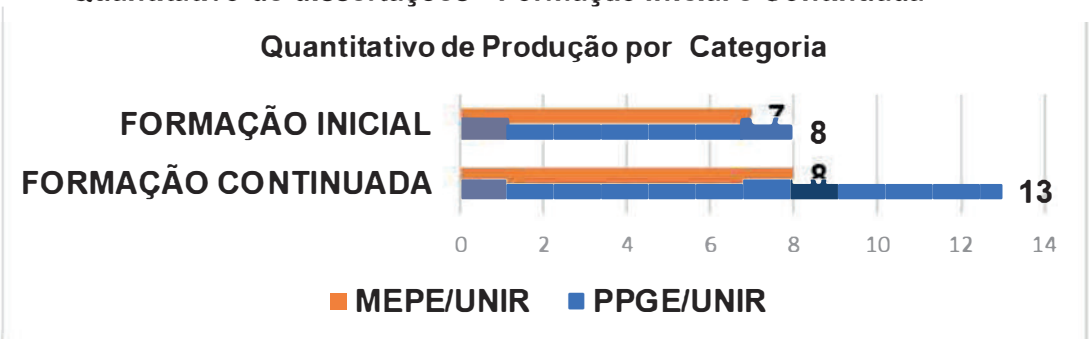


Fonte: Elaborado pelas autoras com informações dos sites (PPGE, 2021a) e (MEPE/UNIR, 2021).[1]

Do total de 92 dissertações defendidas do PPGE/UNIR, apenas 21 apresentam como objeto de estudo a Formação Docente, sendo 8 de Formação Inicial e 13 de Formação Continuada. No total de 103 dissertações defendidas do PPGEEProf/UNIR, apenas 15 possuem este objeto de estudo, sendo 7 de Formação Inicial e 8 de Formação Continuada.

[1] A denominação MEPE diz respeito a Pós-Graduação em Educação Escolar Profissional PPGEE/Prof, cujo site do Programa é denominado e citado nas Referências como: MEPE/UNIR (2021)

GRÁFICO 2
Quantitativo de dissertações - Formação Inicial e Continuada



Fonte: Elaborado pelas autoras com informações dos sites (PPGE, 2021a) e (MEPE/UNIR, 2021).

No geral os trabalhos tem como padrão o uso recorrente de pesquisas de cunho qualitativo com predominância de coletas de evidencia tradicionais (Entrevistas e Questionário). Em relação a temáticas dos objetos de pesquisa observamos a presença de uma certa abertura à diversidade temática, sendo demonstrada uma variedade, mesmo com focos tanto na Formação Inicial quanto a Formação Continuada. O mesmo foi observado em relação aos locais de coleta de dados, não se limitando a cidade onde localiza-se a Universidade.

Sendo que ainda em relação ao Referencial Teórico, o mesmo se mostra de forma superficial, com salvo alguns casos são explicitadas as bases epistemológicas sobre a qual se ancora as concepções e analises efetuadas, sendo expostas de forma tênue e frágil. Percebemos nas produções textos com capítulos iniciais muito longos, e nas sessões delegadas a discussão e articulação teórica com as evidencias, bem como considerações expressas de forma enxuta.

Com a investigação e as análises realizadas, identificou-se achados relevantes que podem contribuir para a reflexão referente à formação inicial e a formação continuada de professores. Assim, agrupou-se os achados nas seguintes categorias: em relação às práticas, às políticas e às pesquisas realizadas sobre formação docente.

No que se refere às práticas verificou-se que há distanciamento dos aspectos teóricos. As temáticas que deveriam ser basilares na formação, são postas de forma secundária nos cursos. Foi observado ainda a necessidade da ampliação do uso das tecnologias, a fim de otimizar estas práticas em seu cotidiano. As formações não

levam em consideração as práticas dos professores, e algumas delas são concebidas por formadores que não têm experiências na docência, e, portanto, há a necessidade de significar e ressignificação a prática desde a formação inicial.

Os achados a respeito das políticas sobre formação de professores, fortalecem e apontam exigências baseadas em saberes dos conteúdos; a reprodução de experiências é generalizada, e os cursos não levam em consideração as singularidades humanas; também, priorizam resultados quantitativos sobre os qualitativos no processo educacional.

No que concerne a pesquisas, foram observadas praticas baseadas em saberes dos conteúdos, e reprodução da experiência com seus próprios docentes, ao invés de ênfase nos ganhos com seus próprios processos formativos. Constatou-se ainda a necessidade de no âmbito da Formação Inicial, que as licenciaturas valorizem e preparem professores-pesquisadores.

Diante dos achados vê-se que a formação de professores deve ser alicerçada em processos humanizadores, “a partir das necessidades assentadas pela prática, para transformá-las em possibilidades de busca de novos conhecimentos capazes de avançar na compreensão das situações e na organização de respostas criativas.” (PEREIRA; ROCHA; CHAVES, 2016. p. 31).

CONSIDERAÇÕES

Faz-se observamos em ambos Programas a necessidade de um redirecionamento a um maior número de pesquisas com temática especifica de Formação Docente, tendo como propósito novas formatações nos cursos tanto de Formação Inicial quanto Formação Continuada, a partir da participação dos professores como sujeitos das pesquisas.

Ambos Programas possuem grande relevância na formação dos docentes na amazonia rondoniense. Eles alcançam a Formação Continuada de docentes da Educação Basica e Ensino Superior, bem como repercutindo na Formação Inicial dos futuros professores. Observamos ainda que há uma peculiaridade do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar Profissional (PPGEEProf) no sentido de se observar um maior esforço da aplicabilidade de suas pesquisas o que consideramos

ter uma forte influência da formação inicial a qual se estende até os programas de pós-graduação.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE Marlos Gomes de e FREITAS, José Luiz Magalhães de. **Um olhar sobre a primeira década da formação de professores em rondônia (1973-1983): espaço formativo construído pela circulação de diferentes IES federais,** Revista REAMEC Revista do Programa de Doutorado da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática. Cuiabá - MT, n.04, Volume 1, Julho 2016. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/download/5314/3508/16931. Acesso em 01 de novembro de 2021.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro e SILVA. Rosane Gumiero Dias da. **O trabalho e a formação do professor nos anais da ANPED : uma análise a partir da psicologia histórico-cultural.** Inter Meio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação,Campo Grande, MS, v.16, n.31, p.216-237, jan./jun. 2010. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2451. Acesso 01 de novembro de 2021.

MEPE/UNIR. **Mestrado Profissional em Educação.** https://mepe.unir.br/homepage. Acesso em 31 de outubro de 2021, às 17h09min.

PEREIRA, Dirlei Azambuja; ROCHA, Sheila de Fátima Mangoli; CHAVES, Priscila Monteiro. O conceito de práxis e formação docente como ciência da educação. **Revista de Ciências Humanas – Educação**, Pelotas, v.17, n. 29, p. 31-45, Dez, 2016. Disponível em http//revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2307. Acesso em: 19out.2020.

PPGE/UNIR. **Mestrado Acadêmico em Educação**. Disponível em: https://ppge.unir.br/homepage. Acesso em 31 de outubro de 2021, às 17h09min.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 6, n. 19, p. p. 37-50, jul. 2006. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176. Acesso em: 21 ago. 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: _____. Introdução à pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 1987.

(RE)CONSTRUINDO SABERES PARA A PRÁTICA DOCENTE: VIVÊNCIAS A PARTIR DO PIBID SUBPROJETO EDUCAÇÃO FÍSICA

Tatiane Motta da Costa e Silva, discente de pós graduação na Universidade Federal do Pampa, tatianesilva.aluno@unipampa.edu.br
Diego de Matos Noronha, discente de pós graduação da Universidade Federal do Pampa, diegonoronha.aluno@unipampa.edu.br
Marta Iris Camargo Messias da Silveira, docente do curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal do Pampa, martasilveira@unipampa.edu.br

Eixo 5: Formação de professores no Ensino Superior

Resumo: O estudo tem por objetivo relatar as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) subprojeto Educação Física para a formação inicial docente durante o ensino remoto emergencial. Trata-se de um relato de experiência. As atividades foram realizadas desde outubro de 2020 até o presente momento, através de encontros sincrônomos e assincronos. Os resultados evidenciam que o processo de desenvolvimento do pensamento crítico das(os) integrantes do PIBID, perpassa por leituras, debate coletivo, práticas pedagógicas e o contato com a educação básica. Por fim, ressalta-se o potencial do PIBID para o desenvolvimento de saberes relacionados à docência.

Palavras-chave: Formação docente; Ensino superior; Licenciatura.

1 INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), é uma ação da Política Nacional de Formação de Professoras(es) do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar às(aos) discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e no contexto em que elas estão inseridas.

Participar e desenvolver as atividades durante a pandemia da Covid 19, junto às(aos) integrantes do grupo tornou-se um grande desafio, no qual, necessitou-se de adaptações nas estratégias de ensino, a fim de garantir o acesso às informações e promover debates instigantes e coerentes com a realidade das(os) pibianas(os) e das professoras supervisoras, uma vez que o distanciamento social limitou algumas práticas, principalmente, no que se refere ao contato das(os) pibianas(os) com a educação básica.

Desta forma sentimos a necessidade de divulgar nossas ações e refletir coletivamente sobre ela, utilizando a escrita para estimular essa ação reflexiva. Assim, o estudo tem por objetivo relatar as contribuições do PIBID subprojeto Educação Física para a formação inicial docente durante o ensino remoto emergencial.

2. METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo, de abordagem qualitativa, do tipo relato de experiência, escrito a partir das vivências proporcionadas pelo contato de 2 pós-graduandos com a gestão voluntária do PIBID subprojeto Educação Física. O PIBID, subprojeto Educação Física, atualmente é formado por 20 bolsistas e acadêmicas(os) do curso de Educação Física, sendo 16 bolsistas remunerados e 4 bolsistas voluntários, 2 professoras supervisoras de campo, 2 pós-graduandos colaboradores voluntários e 1 coordenadora geral.

As atividades foram desenvolvidas desde outubro de 2020 até o presente momento, por meio de encontros sincrônomos e assincronos e por demais atividades propostas. As atividades assíncrona foram realizadas no ambiente virtual Google Classroom, para postagens, tais como, leitura de livros, e-book, artigos científicos, vídeos e materiais complementares. Os encontros síncronos foram realizados quinzenalmente através da plataforma Google Meet. Ainda, foi utilizado o aplicativo Whatsapp para a divulgação de informações e demais dúvidas.

Durante os encontros síncronos foram utilizadas as estratégias de ensinagem estudo de texto e seminário (ANASTASIOU; ALVES, 2009), sendo complementado por palestras com convidados externos ao PIBID, dinâmicas de integração e planejamento coletivo das atividades.

Entre as demais ações desenvolvidas pelo grupo, criou-se uma conta no Facebook e no Instagram para a divulgação das atividades realizadas pelo grupo. Através das redes realizou-se em novembro de 2020, o Novembro Negro, no qual, buscou-se discutir a educação para as relações étnicas e raciais. O momento pandêmico, instigou a organização de uma Live, que ocorreu através do perfil do grupo

no Facebook em julho de 2021. A Live contou com a participação de pibidianas(os), professoras-supervisoras do PIBID e ex-pibidianos convidados e teve como tema "A importância do PIBID na formação docente e o diálogo sobre o livro Educação Física cuida do corpo e... "mente"".

O contato com a educação básica, ocorreu por meio dos relatos das supervisoras, bem como, através da elaboração de uma gincana online entre as escolas vinculadas ao subprojeto Educação Física. Esta gincana consistiu na realização de tarefas com o objetivo de aproximar as(os) estudantes da educação básica e as(os) pibidianas(os).

Ao final do mês de agosto ocorreu o Intrapibid, no qual, foram realizadas palestras, oficinas e rodas de conversas com pibidianas(os) dos cursos de Licenciatura, vinculados à Universidade Federal do Pampa. Todas as atividades realizadas são registradas em um portfólio individual de cada integrante do grupo, para ser socializado posteriormente.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante das condições impostas pelo ensino remoto emergencial, conduzir a gestão estratégica das atividades do PIBID - Subprojeto Educação Física, com vista à aplicação e acompanhadas de teorias, métodos de intervenção e processos de reflexão fez com que se tenha uma mudança nas estratégias de ensinagem utilizadas. Entre as estratégias de ensinagem adotou-se o estudo de texto e a apresentação de seminários (ANASTASIOU; ALVES, 2009), no qual, selecionou-se dois livros e um e-book para ser lido, estudado, apresentado em forma de seminário e debatido coletivamente ao longo dos encontros síncronos.

O primeiro foi o e-book “Transformando as Práticas Pedagógicas da Educação Física” organizado por Marta Iris Camargo Messias da Silveira e por Mauren Lúcia de Araújo Bergmann, discutido no período de janeiro a março de 2021. O segundo foi o livro “A Educação Física cuida do corpo... e mente” escrito por João Paulo S. Medina, debatido entre os meses abril e julho de 2021, ao final do livro ocorreu a live de

fichamento, protagonizada pelas(os) pibidianas(os) e supervisoras. Já o terceiro livro foi “Metodologia do Ensino de Educação Física” escrito pelo Coletivo de Autores, apresentado e discutido entre agosto e outubro de 2021.

No decorrer dos encontros síncronos e das discussões coletivas, emergiu nas reflexões das(os) pibidianas(os) algumas ideias para serem abordadas na escola, destacando-se os seguinte tópicos: a importância de compreender o contexto em que as(os) estudantes da educação básica estão inseridos, para então, planejar as práticas pedagógicas; a busca pela aproximação e envolvimento das(os) professoras(es) com a escola; a busca por uma prática docente que envolve os princípios de uma Educação Humanizadora e Inclusiva; a busca em proporcionar diversas experiências às(aos) estudantes da educação básica através da cultura corporal e da educação física escolar.

A partir das discussões fundamentadas nos livros e no e-book, evidenciou-se que a efetiva instalação da Iniciação à Docência visa consolidar a formação de professoras(es) no curso de Licenciatura em Educação Física, pensando e repensando seu local enquanto área do conhecimento e acima de tudo como método de ensino, revelando a relação escola-escola como espaço plural e democratizado.

Por conta do distanciamento social, umas das dificuldades enfrentadas para o planejamento das atividades do PIBID foi a baixa participação e envolvimento das(os) pibidianas(os) durante os encontros síncronos. Uma das possibilidades encontradas foram as dinâmicas de integração e as postagens nas redes sociais, promovendo espaços de socialização entre as(os) integrantes do grupo, sendo momentos marcados por afetividade, diversos relatos pessoais e reflexões sobre a prática docente. As dinâmicas de integração eram conduzidas voluntariamente por uma dupla ou trio de pibidianas(os), supervisoras ou colaboradoras(es) e consistiam em dinâmicas envolvendo fotos, frases, perguntas norteadoras, nuvem de palavras. As postagens nas redes sociais envolveram a apresentação de um das(os) integrantes do grupo, bem como, a divulgação das ações promovidas e a realização do Novembro Negro.

O conhecimento desenvolvido durante as postagens do Novembro Negro foi imprescindível para a formação e capacitação dos(as) pibidianos(as) que pesquisaram e produziram o material e para a construção de conhecimento de professores(as) e alunos(as) que acompanham as redes sociais do PIBID. Colaborando para ampliar o entendimento e a familiarização com as diversidades como forma de superarmos o racismo e as intolerâncias.

Desta forma, ao compreender a realidade educacional, as formações do PIBID e a escola como espaços complexos, percebe-se que o ensino superior e o ensino básico não são lugares diferentes, mas sim de muita singularidade, onde é construído aspectos do contrato social no que diz respeito ao tema de interesse comum nesses espaços: a formação docente para atuação na educação física escolar.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo das atividades realizadas pelo PIBID subprojeto Educação Física, observamos que o momento pandêmico, despertou para novas estratégias pedagógicas de ensino, tornando-se um processo desafiador e instigante, ao exigir uma adaptação e domínio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), reforçando a importância de uma constante busca por conhecimento e atualização profissional. As diversas formas de interação e de comunicação utilizadas foram fundamentais para o processo de formação inicial docente das(os) pibidianas(os) e para o processo de formação continuada das professoras supervisoras, visto que, mesmo com a necessidade de distanciamento social, as discussões propostas, despertaram reflexões fundamentais sobre a educação física escolar. Apesar das dificuldades iniciais de comunicação, as estratégias adotadas, como as dinâmicas de integração e as postagens nas redes sociais colaboraram para a aproximação das(os) integrantes do grupo.

Por fim, ressalta-se o potencial do PIBID para o desenvolvimento de saberes relacionados à docência. As experiências vivenciadas contribuíram para a construção e (re)construção de novas formas de pensar a educação e a educação física escolar,

em uma perspectiva de abordar a cultura corporal em suas mais diversas formas de manifestação, despertando o planejamento docente para práticas inclusivas e contextualizadas com a realidade das(os) estudantes da educação básica.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 5. ed. Joinville: Univille, 2009. Cap. 3.

Agência de fomento: CAPES, CNPq, UNIPAMPA.

A REPRESENTAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE PARA O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS CURSOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS DA UEG

Antonia Elisângela Vaz Costa, POSLLI/UEG, elisangelacostasobral@hotmail.com
Eleone Ferraz de Assis, POSLLI/UEG, leo.seleprot@gmail.com

Eixo: Formação de professores no Ensino Superior

Resumo: Esta comunicação busca investigar as representações que os professores de Língua Portuguesa dos Cursos de Ciências Sociais Aplicadas de uma universidade goiana apresentam do trabalho docente a partir da perspectiva interacionista sociodiscursiva, vertente essa orientada por Bronckart (2008; 2009) e que confere a linguagem um papel essencial e indispensável para a ação humana. Assim, utilizar-se-á a abordagem qualitativa-interpretativa para a concretização dessa pesquisa a fim de analisar os níveis organizacional, enunciativo e semântico. Para tanto, a investigação buscará descrever a representação do trabalho docente amparada sob a plêiade do Interacionismo Sociodiscursivo.

Palavras-chave: Interacionismo Sociodiscursivo; Representação do Trabalho Docente; Professor de Língua Portuguesa.

1 INTRODUÇÃO

A complexidade do trabalho docente nos conduz à percepção de que a função do professor não se restringe ao ato de ensinar, haja vista que essa atividade laboral perpassa pela sua própria conduta e seu agir nas relações com o trabalho. Seguindo os estudos do Interacionismo Sociodiscursivo e da Clínica da Atividade, torna-se indispensável considerar a linguagem como eixo norteador das condutas humanas que, neste estudo, restringiremos às ações do professor de Língua Portuguesa.

Observa-se que as representações do trabalho docente são afetadas e têm sido impactadas por questões sociais e tecnológicas ao longo dos anos e são objeto de estudo de muitas pesquisas. Na perspectiva interacionista sociodiscursiva, podemos destacar os estudos de Bueno (2007), Gatto (2015), Guimarães (2007), Lousada, Abreu-Tardelli e Mazillo (2007) e Muders (2018).

O estudo de Bueno (2007) aborda as representações construídas sobre o trabalho do professor pelos estagiários do Curso de Letras: Português, de uma

universidade privada de São Paulo. Assim como Bueno (2007), Gatto (2015) discorre acerca das representações do trabalho docente (des)construídas por um aluno de licenciatura ao longo da formação. Guimarães (2007) trata sobre o agir educacional nas representações de professores de língua materna. Similarmente, Lousada, Abreu-Tardelli e Mazillo (2007) analisam o trabalho do professor a partir do agir representado nos textos sobre o trabalho educacional e em situação de trabalho. Enfocando também a questão do trabalho docente. Melo (2015) propôs investigar as representações que os professores do Curso de Direito apresentam sobre o trabalho docente. Enquanto isso, Muders (2018) trata das representações do trabalho docente reveladas no livro didático.

Embora Melo (2015) tenha pesquisado o agir docente do professor do Curso de Direito, o sujeito de seu estudo foi um advogado que atua como professor. Diante desse cenário, observa-se que não há pesquisas que tenham como objeto de estudo a representação docente do professor de Língua Portuguesa nos Cursos de Ciências Sociais Aplicadas.

Nesse sentido, sob a plêiade dos pressupostos teórico-metodológicos do ISD, busca-se investigar, nesta pesquisa, como se dão as representações de docentes de Língua Portuguesa que atuam em cursos distintos de sua formação, mais especificamente, nos cursos de Ciências Sociais Aplicadas.

Esta investigação se torna relevante pelo fato de buscar conhecer as experiências dos docentes participantes, bem como caracterizar a atividade laboral apoiando-se nos aspectos do trabalho desses profissionais, tendo em vista que as representações se constroem nas produções textuais. Além disso, abre possibilidades para compreender as ações desenvolvidas pelos docentes nas situações de trabalho em que estes se inserem.

Em seu desenvolvimento, esta pesquisa se propõe responder os seguintes questionamentos:

1.Quais as representações que os professores de Língua Portuguesa dos Cursos de Ciências Sociais Aplicadas apresentam do trabalho docente?

2.Como o sujeito se coloca no seu discurso, investigando a predominância do papel social do professor de Língua Portuguesa em cursos de Ciências Sociais Aplicadas?

3.Quais os actantes do trabalho docente são instaurados na entrevista?

4.O que caracteriza um trabalho docente a partir dos aspectos do trabalho do professor de Língua Portuguesa dos Cursos de Ciências Sociais Aplicadas?

Desta forma, aventa-se, a hipótese de que as representações sociais são construídas nos e sobre os textos. Sob o prisma do Interacionismo Sociodiscursivo, a análise do contexto de produção e dos níveis organizacional, enunciativo e semântico das entrevistas realizadas com os professores de Língua Portuguesa que atuam nos cursos de Ciências Sociais Aplicadas pode apresentar as representações que esses profissionais constroem no trabalho docente.

'Para tanto, esta pesquisa está fundamentada nos pressupostos do ISD (BRONCKART, 2006; 2008; 2009; BRONCKART & MACHADO, 2004; CRISTOVAO, 2008) da Clínica da Atividade (CLOT, 2001; 2006), da concepção do trabalho e labor do professor (MACHADO, 2007; 2009; 2011).

2 OBJETIVO

Investigar as representações que os professores de Língua Portuguesa dos Cursos de Ciências Sociais Aplicadas de uma universidade goiana apresentam do trabalho docente a partir da perspectiva interacionista sociodiscursiva**.**

3 METODOLOGIA

Por ser caracterizada como qualitativa, utiliza-se como procedimento de análise as abordagens interpretativas. Nesse sentido, esta pesquisa valoriza a interpretação, ou seja, intenta compreender, a partir de várias subjetividades e interpretações dos participantes, determinadas pelo contexto social, como na/pela linguagem a imagem docente é construída (Cf. MOITA LOPES, 1994). O estudo abarca um córpus de seis entrevistas, que foram realizadas por meio do *Google Meet,* com docentes de Língua Portuguesa dos Cursos de Ciências Sociais Aplicadas da UEG.

4 RESULTADOS PARCIAIS

Os textos das entrevistas têm a análise centrada nos níveis organizacional, enunciativo e semântico. O nível organizacional, para Machado e Bronckart (2009), pode trazer informações de forma parcial sobre a figura do professor que é construída e, também, acerca de alguns aspectos do seu trabalho. Quanto ao nível enunciativo, este reflete sobre os diversos mecanismos de responsabilização enunciativa e, por último, o nível semântico incide sobre a semiologia do agir.

Ao analisar as entrevistas respondidas pelos docentes de Língua Portuguesa é possível compreender se as representações desses profissionais se constroem na linguagem, em conformidade com a concepção de linguagem baseada na perspectiva interacionista.

O processo de análise apresenta a análise qualitativa e interpretativa dos dados. Assim, serão apresentados o contexto de produção e a análise do nível organizacional das entrevistas, detalhando o plano global, os tipos de discurso, os mecanismos de coesão nominal e coesão verbal. Logo após, são analisados o nível enunciativo (marcas de pessoa e modalizações) e o nível semântico das entrevistas, que se encontram em processo de construção.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As representações dos professores de Língua Portuguesa dos Cursos de Ciências Sociais Aplicadas acerca do trabalho docente estão materializadas nos níveis enunciativo e semântico das entrevistas. Diante disso, o Interacionismo Sociodiscursivo aponta caminhos produtivos para caracterizar o trabalho docente nos Cursos de Ciências Sociais Aplicadas.

6 REFERÊNCIAS

BRONCKART, J.P. **Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano.** São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

._____. **O Agir nos Discursos das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo Sociodiscursivo.** São Paulo: EDUC, 2009.

BRONCKART, Jean- Paul, MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.p. 131-163.

BUENO, Luzia. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio.** 2007. 2005 f. Tese (doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade de São Paulo: São Paulo, 2007.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho.** Tradução de Adail Sobral. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____. **Clínica do trabalho, clínica real.** Le jornal des psychologues, Paris, n. 185, 2001. Tradução livre de Kátia Santorun e Suyanna L. Barker. Disponível em https://www3.fmb.unesp.br/sete/pluginfile.php/20540/mod_page/content/3/CLINICA_DO_TRABALHO_CLINICA_DO_REAL.pdf. Acesso: 24 out 2020.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Estudos da Linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo.** Londrina: UEL, 2008.

GATTO, Vanessa Bianchi. **Representações do trabalho docente (des)construídas por um aluno de licenciatura.** 2015. 215 p**.** Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Santa Maria. RS.2015

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. O agir educacional nas representações de professores de língua materna. In: GUIMARAES, Ana Maria de Matos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia. (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, p. 201-219, 2007.

LOUSADA, Eliana Gouvêa; ABREU- TARDELLI, Lília Santos Abreu; MAZILLO, Tânia. O trabalho do professor: revelações possíveis pela análise do agir representado nos textos. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia. **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, p. 237-256, 2007.

MACHADO, Anna Rachel. GUIMARÃES, A.M., MACHADO, A.R. E COUTINHO, A.(orgs.), **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas.** São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

MACHADO, Anna Rachel; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Orgs.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva.** Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009.

MACHADO, Anna Rachel; BRONCKART, Jean- Paul. (Re)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: A perspectiva metodológica do grupo Alter-Lael. In MACHADO, Ana Rachel e colaboradores. **Linguagem e Educação. O trabalho do professor em uma nova perspectiva.** Campinas: Mercado de Letras, 2009. p.31-77.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; FERREIRA, Anise D'Orange (Org.). **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes.** Campinas: Mercado das Letras, 2011.

MELO, Karoline Rodrigues de. **Trabalho docente: sua representação para o professor de graduação em direito.** 2015. 186 p. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Santa Maria. RS.2015

MUDERS, Bárbara. **Representações do trabalho docente a partir do uso do Livro Didático: o que dizem os professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental** 2018, 154 p. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Santa Maria. RS.2018.

MOITA LOPES. L. P. **Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução**. DELTA, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

O PREFIXO RE NA PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE: IDEIAS PARA PENSAR A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Daniele Simões Borges, Universidade Federal do Rio Grande, daniele.uab@gmail.com
Gionara Tauchen, Universidade Federal do Rio Grande, giotauchen@gmail.com

Eixo: 5 Formação de professores no Ensino Superior

Resumo: Apresenta-se a concepção do prefixo RE sob a perspectiva da teoria da complexidade como meio para discutir os desafios – antecedentes e subsequentes – à docência na universidade em meio da pandemia do coronavírus. Trata-se de um estudo de caráter teórico que aprofunda a compreensão da categoria RE para pensar nos desafios da ação do professor universitário. A pesquisa ainda em desenvolvimento alerta para a necessidade de compreensão da natureza do ensino na universidade, fundado na complexidade e diversidade que o integram. O prefixo RE vem nos ajudando a pensar no trabalho docente como movimento auto-hetero-ecofomador apontando um horizonte de possibilidades e potencialidades.

Palavras-chave: Professor universitário; Ensino Superior; Teoria da complexidade. Docência.

1 INTRODUÇÃO

O ensino remoto emergencial foi a alternativa viável para continuidade das atividades com o advento da pandemia do Covid-19 que se instaurou no mundo no início do ano de 2020, nos fazendo viver uma crise sanitária, econômica, política e social com efeitos que ainda não sabemos nomear, mas que modificaram a vida de diferentes formas para as crianças, os jovens e os adultos de todas as idades (MORIN, 2021). Uma das decorrências da crise geral oriunda do coronavírus foi a modificação abrupta, em alguns países com retomadas e paradas, da organização dos sistemas de ensino desde a Educação Infantil ao Ensino Superior.

Ainda, seguindo o pensamento de Morin (2021), nunca estivemos tão fechados fisicamente com a necessidade do isolamento social e tão abertos para comunhão de destinos, mundialmente, por exemplo, as formas digitais de desenvolver os afazeres, foram o meio para garantir a continuidade da vida social e das relações de trabalho. Mesmo diante das resistências vinculadas a ideias e concepções estabelecidas dentro do domínio presencial as tecnologias digitais por

meio dos seus variados recursos foram a ponte para que fosse possível: ensinar, aprender e interagir.

Nas universidades essa nova situação abalou a maneira e o formato de atuação na formação científica. De acordo com Castioni et. al. (2021) as universidades públicas brasileiras, assim como outras instituições em todo o mundo, adotaram o ensino remoto emergencial como saída para o problema da pausa das atividades e em resposta aos desafios gerados pelo isolamento social em virtude do coronavírus. No entanto, os mesmos autores alertam que o ensino remoto cria uma solução, porém junto a isso novos problemas foram emergindo, entre eles, o acesso à internet que não é universal nas moradias, dificuldades emocionais e financeiras tanto individuais e quanto familiares. Tudo isso exige do professor universitário no seu contexto micro – os ambientes virtuais de ensino – conseguir equilibrar as suas crises impostas no isolamento social, dando continuidade ao seu trabalho por meio do uso cotidiano e intensivo das ferramentas digitais.

Por essa razão, dentre as tantas possibilidades que o ensino remoto emergencial apresenta para o desenvolvimento de pesquisas – sendo este estudo resultado de um projeto de pesquisa que vem sendo desenvolvido por meio de encontros síncronos e assíncronos mediados pela Rede de Estudos e Pesquisas em Educação Superior – REPES da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, ressaltamos a relevância do recorte deste artigo e o justificamos pela necessidade de compreensão da complexidade que envolve o trabalho docente e os desdobramentos para pensar a complexidade da docência universitária. Desse modo, o objetivo desse artigo é apresentar a concepção do prefixo RE sob a perspectiva da teoria da complexidade como meio para discutir os desafios – antecedentes e subsequentes - do trabalho docente na universidade em meio da pandemia do coronavírus.

2 METODOLOGIA

O texto discute as concepções conceituais, metodológicas e organizacionais da docência universitária sob análise de uma ideia chave da teoria da complexidade que é o Prefixo RE. Ou seja, trata-se de um estudo de natureza multidimensional de

caráter teórico e por meio da contextualização das ligações e possíveis religações dos operadores da complexidade (MORIN, 2004) realiza a aproximação dessa categoria para pensar nos desafios da ação do professor universitário no cenário pandêmico.

3 O PREFIXO RE: ALGUMAS IDEIAS

Edgar Morin no decorrer das obras dos métodos já anunciava a necessidade de compreensão da ideia de regenerar o ensino. Nas suas palavras "[...] o que não se regenera, certamente, se degenera" (MORIN, 2004, p. 45). O que isso quer dizer? De algum modo, tudo que estava "certo" com o coronavírus foi suspenso. As pressas o ensino foi re-generado, grosso modo, quase que sem pensar nas consequências disso ao alunado e professorado. Foi assim feito assim, como pode ser. Sob ponto de vista das condições do trabalho docente foi descortinado para alguns o quanto estamos sobrecarregados, as lições do ensino, da pesquisa, extensão, da gestão misturaram-se com as questões familiares. A relação digital e online, com a facilidade das mensagens instantâneas nos colocou numa situação em que as ações do trabalho tomaram conta do cotidiano inteiro. Alguns não souberam frear, outros não conseguiram mudar o rumo das suas práticas, outros adoeceram, muitos partiram. Mas tudo isso colocou em evidencia a necessidade de se pensar o ensino, a sua qualidade, as suas condições e o seu desenvolvimento no ensino remoto emergencial.

Foi a partir dessas questões que buscamos com os estudos da complexidade algumas ancoragens para organizar nosso pensamento. Desse modo, para regenerar o ensino é preciso, sobretudo, restaurar a ação docente perpetuada e programada de uma prática conformada por uma prática inovadora (BORGES, TAUCHEN, 2013). Nesse sentido, merece destaque o prefixo RE que amplia os conceitos de REorganização, REforma, REconstrução e Regeneração. Tais conceitos, unidos da partícula RE, constituem macro-conceitos, formando o que Morin (2008) apontou como radical com intuito de acentuar sua complexidade e sua capacidade "repetição... de recomeço, de renovação [...] de reforço e de comunicação/conexão entre aquilo que de outro modo estaria separado" (MORIN, 2008, p. 373). Um exemplo disso é a experiência docente e a vivência no cenário educativo pandêmico. A ação docente numa aula assíncrona não é uma nova criação, ela incorpora a historicidade e o

conjunto de concepções e estratégias didáticas do professor, ligando distintos modos de pensar em diferentes tempos pedagógicos – online e presencial. Pelo menos essa seria uma maneira de Reorganizar as práticas de ensino. Contudo, o RE não se limita ao seu potencial de ligação entre os conceitos e o tempo, ou seja, ele adere ao novo e à inovação. Podemos falar aqui que esse cenário apresenta o ensino híbrido como inovação? Para Repetição ou Renovação do ensino? Essas são questões em aberto, em análise.

O RE não está restrito à repetição, pois está, fundamentalmente, em toda parte. A onipresença do RE justifica-se pela necessidade humana de desenvolvimento, posto que ele é produtor, organizador e gerador da indispensável relação retro-meta-ação. Todo ser humano necessita de um retroagir subjetivo e autorreferente de/sobre si. O ensino remeto emergencial alerta da necessidade de Reformar a didática com luz ao estudo da pedagogia universitária, respeitosa e que tem como horizonte o acesso ao conhecimento: organizado, profundo e sistematizado.

Daí o desafio, a docência, enquanto uma organização complexa, precisa rememorar o antigo sem se abster a ele, pensar o presente como um ciclo e ver no futuro o novo que não será o passado e nem o presente, mas sim a própria ruptura do RE, pois “o novo, que rompe com o RE, inscreve-se nele e assim transforma e conserva-o” (MORIN, 2008, p. 383). Desse modo, é que vinculamos a compreensão do RE para intensificar a necessidade fundamental de reforma do pensamento e a compreensão da sua historicidade.

Para compreender a reforma do pensamento e a complexidade da docência sem simplificá-los e atrofiá-los, há a necessidade de outra maneira de agir e de ser. Por isso, a reforma do pensamento simplificador por um pensamento complexo é tão importante, pois o pensamento complexo é capaz de compreender as interfaces provocadas pelo caos, ou como vivemos atualmente por uma pandemia. Portanto, o RE tem um vínculo complexo e envolvente ao sistema didático inovador (BORGES, TAUCHEN, 2013). Morin (2008) explica que precisamos reconhecer que entre a conservação e a inovação são produzidas as novas situações, por isso que a formação continuada, a partilha entre os pares é tão necessária.

Os estudos desenvolvidos até o momento nesta pesquisa alertam para a necessidade de compreensão da natureza do ensino na universidade, fundado na complexidade e diversidade que o integram: de culturas, de saberes, de línguas etc. O prefixo RE vem nos ajudando a pensar no trabalho docente como movimento auto-hetero-ecofomador apontando um horizonte de possibilidades e potencialidades.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação vem sobrevivendo a um momento de ataque político a sua função de transformação social, atingindo diretamente as/os professores e as instituições educacionais públicas. As instituições de ensino superior, em especial as universidades – para além de todo processo de reorganização do espaço de formação em tempos pandêmicos – estão sob pressão com cortes orçamentários. Podemos constatar que com o advento da pandemia além de todo processo de migração (arriscado) para as práticas de ensino nas plataformas digitais visando a continuidade do trabalho no ensino remoto emergencial, não foi um ato isolado, juntamente a isso esforços são realizados buscando junto a isso organizar/pensar um retorno pós-coronavírus saudável para as atividades presencialmente.

Desse modo, a experiência do isolamento nos exigiu re-ver os processos acadêmicos, re-visar os currículos e priorizando componentes essenciais e de re-cuo para tomar decisões baseadas na ciência e na experiência. Sendo assim, podemos compreender que, por um lado, estamos a ver grandes avanços técnico-científicos-pedagógicos para atender aos estudantes universitários com qualidade. Se isso será Regenerador do ensino, ainda não sabemos. Por outro lado, vivemos, globalmente, os efeitos de uma crise que alterou modo de vida dos seres humanos. É um grande desafio e precisamos, mais que antes, “mudar a via” (MORIN, 2021).

REFERÊNCIAS

BORGES, D. TAUCHEN, G. Docência inovadora na universidade: percursos e princípios organizadores. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 31, n. 2, 721-751, maio/ago. 2013. Acesso em 02 mai 2021.

CASTIONI, R. et al. Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. **Ensaio**: Avaliação e políticas

públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 29, n. 111, p. 399-419, abr./jun. 2021. https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002903108
MORIN, E. A religação dos saberes: o desafio do século XXI. São Paulo: Bertrand Brasil, 2004.
MORIN, E. **É hora de mudarmos de via**: as lições do coronavírus. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.
MORIN, E. **Método II**: a vida da vida. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

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.

1 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

2 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.

3 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.

Para a segunda fase, foram definidos a realização de quatro encontros para discussão de temáticas a serem realizados em formato remoto síncrono por meio da plataforma Google Meet, momentos estes divulgados em redes sociais como Instagram e Facebook, como é apresentado no Quadro 1.

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

Para possibilitar as reflexões sobre tais temáticas também foram selecionados referenciais para o enriquecimento das discussões, assim, para cada encontro foram sugeridos dois artigos acadêmicos, previamente selecionado pelos organizadores.

Na terceira fase, ocorre a avaliação das ações do grupo, que será realizada frente aos demais participantes por meio de um formulário de avaliação. Também será contemplada nesta fase a divulgação das atividades desenvolvidas no âmbito da proposta, podendo culminar com a produção de artigos e resumos acadêmicos.

4 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 a primeira etapa, que já foi finalizada, mas também sobre as etapas dois e três, mesmo considerando que estas duas últimas ainda estão em andamento.

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.

5 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.

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.

IMPACTOS DA BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO INICIAL NOS CURSOS DE LICENCIATURAS NO BRASIL

Juliano Nazari, PPGED/UFU, nazari.jujliano@gmail.com
Vanessa T. Bueno Campos, PPGED/UFU, vbcampos@ufu.br

Eixo: 5. Formação de professores no Ensino Superior

Resumo:

Esse trabalho traz reflexões iniciais de nossa pesquisa de doutorado e versa sobre a formação inicial de professores; objetiva compreender os impactos da implantação Base Nacional Comum para a Formação inicial de professores nos currículos, saberes e práticas pedagógicas dos cursos de licenciatura no Brasil. A pesquisa exploratória com abordagem qualitativa contribuirá para alcançarmos a intelecção como objeto de estudo na sua relação com a totalidade sociocultural, política e econômica em que se insere. Na análise de produções acadêmico-cientificas, realizada com apoio da técnica denominada o Estado da Questão, apreendemos as influências do neoliberalismo na educação, com o objetivo de sua mercantilização, exploração pelo capital financeiro; evidenciou uma orientação político-pedagógica tecnicista, no aligeiramento da formação, no saber fazer, depreciando a ação docente de sujeito pensante para um mero executor.

Palavras-chave: Formação inicial de professores(as); BNC-Formação; Ensino Superior; Licenciaturas; currículo.

1 INTRODUÇÃO

As reflexões sobre formação inicial de professores(as) apresentadas nesse trabalho são oriundas de uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento, vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior – GPEDEBS e a Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, MG.

Destacamos que desde a década de 1990, a educação e os diversos setores sociais, vem sofrendo pressões internacionais para ações em prol do mercado, regidos pelas ações e agendas das Instituições Financeiras Multilaterais (IFM), representadas por bancos e instituições financeiras, como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial, entre outros.

Essas pressões têm a intenção de controle das instituições sociais pelo capital financeiro, e como ideologia o neoliberalismo, nos casos mais radicais o ultraliberalismo, que defende a não intervenção do Estado nas questões econômicas e financeiras, preconizando a privatização total das empresas estatais, inclusive de serviços básicos, como saúde, educação, saneamento, água, energia, sobretudo no plano social, ficando a mercê da iniciativa privada avida por lucros.

Nesse caminho, nos remetendo a formação docente inicial, e as inerentes normatizações impostas pelos diversos governos sob as pressões internacionais já mencionadas pelas agendas firmadas nos vários encontros realizados e regidos pelas IFM, os países signatários têm seguido esse caminho de mercantilização da educação, com o temor das sanções econômicas. Esse percurso foi, e ainda é permeado por avanços e estagnações, resultante de lutas constantes entre os interesses econômicos abusivos, do individualismo, a competição e a resistência dos movimentos sociais, vislumbrando o coletivo e a colaboração.

Algumas nuances são percebidas nos documentos já estudados, no sentido de perdas e ganhos na formação inicial docente, desde a exigência da formação superior para atuação como professores a partir da LDB (BRASIL, 1996), também temos documentos que possibilitam a implementação de cursos rápidos de segunda licenciatura (BRASIL, 2015), ou seja, uma formação aligeirada/reduzida; assim como percebemos a diminuição da carga horaria exigida nas disciplinas ditas teóricas, em detrimento do aumento da mesma nos estágios/residências, nas disciplinas ditas práticas, como exposto na última Resolução CNE/CP nº 2, de 2019 (BRASIL, 2020).

Esses documentos nos remetem a uma ocupação de espaço cada vez maior pelo mercado ditando as regras e cada vez mais temos o desafio de resistir, de existir, de se fazer vez e voz, de nos libertar das correntes que nos prendem a essa lógica perversa imposta pelo neoliberalismo, e pela lógica do capital financeiro, cada dia mais escancarada (TAFFAREL, 2019).

Não obstante, a essa imbricada imposição do setor econômico na educação e na sociedade, atualmente agravadas pela pandemia do COVID-19 e a crise sanitária, destacamos que vivenciamos um tempo de crise econômica e política,

causada pelos mandos e desmandos de políticos e empresários na busca de uma hegemonia e manutenção de poder e controle social.

Dias Sobrinho (2015) ressalta a influência das IFM, na educação dos países, principalmente da América Latina, que como signatários são obrigados a seguir suas agendas em uma perspectiva cada vez maior de considerar o conhecimento, a educação como mercadoria a serviço do capital, numa perspectiva ainda mais alinhada a uma visão técnica e informacional que agregam eficácia e competitividade, de acordo com as necessidades da economia global, tudo conjura para anular a política de valor público e esvaziar o Estado, na ótica neoliberal.

Imbernón (2002), nos alerta para o que nos parece ser uma tendência mundial, ou ao menos para a América Latina, que a formação permanente é fundamental para alcançar êxito das reformas educacionais, porém, não é habitual a criação de estruturas e propostas coerentes que possibilitem uma maior inovação dos processos educativos nas instituições de ensino, ainda mais nestes tempos em que predominam governos de caráter conservador e políticos neoliberais.

Nessa linha de raciocínio entendemos que os últimos documentos produzidos, a BNCC e a BNC-Formação, atendem a lógica neoliberal, privatista quando propõem a normatização da educação nacional e padronização dos conteúdos ensinados nas escolas e universidades.

A partir dessas considerações, acreditamos ser fundamental realizarmos uma discussão mais aprofundada, investigando o impacto da BNCC e os possíveis impactos da BNC-Formação (enquanto desenvolvimento de competências) nos Planos Políticos dos Cursos e dos currículos das licenciaturas, assim como nas políticas de formação de professores, isto é, na constituição deste campo de conhecimento e dos sujeitos envolvidos.

Nesse aspecto, a inquietação que nos movimenta é: Qual o impacto da implantação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e da Base Nacional Comum de Formação inicial de professores (BNC-Formação) na formação inicial de professores(as) nos cursos de licenciaturas?

A nossa hipótese é que tanto a BNCC, quanto a BNC-Formação, desvalorizam e desqualificam a formação inicial docente, pois reduzem o currículo

ao priorizar o saber docente a técnica e ao pratiscismo, em detrimento da construção coletiva, reflexiva e crítica do conhecimento, priorizando uma formação inicial técnica, ao invés da formação ampliada, integral e humanizada.

2. Metodologia

A pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa, nos permitirá construir uma visão específica e articulada do objeto de investigação na sua relação com a totalidade sociocultural, política e econômica em que se insere, utilizando-se como procedimentos a pesquisa bibliográfica, documental e o estudo de caso apoiado pela coleta de dados via questionários e entrevistas.

No que se refere ao levantamento bibliográfico, decidimos realizar de forma rigorosa um estudo das produções acadêmico-cientificas produzidas nos últimos cinco anos, empregando a técnica denominada por Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 9) como Estado da Questão (EQ), que se configura enquanto: “o esclarecimento da posição do pesquisador e de seu objeto de estudo na elaboração de um texto narrativo, a concepção de ciência e a sua contribuição epistêmica no campo do conhecimento”.

Com essa ação foi possível a apropriação da conjuntura atual sobre o tema estudado e, subsidiar de forma contundente a reconfiguração e adequação dos objetivos da pesquisa, condição que nos possibilitou identificar as categorias de subtemas que estão em voga nas discussões acadêmicas, no sentido respaldar e justificar o nosso objeto de estudo e o caminho escolhido em nossa pesquisa.

3. Interlocução com os dados

Apresentamos os resultados parciais e as sínteses provisórias tecidas no desenvolvimento do Estado da Questão realizado até o presente momento. Iniciamos nossa busca, nas seguintes bases de dados: Banco de Teses e Dissertações da CAPES; o Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD/IBICT; o banco de dados da SciELO – Scientific Electronic Library Online; e o sítio eletrônico de busca de dados na internet denominado de Google Acadêmico.

Os descritores utilizados foram “BNC-Formação” e “Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores”. Foram encontrados um total de 22 arquivos

(artigos), no entanto, após a leituras deles, chegamos à conclusão de que somente 7 artigos abordavam diretamente o tema em questão.

Dentre os artigos não selecionados que versam sobre a BNCC a sua aprovação, implantação e execução na educação brasileira, nos dão indícios do que estava por vir, enquanto políticas públicas educacionais para a formação inicial de professores. Nos artigos selecionados, foi possível a criação de três categorias de análise: 1) proposta antes de ser aprovada; 2) DCNs para a formação de professores de 2015 e 2019; e 3) a implantação da política neoliberal e discussões iniciais. Como sínteses iniciais, sínteses provisórias, destacamos que o Estado da Questão realizado, nos trouxe importantes reflexões acerca da BNCC e BNC-Formação, nos estudos realizados/publicados.

Em nossas análises preliminares percebemos as influências do neoliberalismo na educação, com o objetivo de sua mercantilização, em direção aos interesses econômicos, determinando políticas, e os conselhos deliberativos e consultivos cerceiam a participação popular/social e são compostos pela iniciativa privada, onde o objetivo não é a qualidade e sim os lucros, o capital financeiro. Dessa forma evidencia uma orientação político-pedagógica tecnicista, alinhada às articulações discursivas da homogeneização, da eficácia e da avaliação, com prioridade na prática como técnica, no aligeiramento da formação, no saber fazer, depreciando a ação docente de sujeito pensante para um mero executor.

Destacamos que, resistir é preciso, esperançar, como assevera Freire (2016), no sentido de agir, para além da visão de uma educação bancária e, para tanto, precisamos priorizar um projeto de formação inicial para a realidade brasileira, respeitando seus aspectos sociais, políticos, econômicos, históricos, éticos, estéticos, explorando a dialogicidade e que contemple a educação como direito, não como mercadoria.

Considerações finais

Depreendemos, a partir da análise das produções acadêmico-cientificas, que a BNC-Formação está na contramão de proposições de formação inicial e contínua pautadas na construção da autonomia e emancipação docente que contribua com o

desenvolvimento profissional docente já existentes no Brasil e demais países da América Latina.

Consideramos necessário resistir ao desmonte, a destruição da universidade pública e dos atuais cursos de licenciaturas; nos contrapor a implementação da BNC-Formação que desqualifica e degrada o processo de formação e profissionalização do magistério na educação básica contribuindo para precarizar substancialmente as condições de trabalho, principalmente nas escolas públicas. Destacamos ainda ser necessário uma maior discussão no meio acadêmico sobre o tema, devido sua escassez, pois essas mudanças impostas poderão afetar de forma catastrófica as licenciaturas e consequentemente a formação inicial docente, caso não haja uma resistência organizada e concisa, que vislumbre uma educação de qualidade, dialógica, humana e referenciada socialmente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. (BNC-Formação). MEC/CNE. Brasília. DOU de 10/2/2020, Seção 1, pp. 87 a 90. 2020.

BRASIL. **BNCC**: Educação é a base. MEC, Brasília, 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de junho de 2015** -. MEC/CNE. Brasília. DOU de 2/7/2015, Seção 1, pp. 8 a 12. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

DIAS SOBRINHO, J. Universidade Fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. In: **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 581-601, nov. 2015.

FREIRE, P. (2016). **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

IMBERNÓN, Francisco. Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y Latinoamérica. **Educar**, no.30, pp.15-25, 2002.

NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; THERRIEN, J. (2004). Os trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15. n. 30, p. 5-16.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação): Ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar. **Formação em Movimento**. v.1, n.2, p.600-607, jul./dez. 2019.

XXIX Seminário Internacional de Formação de Professores para a América Latina
Democracia e Diversidade
24, 25 e 26 de novembro de 2021

MAL-ESTAR, BEM-ESTAR DOCENTE E FORMAÇÃO CONTINUADA: UM ESTUDO SOBRE TESES E DISSERTAÇÕES NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

Fernanda Silva do Nascimento, Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), fernanda.n91@edu.pucrs.br

Eixo: Formação de professores no Ensino Superior

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar a produção científica na pós-graduação de universidades brasileiras sobre o bem-estar, mal-estar docente e a formação de professoras(es). A metodologia adotada está baseada na construção do Estado do Conhecimento. Os dados foram obtidos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. Notou-se que é necessário investir em pesquisas que envolvem as políticas públicas da educação e formação continuada, seus paradigmas, abordagens para ação e que pensem o protagonismo docente para melhoria das condições do trabalho, promoção do bem-estar e enfrentamento do mal-estar docente.

Palavras-chave: Bem-estar e Mal-estar docente; Formação docente; Formação Continuada; Ensino Superior; Estado do Conhecimento.

1 INTRODUÇÃO

O termo "mal-estar docente" foi empregado para definir os efeitos contínuos e negativos que afetam a personalidade da pessoa-docente como resultados das condições psicológicas e sociais do exercício da profissão. Esteve (1994) considera o fenômeno uma doença social, produzida pela falta de apoio da sociedade. Já o bem-estar docente estaria relacionado, especialmente, as questões da satisfação profissional, processos motivacionais e ao conceito de resiliência (JESUS, 1998). Os fenômenos se tornaram objeto de estudo, no Brasil e na Europa, nas décadas de 70 e 80. O período foi caracterizado pela recorrência de investigações diagnósticas que se detinham no levantamento de fatores, indicadores, causas, efeitos e sugestões de estratégias para o enfrentamento do mal-estar (ESTEVE, 1994; JESUS, 1998; NASCIMENTO, 2021).

As pesquisas realizadas (Ibidem.) mostram que os fenômenos são complexos e os processos de escuta e investigações envolvendo professoras(es) apontam principalmente para a necessidade de: valorização profissional, aumento salarial, desenvolvimento de parcerias entre universidades e escolas e investimento em

formação continuada como estratégia de promoção do bem-estar e enfrentamento do mal-estar docente.

A formação é um ciclo que abrange as experiências docentes. Esses momentos só serão formadores se forem objeto de um esforço de reflexão permanente considerando a pessoa-docente em trans-formação (NÓVOA; ALVIM, 2020) e em sua multidimensionalidade (histórica-política-cultural-econômica-bio-psicossocial). Assim, importa refletir sobre os desafios que envolvem "ser, estar e tornar-se" docente no país com base na perspectiva da *auto/eco/co/trans/formação* que emerge no exercício colaborativo e cotidiano das escolas. Por isso, este trabalho tem como objetivo identificar e analisar a produção científica na pós-graduação de universidades brasileiras sobre o bem-estar, mal-estar e formação docente.

2 METODOLOGIA

A metodologia adotada está baseada na construção do Estado do Conhecimento (EC) (MOROSINI, 2015) que possibilita o levantamento e análise de dados a partir da identificação e reflexão acerca da produção científica sobre um objeto de estudo em um determinado tempo. Além disso, permite o delineamento do campo ao se considerar: as perspectivas locais-globais, as posições epistemológicas, referenciais teóricos, as instituições que os trabalhos se originam e seus perfis, tipos de pesquisas e modalidades. Trata-se de um exercício histórico-bibliográfico, exploratório e descritivo (Ibidem.) que adota o rigor científico nas etapas a serem seguidas para construção, organização e análise do *corpus*: Bibliografia Anotada, Bibliografia Sistematizada e Bibliografia Categorizada.

A elaboração do EC se deu a partir de pesquisas no Banco de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD - Ibict) nos meses de abril/maio de 2021. A busca teve o intuito de identificar e analisar as dissertações (D) e teses (T) publicadas pelos programas de pós-graduação das universidades brasileiras entre os anos de 2015 e 2021. Para construção do *corpus* foram utilizados os seguintes descritores e suas combinações: "mal-estar docente", "bem-estar docente", "formação docente" e "formação continuada de professores". Ademais, optou-se pelo emprego dos campos: "todos", "assunto" e "título".

3 DISCUSSÃO

Com as leituras flutuantes dos títulos e resumos foram selecionadas 36 produções, sendo: 25 (D) e 11 (T). Após descrição de cada pesquisa, foi possível aprofundar no campo e relacionar os objetivos, metodologias empregadas, origem, resultados e referenciais teóricos utilizados. A partir dos primeiros levantamentos, percebeu-se a prevalência de estudos envolvendo o mal-estar docente em comparação ao bem-estar e o elevado número de produções acerca da formação continuada de professores. No entanto, são escassas as investigações que citam e relacionam diretamente os fenômenos. Em seguida, os trabalhos foram agrupados em duas categorias: 1) Políticas Públicas da Educação e Formação Continuada e 2) Mal-estar e Bem-estar docente. Neste resumo foi feito o recorte e discussão da categoria 1, por considerar que os estudos avançam no quesito das abordagens diagnósticas, destacam o papel das políticas públicas da educação nas condições do trabalho docente e refletem sobre as concepções e desafios da formação continuada no país.

Quadro 1 – EC: Categoria Políticas Públicas da Educação e Formação Continuada

1. ALMEIDA, R. B. de. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores – RENAFOR:** institucionalidade, concepções, contradições e possibilidades. 2020. 329 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2020.
2. APORTA, L. R. **Processos de (re) organização da política pública de formação de professores no estado de Mato Grosso.** 2016. 200 f. Tese (Doutorado em Educação. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2016.
3. BARROS, L. O. de. **A rede nacional de formação continuada de professores:** contexto, agentes e desenho institucional. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2017.
4. BROLLO, A. C. **Formação continuada de professores e movimentos da docência: espaço escolar em auto(trans)formação.** 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional. Rio Grande do Sul-RS, 2017.
5. CASTRO, E. P. dos S. **As políticas de formação continuada do professor do ensino médio no Tocantins e seus desdobramentos na valorização docente.** 2017. 165 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO, 2017.
6. MELGUEIRO, J. L. B. **O monitoramento da formação continuada docente:** desafios para a SEDUC/AM. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 95 f. 2018.
7. MERCÊS, S. F. de O. **A hora-atividade como espaço para a formação continuada de professores no âmbito das escolas estaduais da regional Ouro Preto do Oeste (RO).** Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 151 f. 2018.
8. NOGUEIRA, A. L**. Formação continuada de professores entre o obrigatório e o vivenciado:** ação significativa ou tarefismo? 2017. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2017.
9. PEREIRA, M. J. A**. A política de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Belém:** o Projeto Expertise sob o "olhar" dos professores. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2015.
10. SILVA, J. B. da. **Programas de formação continuada de professores da rede pública municipal de ensino de Limeira (1996 – 2012).** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

11.TESSARI, E. V. de S. **A formação continuada nas semanas pedagógicas de fevereiro no período 2007-2013 no estado do Paraná.** 2015. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.

Fonte: a autora (2021)

A categoria reúne 11 trabalhos que discutem e analisam políticas e programas estaduais e municipais e propõem reflexões sobre o sentido e significado das atividades, os desafios que envolvem a efetivação e implementação das políticas públicas de formação continuada, além de proposições e reflexões críticas sobre o neoliberalismo e suas influências no mal-estar docente. Neste âmbito, o *corpus* é composto por 9 dissertações e 2 teses. As pesquisas (5) foram elaboradas em maior quantidade no ano de 2017 e são provenientes de programas dos estados de São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Paraná, Goiás, Pará e do Distrito Federal (em ordem decrescente). Ademais, fazem parte dos cursos de Mestrado e Doutorado da área da Educação e um deles do Mestrado Profissional de Políticas Públicas e Gestão. Destacam-se por: levantamentos bibliográficos, análise documental, uso de entrevistas semiestruturadas, estudo de caso, observação participante e abordagens qualitativas e quanti-qualitativas. Em apenas um deles foi utilizada a perspectiva do materialismo histórico-dialético.

Evidenciou-se a polissemia que envolve o termo e campo da "formação continuada" (FC) no país. Gatti (2008), por exemplo, escreve sobre o guarda-chuva conceitual que acaba reunindo cursos de diversas naturezas e formas. De acordo com Almeida (2020) determinadas políticas públicas se orientam por concepções neoliberais, tornando um desafio integrar certos programas a uma concepção de formação continuada como no caso da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (RENAFOR). Nesse sentido, Tessari (2015) verificou discursos de caráter contraditório ainda que existisse certo empenho para superar o modelo educacional neoliberal nas semanas pedagógicas propostas no estado do Paraná.

Para Pereira (2015), existe certa aproximação teórico-metodológica ao pensar a formação continuada e o professor como tecnólogo do ensino. Analisar as políticas de FC permitiu notar o controle do trabalho docente no direcionamento de seu fazer e cerceamento de sua autonomia. Com isso, questiona-se sobre seu papel e função e em quais concepções paradigmáticas estão enraizados. Por isso, a formação deveria

entendê-las(os) como um agentes sociais complexos e utilizar de mecanismos que propiciem discussões amplas com os problemas sociais, políticos e econômicos. Por sua vez, Barros (2017) entende que o Desenho Institucional, a construção e ações que provém das leis não contam com a participação de docentes de forma efetiva desde o processo de elaboração e mostram uma diversidade de concepções sobre a temática, evidenciando a necessidade da parceria universidade-escola na formação continuada no Brasil. Brollo (2017) concluiu que as reflexões críticas e coletivas contribuem com a qualificação da ação docente e potencializam os espaços-tempos das reuniões pedagógicas como experiências formativas ao se discutir questões pedagógicas e da profissão docente.

Mercês (2018) apresenta as dificuldades da implementação das horas-atividade como estratégia de formação por questões macro e microestruturais, tais como tempo e conflitos relacionais entre o corpo docente e gestão escolar. No entanto, verificou estratégias, a relevância do investimento na formação ao longo da carreira e a partir disso a autora propôs um Plano de Ação Educacional (PAE). Afinal, por vezes, a formação continuada ainda é vista como tarefismo (NOGUEIRA, 2017), não atendendo as reais necessidades docentes, de forma que ainda se fragmenta teoria e prática. Segundo a autora, falta articulação entre universidade e educação básica, financiamento para o professor se qualificar, valorização salarial, e as ações, muitas vezes, não são planejadas de acordo com a estrutura dos municípios.

É ao ouvir professores e professoras que Castro (2017) identificou que a troca de experiências e sugestões tornam as formações continuadas relevantes. Portanto, os dados evidenciam a necessidade de repensar as políticas públicas de formação continuada de professores, desde sua elaboração. Compreendeu-se que no estado do Tocantins a valorização profissional pode ser pensada pelo investimento em concurso público, planos de carreira e melhor remuneração. Por isso, além da elaboração das políticas e programas é preciso pensar no monitoramento contínuo e sistemático das ações (MELGUEIRO, 2018). Por exemplo, existe uma política pública de formação docente no Amazonas, mas falta o acompanhamento e alinhamento entre os departamentos, gerências e secretarias influenciando na qualidade e resultados dos cursos de formação. Silva (2017) analisou diversos deles e considerou que as

formações continuadas tiveram um papel importante para a aprendizagem e consolidação do corpo docente e técnico da rede pública municipal de ensino de Limeira (1996 – 2012). Por fim, Aporta (2016) reconhece a relevância do percurso da criação dos Centros de Formação de professores como ação de implementação da Política Pública de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica no Mato Grosso.

4 RESULTADOS

As produções indicam a necessidade de investimento em pesquisas no campo que reflitam e explorem os paradigmas da formação docente no país, avaliação e implementação de programas de valorização profissional e formação continuada. Além disso, apresenta-se o potencial para abordagens que visem a ética da ação (NÓVOA; ALVIM, 2020) como pesquisas participantes e pesquisa-ação. Evidencia-se a importância de dedicação para o protagonismo docente e apoio da sociedade para qualidade da educação no país, condições do trabalho, promoção do bem-estar e enfrentamento do mal-estar docente de maneira a associar o local e global.

REFERÊNCIAS

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente.** 3. ed. Barcelona: Paidós, 1994.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13 n. 37 jan./abr. 2008

JESUS, S. N. **Bem-estar dos professores:** estratégias para realização e desenvolvimento profissional. Portugal: Porto Codex, 1998.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista do Centro de Educação.** UFSM, Santa Maria, RS, v. 40. n. 1. p. 101-116. jan./abr. 2015.

NASCIMENTO, F. S. **Possibilidades para pensar os fenômenos do mal-estar e do bem-estar docente.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Humanidades – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 161 f. 2021.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. Nothing is new, but everything has changed: A viewpoint on the future school. **Prospects 49**, 2020, p. 35–41.

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DE PROFESSORES DE DANÇA NO BRASIL

Djenifer Geske Nascimento, Universidade Federal de Santa Maria, e-mail: djenifergeskenascimento@gmail.com

Eixo: Formação de professores no ensino superior

Resumo: O presente texto possui como objetivo compartilhar reflexões sobre a formação inicial de professores (as) em dança em instituições públicas do Brasil no que tange aos saberes considerados necessários a referida formação. Como metodologia foram analisadas fontes bibliográficas existentes em plataformas virtuais. Dentre resultados destacam-se a preocupação com a não- dicotomia entre teoria e prática e arte e docência. Outro aspecto observado é que a expansão dos cursos de dança ocorre especialmente com o programa REUNI e, portanto, os cursos superiores ainda estão a galgar neste processo de reflexão sobre o seu próprio fazer.

Palavras-chave Dança; Formação inicial; Formação de professores de dança; Graduação em dança;

1 INTRODUÇÃO

Este texto é vinculado a uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e tem o objetivo de compartilhar reflexões sobre a formação inicial de professores (as) em dança em instituições públicas do Brasil. Para isso, foram realizadas buscas e analises de fontes bibliográficas existentes nos mananciais virtuais Google Acadêmico, Biblioteca de dissertações e teses, Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações (BDTD) e Periódicos da CAPES. Não foi delimitado espaço temporal e os descritores utilizados foram “formação de professores de dança” e “graduação em dança”.

O primeiro aspecto visualizado nas fontes encontradas, foi de que a expansão da Dança como um campo acadêmico autônomo ainda é muito recente. De acordo com Souza, Pereira e Icle (2015), a emergência de boa parte dos cursos existentes de dança no Brasil (sendo quatro deles localizados no estado do Rio Grande do Sul) está intimamente relacionada à implementação do programa governamental do REUNI – Reestruturação e Expansão de Universidades. Diante da sua recente expansão, os cursos superiores estão a galgar neste processo de compreensão contínua reflexão sobre o seu próprio fazer.

Pereira (2016 revisita brevemente a história da Dança no país para compreender o modo como os primeiros cursos superiores em dança foram se estruturando. Segundo ele, “a dança era um privilégio de poucos que tinham condições, tanto em termos financeiros, como nas condições físicas das bailarinas” (PEREIRA, 2016, p.188). Pereira emprega de maneira proposital o termo no feminino, considerando que a mais popular das danças sempre foi o Balé, apontada como uma dança praticada exclusivamente por mulheres, um mundo que seria inclusive proibido para os homens. O tradicionalismo permeado pelo ensino das danças clássicas, segundo o autor, permeou as escolas de dança onde se primava pelo virtuosismo e o aprimoramento técnico.

Dentro dos poucos cursos de dança existentes no país, essa concepção teria também permeado a formação. A principal crítica que se pode fazer ao ensino universitário de dança, era que esse ensino, igual à escola formal era autoritário, funcionalista e sem sentido prático para a vida dos egressos que, ao finalizar o curso, viam-se sem mercado de trabalho para atuar, a não ser nas escolas de ballet clássico ou nos corpos de bailes dos teatros, que por sinal eram e são poucos no país (PEREIRA, 2016, p.189). Pereira destaca que as mudanças que envolvem a dança na atualidade dão novos ares e possibilidades, especialmente à prática no âmbito do ensino e da aprendizagem dessa linguagem em sua condição de arte, a qual demorou a ser reconhecida como tal; segundo ele, tais mudanças teriam acontecido a partir da década de 1990 com alteração da legislação no país. Com a lei 13.278/2016, a dança assim como a música, o teatro e as artes visuais, passam a ser obrigatórias dentro do currículo de Arte nas escolas. Mesmo com a lei, infelizmente a presença de professores licenciados em dança neste espaço é bem pequeno assim como concursos voltados a contratação dos mesmos.

Outro aspecto destacado nos estudos encontrados é a preocupação dos cursos em não dicotomizar as dimensões “teoria e prática” e “arte e docência”. Pereira e Paixão (2018, p.19) ao buscar compreender a epistemologia da formação dos professores de dança em relação a essa questão revelam que:

> A configuração da epistemologia, em relação à formação de professores de dança são os objetos que se relacionam ao corpo, identidade e

> subjetividade, os quais revelam saberes e como se integram aos diversos campos da dança, em especial a perspectiva artística, que está distante das dimensões profissional e educacional. Se por um lado, a formação de professores de dança tem sido guiada pela tendência de formar professores-pesquisadores, por outro, essa mesma formação tem sido guiada por outra forte tendência que se consagra na expressão bailarino-pesquisador-interprete, preconizada na teoria de Graziela Rodrigues.

Souza (2013) aponta que a partir das análises pode constatar que de maneira geral, os cursos de Dança não estabelecem dicotomias entre arte e docência, buscando formar "um professor múltiplo, versado nas teorias educacionais e nas técnicas de sua forma de expressão, por intermédio de uma pedagogia peculiar do movimento" (SOUZA, 2013, p.129). Em relação a isso, Souza (2013), destaca também que a formação do licenciado se diferencia da do bacharel. Esta última estaria voltada "à execução performativa da dança, muito embora esta também molde um profissional hábil no ensino, mas não encarnado na figura do professor que atua na escola" (SOUZA, 2013, p.129). O autor afirma a despeito disso que "a presença da dança no ensino superior representa a oficialidade de um espaço de confluência de conhecimentos e de práticas, tanto para o artista, como para o docente – caso se considere ambos em separado" (SOUZA, 2013, p.129).

Destaca-se, por fim, que as fontes encontradas demonstram a crescente produção acadêmica na área da dança como campo autônomo relacionadas aos mais diversos aspectos, podendo citar: a criação artística, a metodologias e procedimentos de ensino de dança voltadas a escola e ambientes não-formais ou até mesmo sobre as técnicas de dança e estudos voltados a sua realização voltada a um pensamento contemporâneo sobre dança que permeia toda a formação.

REFERÊNCIAS

PEREIRA, Ricardo Augusto Gomes. PAIXÃO, Carlos Jorge. A epistemologia da formação de professores de dança: visibilidades das práticas formativas. **Revista Ibero Americana de Estudos em Educação. Araraquara**. v. 13, n. 03, p. 1066-1091, jul./set., 2018.

_____. Currículo da formação de professores de dança, etnocenologia e educação: estado da arte e sua interface com os percursos formativos. **Movimento revista de educação**. n.4. p. 183-203, 2016.

SOUZA, João Batista Lima de. **Arte e docência em discurso: um estudo sobre políticos pedagógicos dos cursos superiores em Dança do Rio Grande do Sul.** 2013.143 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

SOUZA, João Batista Lima de. PEREIRA, Marcelo de Andrade. ICLE, Gilberto. Entre arte e docência: Um estudo sobre o perfil de egresso dos cursos de graduação em dança no Sul do Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 23(77), 2015. Disponível em: < http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1789>

Agência de fomento: Este trabalho é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (CAPES.)

RELATO DE EXPERIÊNCIA: ENSINO DE SOFTWARES GRÁFICOS DE DESENHO VETORIAL EM CURSOS TÉCNICOS E DE GRADUAÇÃO

Thiago Cardoso Sardenberg[1] (PPGE, UNESA) – thi.sar@gmail.com
Ana Valéria de Figueiredo da Costa[2] (PPGE, UNESA) – ana.valeria@estacio.br

Eixo 5: 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.

Resumen:

El trabajo presentado se llevó a cabo entre 2014 y 2019. El objetivo fue enseñar a los estudiantes a utilizar herramientas para crear artes digitales durante un período. El formato de las clases fue expositivo en un proyector con el uso de los programas durante la demostración del funcionamiento de las interfaces, su organización, manipulación de objetos, la exportación de arte y funciones específicas. Los resultados obtenidos fueron: autonomía del alumno en su uso y aumento del portafolio individual.

Palabras clave: Docencia. Tecnología. Artes digitales. Graduado universitário.

1 Introdução

[1] Mestrando da Universidade Estácio de Sá (UNESA), no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na linha de pesquisa Tecnologias de Informação e Comunicação nos Processos Educacionais TICPE.

[2] Líder do grupo de pesquisa Estratégias Pedagógicas de Aprendizagem GEPA UNESA.

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 rítmo 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 se 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 podiriam 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 porque 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 perpecção 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 exempliar 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 artisticos, 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 afim 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 aa explorar as opções que estão disponíveis e 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 direçao da graduação ou pelo documento pedagógico norteador do curso técnico que a I.E. fornece aos docentes, o conteúdo precisava seguir as demandas defindas 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 progração, 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 ultima 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 interaces. 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.

IMPACTOS DO MODELO DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Cátia Cilene Diogo Goulart, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, catia-goulart@uergs.edu.br
Veronice Camargo da Silva, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, veronice-silva@uergs.edu.br

Eixo: Formação de professores no ensino superior

Resumo: O presente estudo tem por objetivo investigar como o modelo de letramentos acadêmicos pode contribuir para a formação profissional de docentes no curso de Pedagogia em uma universidade pública no interior do Estado do Rio Grande do Sul. A abordagem é qualitativa; quanto aos seus objetivos insere-se como pesquisa aplicada. A análise de conteúdo, pauta-se pela observação e interpretação das falas dos participantes. Os resultados indicam que o engajamento se constitui a partir de práticas diversificadas em contextos situados, as quais potencializam sentidos e subjetividades, bem como a formação da identidade docente.

Palavras-chave: Letramentos acadêmicos; Formação de professores; Identidade docente; Engajamento.

1 INTRODUÇÃO

Conforme indicado na Resolução CNE/CP nº 1/2006, no Art. 2º § 1, as Diretrizes Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia têm aplicação específica na formação inicial, e exprimem a concepção de docência:

> como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional [...] desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2006, p.1 § 1º).

Estima-se que os conhecimentos curriculares e disciplinares durante a formação inicial dos acadêmicos do curso de Pedagogia, cooperem significativamente para a formação inicial de pedagogos, considerando também as práticas, pois que estas são demandas indissociáveis.

Os processos no curso de formação inicial para aquisição e edificação dos saberes e posicionamentos docentes, podem ser complexos ao passo que,

diferentes sentidos e práticas educativas permeiam essa construção. Os letramentos priorizados durante o período formativo dos docentes, de certo modo afetam seus modos e comportamentos, bem como interações sociais e profissionais. Uma formação que desconsidere os saberes, as identidades, para adequar-se à mera transmissão e produção constituem-se ofícios dissociados. (TARDIF, 2014)

Neste sentido, Lea e Street (1998; 2014) distinguem os modos pelos quais os letramentos são conduzidos na esfera de ensino superior, suscitando ponderações acerca do modelo de habilidades na qual os sujeitos evidenciam suas apropriações pelo uso não situado das práticas sociais. Sobre o modelo da socialização, os autores argumentam que consiste na aproximação e familiarização com gêneros, ao mesmo tempo em que é ensinado a replicar para outras instâncias as concepções e compreensões de letramento. Já a abordagem do modelo de letramentos acadêmicos, as questões se projetam para uma dimensão mais ampla, pois consideram as relações de sentido, autoridade e poder.

A problemática, portanto, é buscar compreender como os letramentos na vida das pessoas dão conta de suas demandas sociais, profissionais e acadêmicas. É imprescindível buscar reconhecer de que modos esses saberes agregam à formação da identidade dos futuros docentes e como estas relações são permeadas por práticas sociais.

Os processos acadêmicos durante o período formativo, como por exemplo a própria produção escrita, têm muito a agregar na edificação das bases do futuro docente, ao passo que desenvolvida reflexivamente, pode ampliar e projetar conhecimentos da atuação docente, pois:

> constamos que a nível de instrumento de reflexão, de formação, a escrita dos Diários tem um impacto positivo na construção da **identidade profissional**, uma vez que o ato de refletir acerca da própria prática pedagógica proporcionou aos futuros professores de Inglês uma ampliação do autoconhecimento profissional e um aprofundamento de saberes tangentes ao campo de atuação docente. (BATISTA, 2018, p. 66, grifo nosso)

Portanto, a identidade do indivíduo é expressa na sua fala, no modo como ouve e interage nas mais diversas situações, nas quais ele recorre a um repertório constituído por experiências, conhecimentos e compreensão destes eventos situados, e de si mesmo em relação aos eventos de letramento em questão. Neste

sentido Fischer (2008) faz referência aos kits de identidade (GEE, 1999), ao advogar que diante do curso dos eventos de letramentos há uma consciência do sujeito e seus modos de interagir:

> Falar sobre descrever e explicar são atividades que auxiliam as pessoas a analisar os eventos de letramento, para, então, terem possibilidades de fazer escolhas nesses eventos. a consequência pode ser a mudança em certos aspectos desses eventos e das próprias ações, das formas de pensar ser e agir, quando da interação consciente e constante com diferentes participantes, com conhecimentos e textos que integram os eventos. (FISCHER, 2008, p. 179)

Este estudo é um recorte de uma pesquisa maior, e seu objetivo geral é investigar como o modelo de letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998) pode contribuir para a formação profissional de docentes no curso de Pedagogia em uma universidade pública no interior do Estado do Rio Grande do Sul. Trata-se de uma pesquisa aplicada, tendo e vista seus objetivos, os quais pretendem elucidar uma realidade e entendê-la por seus fenômenos.

Para isso, pretendeu-se pela análise de conteúdo de Bardin (2011), reconhecer nas falas de dois professores em formação inicial, e dos registros do diário de bordo dos encontros síncronos e assíncronos das aulas virtuais, quais os letramentos por eles prestigiados e observar seus comportamentos em práticas contextualizadas. Os registros dizem respeito ao curso de formação proposto para a disciplina de produção textual.

Além disso, o estudo procurou reconhecer nas produções textuais destes professores, bem como nas proposições do professor formador, como foram mobilizadas as questões de identidade e autoridade no âmago das práticas discursivas (STREET, 2014). O desempenho dos professores em formação inicial revela como a integração nas práticas sociais significativas, possibilitou o engajamento nas atividades.

De modo que, para atingir esses objetivos foi preciso revisitar as atividades e registros da disciplina de produção textual com vistas a descobrir regularidades e indícios sobre a compreensão de letramentos defendida por estes estudantes. Ademais, procedeu-se a sistematização destes dados por categorização, justamente

para observar quais os impactos dos letramentos acadêmicos sobre os professores em formação inicial.

Os resultados evidenciaram a partir das falas dos professores, que a utilização de gêneros discursivos nas aulas de produção textual, ajudou os graduandos a ampliar outros letramentos, bem como a adotarem posturas críticas face às práticas sociais diferenciadas. Com isso, eles puderam desempenhar diferentes papeis sociais, fazendo uso de kits de identidade conforme as situações demandarem.

A observação dos textos produzidos pelos estudantes por ocasião do curso formativo na disciplina de Língua Portuguesa e produção textual, bem como a análise de textos oralizados e escritos, revelou que ao se articular diferentes gêneros discursivos em contextos situados das práticas sociais, os acadêmicos saíram -se bem e conseguiram aprimorar e arriscar-se em manifestações outras.

Concluiu-se assim, nesta perspectiva que os letramentos acadêmicos são aplicáveis e permitem ampliar a dimensão de inserção em outros letramentos e perspectivas críticas, e que de fato, podem sim afetar positivamente os acadêmicos, instigando às interações nos diferentes contextos e mediante a manifestação de diversificadas práticas letradas.

Agência de fomento: Agradeço ao PPGED- Mestrado Profissional; Curso de Pedagogia, Unidade Bagé-Uergs; Grupo de Pesquisas e Estudos integrados à Educação: Linguagens e Letramentos/ CAPES. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul-Uergs

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA,Tatiana Mendes. Contribuições do diário de bordo para a formação e prática docente: uma análise dos registros de bolsistas de iniciação à docência do PIBID-inglês-UFCG. 2018. 73f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras - Língua Inglesa) - Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil, 2018

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 20 set. 2021.

FISCHER, Adriana. **Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa**. 2008.

LEA, M. R.; STREET, B.V. **O modelo de "letramentos acadêmicos": teoria e aplicações**. Filologia e Linguística Portuguesa, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2014

STREET, B.V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240p

.

SATISFAÇÃO DOS PROFESSORES NAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA TRABALHO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Cibele Caetano Resende, Universidade de Uberaba-UNIUBE,
cibelecr2019@gmail.com

Eixo: Formação de Professor e Meio Ambiente

Resumo: Atualmente diversos são os trabalhos e pesquisas com a discussão na formação continuada de professores com distintos enfoques e saberes. Esse trabalho tem como objetivo apresentar o resultado de uma pesquisa realizada como dissertação de mestrado em educação, pela Universidade de Uberaba-UNIUBE com professores atuantes em um projeto de Educação Ambiental, realizado no contraturno com alunos matriculados no Ensino Fundamental II. A metodologia adotada foi a revisão bibliográfica, analise documental e questionário. Os resultados apresentados conferem a satisfação dos professores nas atividades de Educação Ambiental dos 26 entrevistados intitulados Professores Referências, atuantes na Rede Municipal de Educação de Uberaba.

Palavras-chave: Formação Continuada; Educação Ambiental; Educação Básica.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores, tanto inicial como continuada, tem sido objeto de investigações de diferentes pesquisadores com variados enfoques ao longo dos últimos anos. A profissão ‘professor’ no século XXI estabelece compromisso, dedicação e estudo constante a fim de atender às demandas e aos desafios propostos pelas tecnologias, metodologias, pelos modos de organização das famílias, comportamentos sociais em constante mudança e valores sociais emergentes que afetam crianças, jovens e adultos.

Sabe-se, por meio das pesquisas realizadas por autores da área, apenas a formação inicial dos professores não satisfaz todas as necessidades formativas desses profissionais, seja por descompasso com a realidade, seja pelo caráter volátil das constantes mudanças e pela evolução da construção do conhecimento e dos desafios crescentes do trabalho docente. Segundo pesquisa realizada por Gatti (2009), na qual analisa artigos publicados sobre a formação docente no Brasil, percebeu-se que as propostas priorizadas sobre o tema estão vinculadas ao aspecto

político emancipatório e ao papel ativo do professor, sujeito responsável pela construção de seu saber, baseado na investigação e na sua própria prática.

As concepções de formação e desenvolvimento docente apresentam estruturas e entendimentos divergentes de autor para autor, como a ideia de desenvolvimento profissional (Marcelo García, 1999), Contreras (2002) e o profissional docente, Tardif (2017) e os saberes docentes. A valorização docente como carreira, melhores condições de trabalho, melhoria nas relações escola e família, entre outros fatores, ainda são destaques nas discussões quando se abrange o papel do professor na sociedade e seus direitos como profissional da educação.

Em se tratando das políticas públicas de formação docente e Educação Ambiental podemos mencionar as Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE), os Parâmetros Curriculares Nacionais para Meio Ambiente e Saúde (PCNs), Políticas de Educação Ambiental, entre outros. Para fundamentação em Educação Ambiental, o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA) e as Diretrizes Curriculares para Meio Ambiente são as referências principais.

A pesquisa se sujeita especificamente à formação dos professores da Rede Pública Municipal de Uberaba-MG para o tratamento da Educação Ambiental nas suas aplicabilidades, a qual partiu da consideração da importância deste eixo transversal para a formação dos alunos da Educação Básica, assim como da formação da pesquisadora nesta área. Analisando a importância e os fundamentos da Educação Ambiental, destaca-se:

> Entende-se que a Educação Ambiental parece ser mediadora para alterar um quadro crítico, perturbador e desordenado, recheado de crescente degradação socioambiental, mas que só ela não é suficiente para tanto. Portanto, a educação ambiental não deve ser vista como o único caminho a ser trilhado, e sim como mais um caminho, muito importante por sinal, de mediação entre a relação sociedade-natureza, como o objetivo de construir sociedades sustentáveis que privilegiam a racionalidade e o saber socioambiental (MORALES, 2009, p. 61).

O objetivo principal é analisar as formações continuada ofertada aos professores que trabalham o eixo transversal Educação Ambiental nas escolas

municipais do município de Uberaba-MG e seu grau de satisfação nas atividades que houve participação. Para atender à especificidade do objeto da pesquisa, selecionou-se uma amostra não probabilística por cotas[1], integrada por 26 sujeitos, de uma população de 30 professores que atuam nos Grupos de Liderança da Secretaria Municipal de Educação de Uberaba, MG, também chamados de "Professores Referências", para o trabalho com a Educação Ambiental nas escolas.

Esses professores são responsáveis pela elaboração e execução de projetos de temáticas ambientais, nas 30 escolas públicas municipais de Uberaba, MG. Vale ressaltar que os professores atuam no período matutino ou noturno em disciplinas diversas como matemática, português, ciências, entre outras. Como 'Professores Referências', a sua atuação ocorre no período vespertino, com os chamados 'Agentes Ambientais', alunos de 11 a 14 anos.

A metodologia geral da investigação implicou o trabalho com três métodos combinados: a pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica e o trabalho de campo por meio da aplicação de questionário a um grupo de professores da Educação Básica de Uberaba, MG. Conforme Chizzoti (2008, p.18), "a pesquisa documental torna-se parte integrante de qualquer pesquisa sistemática e precede ou acompanha os trabalhos de campo".

A pesquisa bibliográfica, dada a necessidade de sistematizar os resultados da pesquisa na área de formação de professores, a qual forneceu conhecimentos e atualização sobre o tema pesquisado. Conforme Markoni e Lakatos (2013, p. 201), "o questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito".

O trabalho completo foi estruturado em cinco blocos resultantes do questionário aplicado aos professores sendo apresentado apenas o bloco com os resultados no que se refere a satisfação dos professores com os conteúdos da formação continuada. Foram apresentados treze conteúdos para análise dos entrevistados quanto o grau de satisfação no que tange as formações as quais esses professores participaram, distribuídos em muito baixo, baixo, médio, alto e muito alto.

[1] Conforme Gil (2002, p. 145) a amostra probabilística é selecionada por critério, ou seja, uma amostra intencional, em que os indivíduos são selecionados com base em certas características tidas como relevantes pelos pesquisadores e participantes, mostra-se mais adequada para a obtenção de dados de natureza qualitativa.

Citamos como os conteúdos onde o grau de satisfação recebeu índice mais alto sendo: Características, oportunidades educacionais e aplicações educacionais das TIC (tecnologias da informação e comunicação) e as Questões relacionadas com a organização e gestão da escola, a elaboração e gestão do PPP e a importância da inserção dos projetos de Educação Ambiental dentro do plano.

Os conteúdos onde o grau de satisfação recebeu índice mais baixo elencamos: Conteúdo científico quanto aos princípios e práticas aplicados na Educação Ambiental; Aspectos didáticos ou metodológicos da Educação Ambiental, por meio de materiais didáticos e com abordagem interdisciplinar e sua aplicação no ensino formal; Condições favoráveis para aplicabilidade da Educação Ambiental no meio escolar e atividades que propiciem autonomia dos grupos, para elaboração de projetos críticos e participativos; Características familiares e sociais dos alunos e a importância da Educação Ambiental na aquisição de novos conhecimentos quanto às diferentes temáticas ambientais; Critérios e procedimentos para autoavaliação e a avaliação do ensino de outros colegas; Abordagens e propostas de trabalho em equipe, coordenação e colaboração entre os professores ao trabalhar Educação Ambiental na escola e as Questões relacionadas com a organização e gestão da escola, a elaboração e gestão do PPP e a importância da inserção dos projetos de Educação Ambiental dentro do plano.

O documento incentiva “uma reestruturação da educação em direção a sustentabilidade, por meio de novos currículos, nos quatro níveis de ensino (BRASIL, 2017)”. Os dados revelam os anseios e as necessidades dos professores a respeito de que esse conteúdo seja trabalhado com mais afinco nas ações de formação continuada. É perceptível que as ações de formação continuada não estão privilegiando o conteúdo disciplinar da Educação Ambiental e que isto se apresenta como uma necessidade dos participantes.

Há de convir que a formação continuada seja inicial ou continuada para trabalho em Educação Ambiental na Educação Básica corroboram a necessidade de estudos investimentos por parte das esferas públicas e privadas que atuam na estrutura educativa do país.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Câmara dos Deputados. **LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Série Legislação. Brasília: Edições Câmara, 2017.

_____. Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de junho de 2012 – Seção 1 – p. 70. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10988-rcp002-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192.>. Acesso em: Out.de 2021.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm >. Acesso em: Out.de 2021.

_____. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - PCN: Meio Ambiente e Saúde. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3a. ed. Brasília, 2001.

_____. Política Nacional de Educação Ambiental. Lei 9.795/99. Brasília: MMA, 2009.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 9. ed. São Paulo:Cortez,2008.

GATTI, Bernadete A.(coord.); BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios. UNESCO,** Brasília:2009. Disponível em:<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>. Acesso: em Out.de 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6ª Ed. São Paulo, Atlas, 2008.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Brasil: Porto Editora, 1999.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Pesquisa bibliográfica e resumos. In: **Fundamentos de metodologia científica.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MORALES, Angélica Góis. **A formação do profissional educador ambiental**: reflexões, possibilidades e constatações**.** Ponta Grossa: Editora UEPG, 2009.

Agência de fomento: CAPES/PROSUP-BOLSA.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O DESENVOLVIMENTO DE VÍDEOS PEDAGÓGICOS SOBRE TRATAMENTOS ALTERNATIVOS DE ESGOTO[1]

Fernanda Almeida Marchini Gayer, Faculdade de Tecnologia – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), fernanda@gayer.eng.br
Marta Siviero Guilherme Pires, Faculdade de Tecnologia – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), marta@ft.unicamp.br
Elaine Cristina Catapani Poletti, Faculdade de Tecnologia – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), elainec@unicamp.br

Eixo: Formação de Professores e Meio Ambiente

Resumo: Dada a importância da educação ambiental e a situação pandêmica do mundo hoje, com atividades desenvolvidas à distância, este estudo relata o desenvolvimento de um material pedagógico, em formato de vídeos, abordando questões ambientais ligadas a sistemas alternativos de tratamento de esgoto para serem trabalhados junto de crianças de uma escola estadual de uma zona rural, em idade escolar de Ensino Fundamental I. O objetivo maior é a sensibilização dos indivíduos sobre questões de saneamento básico e de práticas sustentáveis de cuidados com o meio ambiente. O desenvolvimento dos vídeos didáticos esteve em consonância com as atividades de extensão universitária desenvolvidas na escola sobre o tratamento alternativo de esgoto, com foco nas *wetlands* construídas. Assim, com base na BNCC, foram criados 3 vídeos curtos e animados abordando a importância da água e do tratamento do esgoto, baseados em conceitos formais, numa linguagem simples e lúdica, versando sobre o tema de uma forma gradual e colocando à disposição de professores uma ferramenta com potencial de utilização.

Palavras-chave: *Wetlands* construídas; Materiais didáticos; Ensino Fundamental I.

1 INTRODUÇÃO

A abordagem de questões ligadas à Educação Ambiental (EA) tem sido parte de diversas atividades acadêmicas e extensionistas de diversos grupos e instituições e tem se constituído como uma grande rede de sensibilização e de formação em resposta às inúmeras demandas existentes do mundo atual, de necessidade e de interesse sobre cuidados com o meio ambiente (DIAS, 2010).

[1] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, do SAE–Serviço de Apoio aos Estudantes e da ProEC – Pró-Reitoria de Extensão e Cultura.

No tocante a esta temática no Brasil, verifica-se na Política Nacional de Educação Ambiental a incorporação de temas de EA no sistema educativo com o objetivo de construir valores e conhecimentos vinculados às práticas de cuidados e preservação do meio ambiente e da vida (BRASIL, 1999).

As alterações ambientais decorrentes de impactos de ações naturais e antrópicas são cada vez mais alvo de estudos e influenciam a criação de políticas que direcionam uma melhor integração da sociedade com o meio-ambiente (STEFFEN et al., 2015). Com vistas ao desenvolvimento sustentável global, a Organização das Nações Unidas criou um plano de ações denominado Agenda 2030 que, dentre os objetivos, encontram-se a disponibilização e a gestão sustentável da água e saneamento, além da educação universalizada para a promoção do conhecimento sustentável (ONU, 2015).

Desta forma, este trabalho volta-se para o desenvolvimento de vídeos pedagógicos com a temática Saneamento Básico tendo em vista o percurso formativo de crianças em fase inicial da educação escolar do ensino fundamental I, pois, assim como Rodrigues e Colesanti (2008), acredita-se que a produção de materiais fundamentalmente organizados pode auxiliar os professores na construção de uma Educação Ambiental participativa, interativa e emancipatória.

Assim, com vistas a promover contribuições universitárias em Saneamento e Educação Ambiental, o Grupo de Tecnologias e Cuidados com o Meio Ambiente, GTCMA, da Faculdade de Tecnologia, UNICAMP, campus de Limeira-SP, desenvolve, desde 2017, atividades de pesquisa e de extensão universitária em uma escola estadual, zona rural de Limeira-SP, associadas ao saneamento ambiental e aos sistemas alternativos de tratamento de esgoto, com foco nas *wetlands* construídas.

As atividades realizadas incluem a implantação de um sistema de *wetlands* construídas na escola e o monitoramento da remoção de parâmetros físico-químicos das águas residuárias geradas através de análises de eficiência do sistema, além de atividades educacionais realizadas junto de alunos e professores, com o objetivo de promover a sensibilização da comunidade escolar sobre questões relacionadas ao

meio ambiente, aos resíduos gerados e as formas de preservação e cuidado do meio.

Com as atividades escolares realizadas remotamente, em virtude do cenário pandêmico mundial, decidiu-se desenvolver materiais pedagógicos relacionados aos temas de saneamento básico e tratamento alternativo de esgoto, como *wetlands* construídas, no formato de vídeos, numa abordagem lúdica e interativa, propulsora de questionamentos e reflexões sobre o tema.

2 METODOLOGIA

Os vídeos desenvolvidos tiveram o propósito de atender as atividades pedagógicas para crianças do 1º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental e estiveram em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para seu desenvolvimento, foram realizados estudos e análises de conteúdo sobre saneamento e tratamento de esgoto estabelecido na Base Nacional, levando-se em consideração o desenvolvimento de algumas competências como o estímulo da curiosidade e da análise crítica, o exercício da empatia e do diálogo, o uso de princípios sustentáveis e a utilização de tecnologias digitais de informação para comunicação e disseminação de ideias (BRASIL, 2018).

A BNCC do Ensino Fundamental dos anos iniciais direciona o ensino para a investigação da importância da água e a identificação de seus usos de forma sustentável, além de discussões sobre ciclo hidrológico (BRASIL, 2018). Quanto à poluição de recursos hídricos e o tema de saneamento e tratamento de esgoto, a BNCC dispõe sobre o consumo consciente, reciclagem, impactos do uso da água, qualidade e poluição dos cursos de água, tratando de esgotos e efluentes (BRASIL, 2018).

Com base nas informações levantadas, foram discutidas e planejadas as características técnicas de produção dos vídeos: quantidade de vídeos a serem desenvolvidos; formato de edição de texto e figuras; duração e utilização de uma plataforma de comunicação visual como ferramenta. Assim desenvolve-se 3 vídeos didáticos de aproximadamente 3 minutos utilizando-se a versão gratuita do Powtoon (2020) para a edição dos vídeos (POWTOON, 2020).

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os vídeos desenvolvidos trazem como personagens uma professora, Ritinha, e seu aluno Pedro numa conversa a partir de questionamentos e observações realizadas por Pedro na ambientação de sala de aula.

Na Figura 1, são observadas cenas dos três vídeos desde os primeiros questionamentos do aluno até a apresentação do conceito de *wetlands* construídas.

Figura 1 – Cenas dos vídeos 1, 2 e 3.



Fonte: Extraído de GTCMA (2021a, 2021b e 2021c).

O diálogo entre aluno e professora têm o propósito de criar empatia dos alunos com o vídeo, na interação entre os espectadores dando margem a possibilidades de se criar debates, rodas de conversas, num ambiente participativo de promoção de percepções sobre meio ambiente, de cuidados e construção de saberes e valores com a mediação do professor (DEGASPERI; BENOTTO, 2017).

A proposta de cada vídeo é discutir os temas utilizando uma linguagem simples, capaz de comunicar facilmente com os alunos, e apresentar um visual de desenho animado para transmitir informações importantes de sensibilização ambiental, chamando a atenção e o foco dos estudantes para o tema e fazendo uso da ferramenta não numa abordagem puramente utilitária, mas propulsora de indagações, debates e construção de conhecimento (RODRIGUES e COLESANTI, 2008).

O vídeo 1 traz a professora falando sobre o esgoto como resíduo gerado e a importância do tratamento destes compostos, bem como as consequências à saúde e ao meio ambiente de não o fazer (GTCMA, 2021a). O vídeo aborda temas como a relação dos seres vivos com o meio ambiente, a importância da água e atitudes que impactam nos cursos de água. Além disso, discorre sobre poluição de recursos

hídricos, explicando sobre o esgoto e os impactos ambientais decorrente do não tratamento do mesmo, assim como são informados na BNCC (BRASIL, 2018).

No vídeo 2, o retorno de Pedro na aula seguinte desencadeia um diálogo sobre o tratamento do mesmo (GTCMA, 2021b). Nesse vídeo, a professora aborda o tratamento de esgoto de forma centralizada com as Estações de Tratamento de Esgoto (ETE), levantando questionamentos sobre o esgoto gerado em regiões sem tratamentos. Este vídeo conecta-se com temas da BNCC, trazendo informações pertinentes ao tratamento de esgoto e à manutenção dos cursos de água, provimento de água potável e utilização consciente de recursos naturais (BRASIL, 2018).

No vídeo 3, a professora fala sobre os sistemas descentralizados de tratamento de esgoto e aborda a temática das *wetlands* construídas (GTCMA, 2021c) chamando a atenção dos alunos para as diferenças entre o campo e a cidade, apresentando uma alternativa de tratamento de esgoto para locais afastados das cidades ou que não possuam acesso a coleta e ETE e enfatizando a necessidade de cuidados com o meio ambiente. Neste ponto, destaca-se que os alunos da escola já conhecem as *wetlands* construídas, implantadas na escola.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho apresenta o estudo e desenvolvimento de material pedagógico sobre o tema saneamento básico e tratamento alternativo de esgoto numa linguagem simples para crianças de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e apresenta-se como uma possibilidade pedagógica a ser explorada tanto no ensino à distância, quanto presencial.

Com base na BNCC, os vídeos apresentam de forma lúdica e atrativa, informações importantes sobre práticas sustentáveis e cuidados com o meio ambiente para a manutenção da saúde e da vida.

Os vídeos têm o propósito de criar um ambiente interativo, com possibilidades de troca de conhecimentos, abrindo margem para percepções sobre o meio e buscando estimular o diálogo para a construção de valores e saberes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília- DF. 2018. . Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_ 110518_versaofinal_site.pdf >. Acessado em: 22 abr. 2021.

BRASIL. Lei n° 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 137, n. 79, p.1-3, 28 abr. 1999.

DEGASPERI, Thais Cristiane; BONOTTO, Dalva Maria Bianchini. Educação ambiental e as dimensões cognitiva e afetiva do trabalho com valores: produzindo sentidos. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 23, n. 3, p. 625-642, 2017.

DIAS, Genebaldo Freire. Educação Ambiental - princípios e práticas. Gaia. São Paulo, 9 ed., 2010, 551p.

GTCMA. Para onde vai o cocô? – Parte 1. YouTube, 08 out 2021. (3 min.), son., color., Faculdade de Tecnologia, UNICAMP, Limeira – SP. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=cGb2W1K4meA. Acesso em: 8 out. 2021.

GTCMA. Para onde vai o cocô? – Parte 2. YouTube, 08 out 2021. (2 min.), son., color., Faculdade de Tecnologia, UNICAMP, Limeira – SP. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=AAlQhuk25G0. Acesso em: 8 out. 2021.

GTCMA. Para onde vai o cocô? – Parte 3. YouTube, 08 out 2021. (2 min.), son., color., Faculdade de Tecnologia, UNICAMP, Limeira – SP. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3XhZIYGptDw. Acesso em: 8 out. 2021.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Out. 2015. Disponível em: < https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel>. Acessado em: 02 abr. 2021.

POWTOON. **The Visual Communication Platform**. 2020. Disponível em: <https://www.powtoon.com/> Acessado em:04 mai. 2021.

RODRIGUES, Gelze Serrat de Souza Campos; COLESANTI, Marlene T de Muno. Educação Ambiental e as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, 20 (1), pp 51-66, 2008.

STEFFEN Will et al. Planetary boundaries: Guiding human development on a changing planet. **Science**, v. 347, n. 6223, p. 736-746. Fev. 2015. Disponível em: <https://science.sciencemag.org/content/347/6223/1259855>. Acesso em: 22 jun. 2021.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PARA OS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS)

Fabiana Pegoraro Soares, doutoranda em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo, fabianapegoraro@usp.br

Eixo: Formação de Professores e Meio Ambiente.

Resumo: A partir 2015, ano de divulgação da Agenda 2030 e dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, as orientações institucionais sobre educação ambiental para a sustentabilidade passaram a ter um viés de Educação para os ODS. Nesse sentido, para que a iniciativa se torne prática escolar, é preciso pensar estratégias para a formação de professores para conhecimento e apropriação dos ODS, além de sua correlação com os assuntos orientados pelos currículos escolares.

Palavras-chave: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável; Educação escolar; Educação para a Sustentabilidade.

1 INTRODUÇÃO

Iniciadas em 1972, na Conferência das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento e Meio Ambiente Humano, em Estocolmo, e consagradas na Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, em Tbilisi, então URSS, em 1977, as discussões institucionais sobre educação ambiental, lideradas sobretudo pela UNESCO e pelo PNUMA, completam, em 2022, cinquenta anos.

No decorrer deste tempo, surgiram diferentes interpretações e diversas correntes de trabalho sobre o tema (Sauvé, 2015). Sobretudo a partir de 1987, com a publicação do livro Nosso Futuro Comum, também conhecido como Relatório Brundtland (CMMAD, 1987), as discussões sobre as questões ambientais voltaram-se para o desenvolvimento sustentável, redirecionando os discursos institucionais. Desde a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (Rio-1992), a Agenda 21 e a Conferência de Tessalônica[1], em 1997, as orientações sobre educação ambiental também passaram a seguir o viés de desenvolvimento sustentável, o que gerou críticas, sobretudo dos movimentos sociais e ambientalistas, que alegam que o termo tem caráter antropocêntrico e que

[1] Conferência Internacional de Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade, organizada pela UNESCO, na Grécia.

a presença da palavra ‘desenvolvimento’ na expressão induz a uma conotação voltada para a economia (Lotz-Sisitka, 2004; Sauvé; Berryman; Brunelle, 2007).

Mais recentemente, a partir da divulgação da Agenda 2030 e seus dezessete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) (ONU, 2021), no ano de 2015, as atenções da UNESCO se voltaram para a educação como uma das ferramentas para o alcance dos ODS. Assim, pode-se afirmar que, a despeito das discussões sobre os seus diferentes vieses, a percepção da importância da educação frente às questões ambientais e a sustentabilidade permanece.

Nesse sentido, considerando a educação formal, que ocorre sobretudo nas escolas e universidades, é importante pensar a formação dos profissionais envolvidos, sobretudo os professores, para o entendimento, valorização e aplicação da educação para os ODS. Porém, não se pode desconsiderar que, no caso do Brasil, o país vem passando pela implantação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), documento normativo que reestruturou o currículo nacional da educação básica.

A BNCC de educação infantil e ensino fundamental foi homologada em 2017 e vem sendo implantada desde então nas escolas e materiais didáticos. A BNCC de ensino médio, por sua vez, foi homologada em 2018 e tem 2022 como prazo limite de implantação (houve atraso devido a situação de fechamento/ensino remoto que as escolas passaram, em consequência da pandemia de Covid-19). O documento traz, para o ensino fundamental, unidades temáticas, objetos de conhecimento (denominação utilizada pelo documento para se referir aos antigos conteúdos escolares) e habilidades interligados entre si. Para o ensino médio, traz competências e habilidades que podem ser interligados a diversos assuntos disciplinares e interdisciplinares. Desta maneira, no Brasil, uma formação de professores para a educação para os ODS deve considerar que o planejamento de um professor terá como base as competências, habilidades e objetos de conhecimento propostos pela Base.

Independentemente da situação brasileira, os ODS podem ser incorporados transversalmente a qualquer programa curricular, em todos os segmentos (McIlvenny, 2018; UNESCO, 2017), sendo atrelados ou não aos conteúdos disciplinares. Seu caráter interdisciplinar e sua abrangência de caráter ambiental,

social e econômico, também permitem o trabalho baseado em projetos, integrando assuntos e disciplinas diversas.

2 OBJETIVOS E METODOLOGIA

A partir das questões anteriormente apresentadas, este trabalho tem como objetivo contribuir para que qualquer professor da educação básica possa relacionar os assuntos de sua disciplina[2] aos temas dos ODS, trazendo-os para as aulas do dia a dia e para projetos escolares e, no caso do Brasil, também relacioná-los às competências, habilidades e objetos de conhecimento propostos pela BNCC.

Para atingir este objetivo, foi realizada uma análise documental considerando os relatórios das conferências sobre meio ambiente e educação ambiental, a Agenda 2030 e os ODS, a publicação Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, de autoria da UNESCO, e a BNCC. Um estudo comparativo entre os documentos permitiu reflexões sobre as possibilidades de uma formação de professores para a realização de trabalhos escolares disciplinares e interdisciplinares envolvendo os ODS e a BNCC.

3 RESULTADOS

Como resultado das análises realizadas, sugere-se um curso de curta duração (cerca de três a quatro horas) para formação de professores no qual estes possam ter contato com um breve histórico sobre o conceito de desenvolvimento sustentável e os ODS, uma reflexão sobre a possibilidade de correlação dos conteúdos escolares de seus componentes/disciplinas aos assuntos deles, além do contato com exemplos de abordagens e métodos de aprendizagem propostos pela UNESCO (2017), que trazem ideias práticas para uma educação para os ODS. O objetivo desta formação seria contribuir para a aplicação dos princípios dos ODS em sala de aula e projetos escolares. Espera-se que os professores concluam que os temas dos ODS podem ser trabalhados em diversos momentos e por meio de diferentes assuntos e conteúdos, durante a educação básica, permitindo diversos enfoques e projetos interdisciplinares e a adequação da abordagem a contextos

[2] Assim como ocorreu no caso dos conteúdos/objetos de conhecimento, a BNCC renomeou o conceito de disciplina escolar para "componente curricular" BNCC, 2018

.

atuais e às necessidades da turma. Os professores também devem perceber que o planejamento de suas aulas e projetos não precisa partir do conteúdo/objeto de conhecimento, podendo se dar também a partir dos temas dos ODS.

Independente de vieses ideológicos ou da discussão sobre as correntes e caminhos da educação ambiental, tanto os movimentos sociais quanto as recomendações institucionais convergem em um ponto: é necessário repensar o modelo de vida dominante, o modelo ocidental baseado na produção e consumo excessivos e, sobretudo, é necessário que as palavras se convertam em ação. Nesse sentido, o papel da escola e dos profissionais de educação é imprescindível.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base Acesso em: 15 fev. de 2018.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO (CMMAD). **Nosso Futuro Comum.** Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1991.

LOTZ-SISITKA, Heila. Positioning southern African environmental education in a changing context. **Share-Net and SADC REEP**, Rhodes University, South Africa, 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/316740404_Positioning_southern_African_environmental_education_in_a_changing_context Acesso em: 04 fev. 2019.

MCILVENNY, L. Teaching with the United Nations SDGs: an opportunity or obligation? **Access**, 2018. Disponível em: https://www.unsdgproject.com/uploads/2/8/4/2/28422343/mcilvenny_access_november_2018.pdf Acesso em: 25 out. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Sustainable Development Goals**: Knowledge Plataform [2021] https://sustainabledevelopment.un.org/sdgs Acesso em: 25 out. 2021.

Plataforma Agenda 2030. Disponível em: http://www.agenda2030.org.br/sobre/

Acesso em: 16 jul. de 2019.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, Michèle e CARVALHO, Isabel. **Educação ambiental:** pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAUVÉ, L.; BERRYMAN, T. e BRUNELLE, R. Three Decades of International Guidelines for Environment-Related Education: A Critical Hermeneutic of the United Nations Discourse. **Canadian Journal of Environmental Education**, Montreal, v.12. 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228629580_Three_decades_of_international_guidelines_for_environment-related_education_A_critical_hermeneutic_of_the_United_Nations_discourse Acesso em: 01 abr. 2020.

UNESCO. **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**: objetivos de aprendizagem. Paris: Unesco, 2017. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197 Acesso em: 07 jun. 2019.

Horta Escolar como Oficina de Reflexão sobre Sustentabilidade Ambiental.

Marco Antônio Siqueira Barcelos, discente de graduação, Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão.
Jefferson Marçal da Rocha, docente, Universidade Federal do Pampa
e-mail primeiro autor - marcobarcelos.aluno@unipampa.edu.br
e-mail segundo autor – 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 projetos interdisciplinares.

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.

O mestre Moacir Gadotti (2008), salienta, que ao versar sobre o conceito de sustentabilidade, não tratamos propriamente da sustentabilidade do planeta, mas sim da sociedade que o habita, da enorme desigualdade entre poucos que continuam usufruindo de privilégios, em contraste com as necessidades da maioria da população mundial.

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.

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, para 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, onde espera-se que a perspectiva da interdisciplinaridade se propagague como um elo entre professores das diversas áreas do conhecimento.

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.

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-estaberlecido, 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 interdisciplinaridade está ligada diretamente à horta escolar, 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 inglesa, 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.

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.

Agência de fomento: Grato à UNIPAMPA pela construção mútua do conhecimento.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA 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 que a Educação Ambiental pode contribuir na formação de sujeitos promotores de processos educativos provocadores de uma percepção ecológica e de uma compreensão de mundo mais integradora, realizamos um levantamento bibliográfico a fim de conhecer e compreender como se dá esta interlocução. O objetivo deste trabalho é compartilhar algumas reflexões e análises pautadas neste levantamento, apontando algumas lacunas ainda a serem superadas.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação Ambiental; Saber ambiental; Percepção ecológica. Levantamento bibliográfico.

1 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 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.

Também temos como objetivo compartilhar reflexões e análises pautadas em um levantamento bibliográfico com a temática Educação Ambiental e Formação de Professores, realizado entre os anos de 2020 e 2021.

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 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 mobilizaria a cuidar da vida e de tudo o que a sustenta: "(...) 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 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 das realidades socioambientais.

2 METODOLOGIA

A fim de compreender esta dimensão formativa 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 dialogavam com a temática pesquisada.

3 RESULTADOS

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; Educação Ambiental na Formação de Professores* e *Formação de educadores ambientais*.

Destas a que mais se destacou, sendo a temática que se configura como a mais explorada, foi a de *Educação Ambiental na formação de professores*, 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, configurando 76% dos trabalhos analisados.

Os trabalhos abordam a presença e/ou a ausência da Educação Ambiental nos cursos de formação docente, ainda que a legislação educacional aponte a obrigatoriedade da inserção da temática em todos os espaços de educação, da Educação Básica à pós-graduação, e para além dos espaços formais de educação. As análises que se atentam para a inserção da Educação Ambiental nas escolas e nos curso de formação docente, tanto inicial quanto continuada, apontam em sua maioria a presença marcante das perspectivas conservacionistas e a dicotomia entre ser humano/natureza, além de uma contradição entre as políticas públicas e a efetivação de uma Educação Ambiental significativa e permanente nestes espaços.

Ainda no tocante à Educação Ambiental nos espaços formais percebemos uma carência de trabalhos que abordem o Ensino Médio. Muitos são os trabalhos que tratam sobre a Educação Ambiental no Ensino Fundamental (em especial nos Anos Iniciais), no Ensino Superior nos cursos de licenciatura, e também alguns poucos na Educação Infantil.

Quanto às metodologias empregadas destacam-se as de cunho qualitativo, de viés fenomenológico e hermenêutico, com a realização de entrevistas semiestruturadas, de observações participantes, pesquisa-ação, rodas de conversa, com a construção de narrativas, diários de campos, fotografias, mapeamentos e cartografias. A relevância dos registros reflexivos enquanto experiências formativas têm sido demarcada, bem como a formação em redes e o papel do diálogo entre os

sujeitos e os entrelaçamentos de seus ambientes de vida pessoal e atuação profissional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após este levantamento e as análises que dele resultaram podemos concluir que a Educação Ambiental tem sido uma temática recorrente 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. Tal realidade se justifica tendo em vista a ênfase dada por políticas públicas, como por exemplo, a Lei 9.795 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Pontua 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).

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. Houveram muitos projetos e propostas formativas, as quais visavam atender esta demanda sócio-educativa a qual se configura em políticas públicas e legislação educacional, que determinam a inserção da temática do meio ambiente em modalidades da educação, e portanto, deve estar presente na formação de professores.

No entanto, percebemos que há ainda algumas lacunas no que toca a inserção e consolidação de processos educativos ambientais efetivos e permanentes, como uma prática cotidiana das instituições de educação formal e do fazer docente dos(as) professores(as). Muitas vezes a temática ambiental fica sob a responsabilidade exclusiva das disciplinas das Ciências Naturais, desconsiderando-se que a proposta é que ela atravesse todo o currículo e seja trabalhada de forma interdisciplinar entre todas as disciplinas.

Outras vezes a temática ambiental se configura em práticas pontuais e desconectadas do restante das discussões da escola, sem uma problematização maior ou uma compreensão das muitas dimensões que compõem as questões ambientais- biológicas, físicas, culturais, econômicas, políticas e 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 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.

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.

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

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: 10/09/2017.

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.

Educação Ambiental e a Reutilização de Água: Práticas de Formação de Professores

Rans Miler Pereira Dantas, Universidade Federal de Mato Grosso,
ransmiler@gmail.com
Paula Paulino da Silva, Universidade Estadual de Londrina,
pauladocarmo2008@gmail.com
Joyce Laura da Silva Gonçalves, Universidade Federal de Mato Grosso,
joy.goncalves@otmail.com

Eixo: Formação de Professores e Meio Ambiente

Resumo: A formação de professores assim como os processos de valorização do meio ambiente e políticas públicas e humanas são indissociáveis. Considerando tais questões, o presente trabalho buscou compreender a educação ambiental no âmbito da prática docente através de uma ação sustentável de aproveitamento da água dos condicionadores de ar para estimular a prática ambiental. O grupo de licenciandos discutiu não apenas a importância da sensibilização ambiental, mas também finalidades para a água de reuso coletada desses condicionadores de ar. Contribuindo assim com a formação de professores e estimulando o pensamento crítico, intelectual e ambiental desses futuros profissionais.

Palavras-chave: Formação de Professores; Reaproveitamento de água; Educação Ambiental.

1 INTRODUÇÃO

A educação propicia relacionar os conceitos de meio ambiente e sustentabilidade. Para que isso aconteça deve-se considerar incluir um aprendizado contínuo e interdisciplinar onde o processo pedagógico requeira uma reflexão ambiental que incite não apenas as responsabilidades ecológicas, mas o repensar de um modelo de sociedade e de uma ressignificação dos modos de vida e de trabalho (LATOUR, 1994).

Tal formação permite um caráter ativo em relação à construção de conhecimento. Porém é necessário continuar com o processo de autoformação e as várias formas diferenciadas de uso dos conhecimentos que foram adquiridos. Tratando-se da educação ambiental e a formação do professor essas discussões e objetivos devem ser coerentes e contextualizados, (MEDINA, 2001).

Portanto a formação de professores é de grande importância, visto que os processos de valorização do meio ambiente, políticas públicas e humanas são indissociáveis. Uma vez que se convive em sociedade e a sociedade é o principal foco para a compreensão da educação ambiental como parte do processo educativo amplo e permanente, sendo assim, necessário para a formação do cidadão (GOUVÊA, 2006).

Para tanto é necessário organizar estratégias para ações no campo da educação e formação socioambiental de modo que ocorram intervenções advindas das instituições de ensino e que estas sejam mais significativas (ARAÚJO, 2010). Neste contexto a extensão universitária vem se destacando pela articulação que promove o conhecimento científico acadêmico para comunidade em geral. Além disso, ela pode impactar positivamente também na formação de professores, em especial no início de carreira (GONÇALVES, 2019).

Visando contribuir para a formação profissional dos discentes do curso de Química – Licenciatura da Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Universitário do Araguaia, foi realizado o projeto de extensão denominado *"Utilização de Água de Condicionadores de Ar Como Uma Ação Sustentável",* a fim de reforçar a importância da educação ambiental dentro das escolas que esses futuros profissionais irão atuar.

Desta forma, este trabalho teve por objetivo compreender a educação ambiental no âmbito da educação e prática docente, através de uma ação sustentável visando viabilizar o aproveitamento da água proveniente dos aparelhos condicionadores de ar de um curso de graduação bem como estimular a prática ambiental em sala de aula.

2 METODOLOGIA

Com relação ao processo metodológico, esse trabalho é resultado de três fases distintas constituídas de pesquisa bibliográfica acompanhada de levantamento documental, aplicação da experimentação na prática docente e sensibilização ambiental da comunidade.

Na primeira fase do estudo realizou-se (i) encontros periódicos para discussões sobre a prática ambiental que poderia ser utilizada nas escolas e (ii) pesquisa bibliográfica acerca da reutilização da água, a coleta e as análises desses dados. Ambos os procedimentos puderam nortear os estudantes com reflexões e na construção de conhecimento científico.

Foram abordados critérios qualitativos evidenciados nas coletas e análises, por meio dos quais se analisou a influência da alfabetização científica, considerando que os estudantes desenvolvessem o projeto na perspectiva de elucidar a realidade desses dados qualitativos.

Partindo desse pressuposto, procedeu-se a segunda fase constituída de uma análise quantitativa da água, para que assim os estudantes pudessem desenvolver uma problematização a cerca da água que estava sendo desperdiçada. A ideia foi mostrar a relevância desse procedimento de monitoramento, produzindo assim a alfabetização científica com os estudantes no desenvolvimento da prática docente.

Na terceira fase foi realizada a conscientização ambiental sobre o desperdício de água dentro da academia e para a comunidade em geral. Internamente foram realizadas explanações com grupos de funcionários terceirizados, principalmente, lotados na limpeza do campus e externamente essa divulgação foi realizada em plataformas virtuais como Facebook, Instagram, etc. As publicações nessas mídias sociais foram feitas em parceria com o Centro Acadêmico do Curso de Química Licenciatura UFMT/CUA- Caquí, Gestão Marie Murie.

3 RESULTADOS E DISCUSSÔES

Assim como em vários outros cursos de licenciatura do país, não somente da Química, existem vários pontos a serem explorados no currículo dos mesmos, em especial no que diz respeito à formação do professor. Não é de hoje que os problemas relativos à formação do licenciado em Química vêm sendo apontados. Como em Vianna, *et al*. (1997) onde destacavam dentre tais problemas a falta de integração entre disciplinas de conteúdos específicos e de educação e a fragmentação dos conteúdos.

Libâneo (1983) diz que boa parte dos professores costuma basear suas práticas docentes em prescrições pedagógicas que viraram senso comum, são incorporadas pela sua passagem na escola ou transmitidas por pessoas mais velhas. Por isso é importante desenvolver o pensamento crítico e a alfabetização científica para com os estudantes, a fim de desenvolver a capacidade de pensar e compreender as diferentes circunstâncias no contexto da educação ambiental.

É preciso repensar a forma de como os discentes do curso superior estão sendo formados e através dessa perspectiva se pode utilizar da experimentação para o desenvolvimento de suas habilidades e competências. Neste trabalho a experimentação se tornou um papel importante para a construção do conhecimento científico dos participantes do projeto de extensão. Tornando capaz a reflexão do processo de ensino-aprendizagem para a formação desses futuros profissionais da educação, para que sejam capazes de desenvolver atividades experimentais e suas demais atividades docentes com os resultados obtidos.

A partir dos resultados experimentais o grupo do projeto de extensão discutiu o que poderia ser feito com essa água que é expelida pelos condicionadores de ar. Essa problematização é favorecida pela discussão das teorias que foram estudadas em grupo e por essa perspectiva o trabalho em grupo pode ter um papel essencial, colaborando assim para a autonomia do coletivo e para a socialização de alunos e professores (GALIAZZI; GONÇALVES, 2004).

Vale ressaltar que a água de reuso é imprópria para o consumo, mas pode ser utilizada com diversos propósitos, como, por exemplo, a geração de energia, refrigeração de equipamentos, lavagem de veículos, entre outros. A prática do reuso permite que um volume maior de água permaneça disponível para outras finalidades, garantindo seu uso racional e reduzindo a demanda de água sobre os mananciais, uma vez que há substituição do uso de água potável por uma de qualidade inferior (ZHITENEVA et. al. 2020).

Visto a importância e necessidade que temos em relação à água, que se torna cada vez mais escassa, reutiliza-la contribui para preservar a água potável diminuindo assim o desperdício. Quando finalizado o projeto de extensão foi realizado uma divulgação ampla internamente na comunidade acadêmica e

externamente nas redes sociais, do Centro Acadêmico de Química, Gestão Marie Curie, onde se pode verificar a interação da sociedade quanto ao reaproveitamento da água e dos próprios discentes, futuros professores de Química.

Os usuários das redes sociais que visualizaram e/ou compartilharam os posts de divulgação *on line*, os funcionários terceirizados, em especial os que atuam junto à limpeza do Campus e as famílias dos estudantes de graduação atuantes no projeto foram sensibilizados em relação ao tema estudado.

A importância desta experiência como prática docente está relacionada com a sensibilização dos alunos e comunidade em geral para uma atenção nas diversas formas possíveis de reaproveitamento que podem ser feitas no trabalho e em residências trazendo assim benefícios para qualidade de vida e preservação do meio ambiente.

Além disso, considerando que os integrantes do projeto atuarão na área da educação isso impactará diretamente em sua formação pedagógica e consequentemente na forma crítica de posicionamento e ação referente às questões ambientais junto aos seus futuros discentes e suas famílias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto trouxe outro olhar sobre a questão do meio ambiente para com os participantes do projeto de extensão, visto que a discussão acerca do tema trouxe práticas e momentos de reflexão com os participantes e também para sua prática docente acerca dos cuidados com o meio ambiente.

O projeto se tornou importante devido à experimentação e a sensibilização dos alunos e da comunidade em geral para as diversas formas de reaproveitamento da água, que podem ser realizados nos seus trabalhos e residências trazendo assim benefícios para a qualidade de vida e a preservação do meio ambiente.

Essa experiência promoveu um crescimento intelectual e de práticas de metodologias que devem obrigatoriamente fazer parte do cotidiano universitário. Em relação ao uso de experimentação pode-se concluir que estimularam o discente, aguçaram sua curiosidade e criatividade instigando o seu espírito científico.

Por fim, a importância do trabalho não está relacionada somente à experimentação no ensino de Química e facilitação do processo de ensino-aprendizagem, mas também na formação de conexões de diversas atividades acadêmicas dos futuros profissionais que atuarão de forma crítica e construtivista nesta área do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Adilson Ribeiro. **Educação Ambiental e Sustentabilidade: desafios para a sua aplicabilidade**. Monografia apresentada ao Departamento de Agronomia da Universidade Federal de Lavras, MG, 2010.

GALIAZZI, Maria do Carmo; GONÇALVES, Fábio Peres. A natureza pedagógica da experimentação: uma pesquisa na licenciatura em química. **Química nova**, v. 27, p. 326-331, 2004.

GONÇALVES, J. L. S. Benefícios de projetos de extensão para docentes em formação e em início de carreira. **Revista Panorâmica**, v. 2, p. 57-68, 2019.

GOUVÊA, Giana Raquel Rosa. Rumos da formação de professores para a Educação Ambiental. **Educar em revista**, p. 163-179, 2006.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos:** ensaio de Antropologia simétrica. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed.34. 1994.

LIBANEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. **Revista da Associação Nacional de Educação–ANDE**, v. 3, p. 11-19, 1983.

MEDINA, Naná Mininni. A formação dos professores em Educação Ambiental. **SEF. Panorama da educação ambiental no ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF**, p. 17-24, 2001.

VIANNA, J. F.; AYDOS, M. C. R.; SIQUEIRA, O. S. Curso noturno de licenciatura em química: uma década de experiência na UFMS. **Química nova**, São Paulo , v. 20, n. 2, p. 213-218, 1997.

ZHITENEVA,V. H¨UBNER, U. GERTJAN J. MEDEMA, G.J.; DREWES, J.E. **Trends in conducting quantitative microbial risk assessments for water reuse systems:** a review. Microbial Risk Analysis. 100132, 2020.

Agência de fomento: UFMT.

Uma reflexão sobre a utilização de espaços não formais na formação do professor

Rosana Natieli de Lima, Universidade Estadual de Maringá,natielilima21@gmail.com

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

Resumo: O presente trabalho buscou apresentar uma reflexão sobre a importância da utilização de espaços não formais no processo de ensino aprendizagem. Analisando a utilização do museu paleontológico de Cruzeiro do Oeste-PR como local de subsídio do conhecimento e aprendizagem, que pode ser utilizado por professores do município e da região. Apontando a importância do estudo de espaços externos ao ambiente escolar na formação do professor, dando subsídio ao mesmo para trabalhar os aspectos naturais, culturais e científicos, utilizando o museu como ferramenta de ensino.

Palavras-chave: Formação, espaço não formal, paleontologia.

1 INTRODUÇÃO

A história da educação no Brasil demonstra que sempre houve educadores preocupados com a inserção de espaços alternativos no processo de ensino aprendizagem buscando a qualidade do mesmo. Porém apenas na década de 1990 que a educação não formal ganhou notoriedade, buscando aliar o processo de ensino aprendizagem com a importância dos valores culturais e científicos (GOHN, M. G, 2001).

Buscando a formação de professores com didáticas voltadas a junção do espaço escolar com espaços externos que auxiliam o estudante na construção do conhecimento, tirando o aluno do conhecimento muitas vezes apenas abstrato e o inserindo no espaço vivenciado pelo mesmo, aguçando o seu interesse e curiosidade.

A inovação na educação é constante, a formação de professores proporciona ao educador compreender a forma de unir outras instituições que não são voltadas especificamente para o ensino, mas que contribuem igualmente para o processo de internalização do conhecimento pelo estudante. Neste processo inclui-se o museu um espaço de valor científico, social e cultural, uma instituição que tornou-se aliada fundamental na formação do educador.

Segundo Ostetto (2005) os museus são espaços não formais que abarcam um conhecimento enriquecedor, é mediador de experiências, descobertas, significados e

de aguçar a curiosidade e o interesse, permitindo ao aluno compreender o processo e dinâmica de evolução do planeta Terra.

Tendo em em vista a problemática em torno da utilização de espaços não formais na mediação do conhecimento, o presente trabalho pretende abordar a importância do museu paleontológico de Cruzeiro do Oeste localizado no noroeste do estado do Paraná, abordando o seu papel pedagógico na formação dos professores e na utilização do mesmo para mediação do conhecimento entre o educador e o educando.

2 METODOLOGIA

No presente trabalho foi realizado apenas estudo de gabinete, fazendo levantamentos bibliográficos acerca da utilização de espaços informais na formação de professores e sua aplicabilidade na realidade da rede de ensino pública. Posteriormente desenvolveu-se pesquisas bibliográficas específicas sobre o museu paleontológico de Cruzeiro do Oeste.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O museu paleontológico de Cruzeiro do sul foi inaugurado em julho de 2019 (figura 1), o mesmo conta com um grande acervo de fósseis, minerais e rochas, bem como materiais didáticos e científicos explicativos sobre o ambiente que esses animais viviam a milhões de anos no período conhecido no tempo geológico como período Cretáceo.

Figura 1 - Museu paleontológico de Cruzeiro do Oeste



Fonte: AEN, 2020

Os fósseis do museu foram retirados do sítio paleontológico de Cruzeiro do Oeste, encontrado no município em 2013. No qual já foram descritas três espécies novas: pterossauros da espécie Caiuajara dobruskii, pertencente ao grupo Tapejaridae (Manzig, et al, 2014); lagarto denominado Iguanian acrodontan (o primeiro encontrado na América do Sul), SIMÕES T. R. et al. (2015); Dinossauro da espécie noasaurino brasileiro Vespersaurus paranaensis, (Langer, M.C. et al, 2019).

O sítio paleontológico tem características raras encontradas apenas em alguns lugares do mundo. O museu representa um acervo patrimonial de grande valor científico e cultural para o município de Cruzeiro do Oeste, auxiliando no desenvolvimento da cidade por meio do turismo e por meio do ensino das escolas municipais e estaduais de ensino do Paraná.

Todos esses fatos demonstram a importância da inserção de espaços não formais no processo de ensino aprendizagem. Porém deve-se proporcionar ao professor formações dando subsídio ao mesmo sobre a utilização desses espaços na intermediação do ensino.

O museu de Cruzeiro do Oeste está auxiliando no desenvolvimento do conhecimento cultural e científico regional, por meio da interação com a comunidade escolar do município de Cruzeiro do Oeste e dos municípios da região. A prefeitura promove formações para os professores auxiliando os mesmos sobre a forma de abordagem da paleontologia no ensino e promovendo as visitações dos alunos ao museu.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação dos professores é de suma importância para a inserção no meio escolar de outras formas de transmitir e mediar o conhecimento. O professor passa a ter um leque maior de possibilidades e ferramentas para instigar a curiosidade e o interesse do aluno pelos temas antes abordados de forma tradicional e abstrata. Proporcionando ao aluno vivenciar experiências em locais de ensino diversos.

A Formação dos profissionais da educação deve ser constante, de maneira a tentar acompanhar o processo de evolução globalizada, no qual os alunos têm acesso a informação de forma instantânea.

Utilizando esses espaços externos ao ambiente escolar a interação entre o professor e o aluno se torna mais enriquecedora pois possibilita aos mesmo ter uma interação maior tornando o processo de ensino aprendizado mais lúdico e interativo.

REFERÊNCIAS

Agência de notícias do Paraná. Sítio paleontológico no Paraná revelou quatro espécies de animais. Disponível em: https://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias /article.php?storyid=104122. Acesso em 20 de setembro de 2021.

GOHN, M. G. Educação não-formal e cultura política. São Paulo: Cortez, 2001.

Langer, MC, Martins, NdO, Manzig, PC *et al.* Um novo dinossauro que vive no deserto (Theropoda, Noasaurinae) do Cretáceo do sul do Brasil. *Sci Rep* 9, 9379. Disponível em: https://doi.org/10.1038/s41598-019-45306-9. Acesso em 20 de setembro de 2021.

MANZIG, C. Paulo el tal; Discovery of a Rare Pterosaur Bone Bed in a Cretaceous Desert with Insights on Ontogeny and Behavior of Flying Reptiles. Disponível em: http://journals .plos.org/plosone/ article?id=10.1371/journal. pone.0100005. Acesso em 23 de Setembro de 2016.

OSTETTO, L. E. (Org.). Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte. Campinas: Papirus, 2005, 143–52.

SIMÕES, T. R. A stem acrodontan lizard in the Cretaceous of Brazil revises early lizard evolution in Gondwana. SIMÕES, T. R. A stem acrodontan lizard in the Cretaceous of Brazil revises early lizard evolution in Gondwana. Disponível em: <http://www.nature.com/articles/ncomms9149?WT.ec_id=NCOMMS-201509002&spMailingID=49455029&spUserID=ODkwMTM2NjQyNgS2&spJobID=760232141&spReportId=NzYwMjMyMTQxS0>. Acesso em 23 de Setembro de 2016.

A QUESTÃO AMBIENTAL NA ESCOLA: PRODUÇÃO DE FOLDER EDUCATIVO EM SALA DE AULA

Isadora Paulino de Lara[1]
Maria Marcela Barros Pereira[2]
Thiago da Silva Melo[3]

[1] Cursando Licenciatura em Geografia na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande – MS, Brasil. E-mail: isapaulino.lara45@gmail.com.
[2] Cursando Licenciatura em Geografia na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande – MS, Brasil. E-mail: mariamarcelabarros1@gmail.com.
[3] Supervisor no PIBID – CEEP Hércules Maymone/UEMS, Brasil. E-mail: thiago.483637@edutec.sed.ms.gov.br

Eixo: 6- 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.

1 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.

2 METODOLOGIA

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.

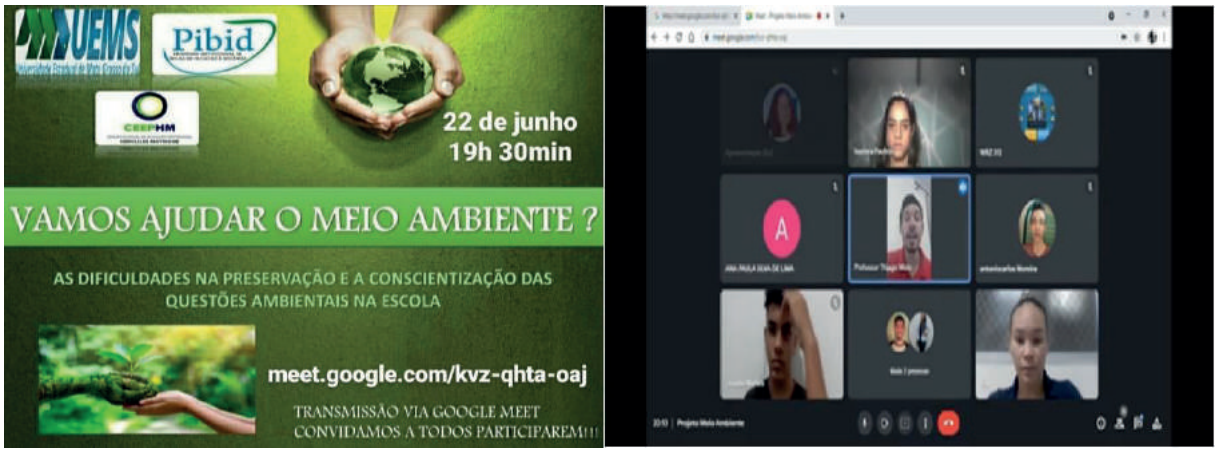
Em um segundo momento, houve a apresentação do projeto para os estudantes da escola e o convite para a participação bem como o envio de material de divulgação:

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:



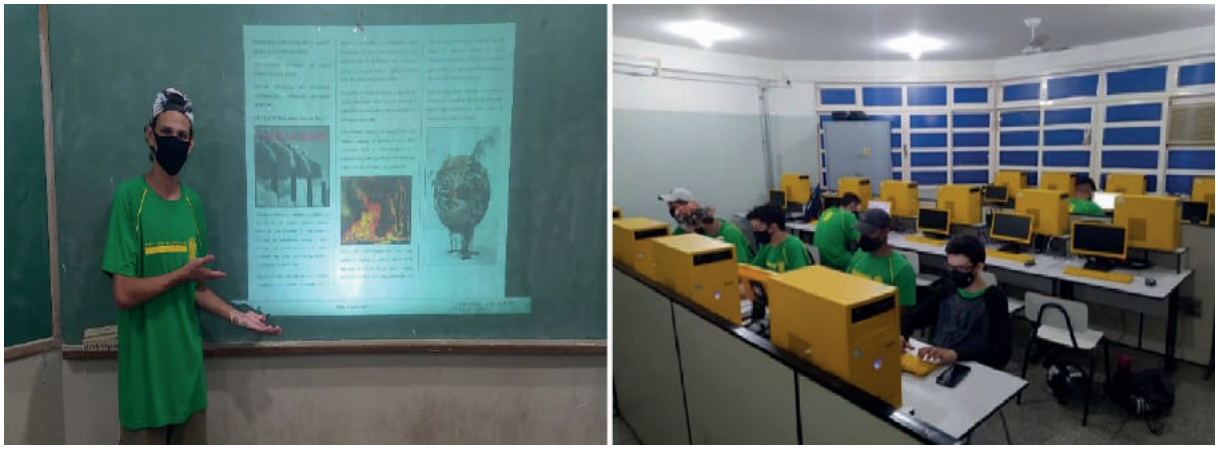
Fonte: os autores

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.

3 RESULTADOS

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].

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

[1] Acesso ao trabalho completo: https://mundogeograficosite.files.wordpress.com/2021/10/projeto-questao-ambiental.pdf

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.

REFERÊNCIAS

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.

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.

Agência de fomento: Trabalho realizado com o apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID – CAPES).

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: uma revisão de literatura

Márcia Martins Ornelas, Silvio Márcio Montenegro Machado, Instituto Federal Baiano *campus* Santa Inês, marcinha.ambiental@gmail.com

Eixo: Formação de Professores e Meio Ambiente

Resumo: O presente estudo tem como objetivo retratar a perspectiva da Educação Ambiental na formação de professores, bem como a importância de estratégias no processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa configura-se como qualitativa de caráter exploratório, em virtude da mesma está em desenvolvimento. A literatura aponta a necessidade e importância da formação continuada na formação de professores e o quanto os pressupostos da Educação Ambiental tem sido significativo nesse processo de formação docente.

Palavras chave: Educação Ambiental, Formação de Professores; Educação Básica.

1 INTRODUÇÃO

De modo geral, o ensino na educação básica é caracterizado pela literatura por procedimentos meramente tradicionais, delimitados a aulas expositivas, leitura e discussão de textos, exercícios, entre outros. Para Saviani (1991) a ênfase desse ensino está na transmissão dos conhecimentos, além da memorização mecânica de conteúdos e práticas pedagógicas fortemente centralizadas no livro didático. Bem como, a ausência da contextualização, os termos técnicos e a carência da interdisciplinaridade com outros conteúdos tornam o desinteressante (MATOS; MAKNAMARA; PRATA, 2017).

Por meio da Educação Ambiental constatam-se iniciativas multidisciplinares de sensibilização ética das pessoas, fator essencial para ser implantada mediante ações coletivas e individuais em combate aos problemas ambientais. Diante dos atos provenientes das pessoas e de toda população brasileira, observa-se que os problemas ambientais vêm acometendo os recursos naturais e estão se agravando a cada dia. Para promover estratégias de conservação e preservação ambiental, fazem-se necessárias atividades de sensibilização em todas as esferas da sociedade, a fim de colaborar no processo minucioso de educação ambiental, além de mostrar e evidenciar ações eficazes para a minimização dos impactos negativos na natureza.

O presente estudo tem como objetivo retratar a perspectiva da Educação Ambiental na formação de professores, bem como sua contribuição no desenvolvimento de estratégias no processo de ensino-aprendizagem dos docentes no ensino básico. A base de dados desta pesquisa possibilitará o desenvolvido de uma formação continuada futura com os professores das escolas regulares do município de Ituberá, visto que a cidade é caracterizada por belezas naturais de excepcional valor cênico que favorece o ecoturismo, pertencente no coração da Área de Proteção Ambiental do Pratigí [1] (APA) e inserida no bioma da Mata Atlântica[2], incluindo a Cachoeira da Pancada Grande, importante atrativo turístico da região que se mostra inteiramente compatível com as exigências para o desenvolvimento sustentável da região.

2 METODOLOGIA

A pesquisa configura-se como qualitativa segundo Bogdan e Biklen (1994) de caráter exploratório que se constitui parte integrante da abordagem qualitativa, o levantamento bibliográfico estabeleceu a fonte de dados da pesquisa e possibilitou discutir a Educação Ambiental na formação de professores, pensando nas estratégias de ensino para se conduzir um ensino mais contextualizado.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 O Contexto da Educação Ambiental

Segundo Loureiro (2004), a educação ambiental é um meio educativo pelo qual se podem compreender de modo articulado as dimensões ambientais e sociais, problematizar a realidade e buscar as raízes da crise civilizatória. Por meio desta buscam-se atingir todos os cidadãos que estão inseridos ao meio ambiente vinculando-os a uma sensibilização ética e emancipatória. Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem

[1] A Resolução Conama, nº 428, de 2010 As Áreas de Proteção Ambiental-APA's são unidades de conservação, destinadas a proteger e conservar a qualidade ambiental e os sistemas naturais ali existentes, visando a melhoria da qualidade de vida da população local e também objetivando a proteção dos ecossistemas regionais.

[2] O Decreto Federal nº 6.660/2006, definem-se como Mata Atlântica: Floresta Ombrófila Densa, Floresta Ombrófila Mista, Floresta Ombrófila Aberta, Floresta Estacional Semidecidual, Floresta Estacional Decidual, Manguezais, Restingas, Campos de Altitude, Brejos Interioranos e Encraves Florestais do Nordeste (BRASIL, 2006). Tal diversificação ambiental possibilitou um complexo biótico altamente rico para o Baixo Sul da Bahia.

valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, refletindo o uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. Consiste em 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.

A prática da educação ambiental é o que nos permite compreender problemas decorrentes de ações inconvenientes das pessoas, que de qualquer forma acarretará prejuízos aos mesmos. A Constituição do Brasil (1988), no capítulo VI, sobre o meio ambiente, estabelece como competência do poder público a necessidade de “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” e a Política Nacional de Educação Ambiental Lei n° 9.795/99 (PNEA), no Art. 4°, estabelece princípios básicos educação ambiental.

Nesse sentido, o papel do educador que coloca em prática a educação ambiental, precisa obter conhecimentos na área ambiental, evidenciando e transparecendo meios de processos educativos para uma determinada localidade, sendo eficiente e eficaz para cumprir em uma totalidade, as razões da importância do estudo da Educação Ambiental, que visa sensibilizar o próximo, demonstrando e evidenciando todos os fatos e atos que podem ser ocasionados com as atitudes errôneas, enfim, demonstrar a importância da preservação do meio ambiente e correlacionar ações essenciais para as comunidades estejam mais informadas.

Diante dessas considerações, a educação ambiental também tem suas finalidades, segundo Souza (2003) a educação ambiental auxilia o indivíduo a conhecer, compreender claramente as existências de políticas ecológicas, sociais e econômica, bem como proporcionar a todos a possibilidade de adquirir conhecimentos com sentidos sensibilizadores e conscientes evidenciando atitudes adequadas de grande valor sócio-ecológico. Além, de demonstrar a importância dos indivíduos apresentarem atitudes necessárias a fim de proteger e preservar o meio ambiente, transformando condutas, em comunidades ou nas escolas, em prol do meio ambiente.

Nessa direção, questionamos qual o papel do Educador? A preparação do professor é indispensável e necessitam ser bem instruídos. O papel do educador é colaborar no processo de ensino-aprendizagem, motivar seus alunos a tecer curiosidades em aprender e preservar o meio ambiente com atividades contínuas que evidenciará interesses, facilitando a aprendizagem e o controle dos processos educacionais. Qualquer pessoa com capacidade técnica pode promover a educação ambiental, elaborando estratégicas como atividades socioambientais com compromisso, competências técnicas e diálogos, em busca da sensibilização ambiental, por meio de palestras, oficinas, minicursos, visitas monitoradas, reuniões, passeios, caminhadas ecológicas, concursos, exposições.

Diante das circunstâncias apresentadas, as efetivas práticas da educação ambiental servirão de base inicial para a sensibilização dos alunos para que possam reconhecer a necessidade de se comprometer com a preservação e conservação do meio ambiente, em especial do bioma que estão inseridos, a mata atlântica.

3.2 Metodologias de Ensino

No processo de ensino-aprendizagem, evidenciar estratégias nos espaços educativos formais e não formais para o ensino é fundamental ao associar o conteúdo científico com as vivências dos alunos, por isso, ao refletirmos esse contexto é importante repensar quanto professor, o currículo e a essência da educação básica, para que os alunos não tenham acesso a "informação e conteúdo de maneira quase mecânica, focando-se principalmente no conceitual e teórico das definições científicas, consistiria em repetir palavras difíceis" (BIZZO, 2002, p. 30). Ou seja, propor um ensino voltado à aprendizagem dos conteúdos por meio de metodologias diferenciadas, ao promover um ensino diferenciado e minimizar o paradigma do tradicional habitualmente utilizado pelos professores do ensino básico.

Nesse sentido, Pimenta e Lima (2004, p. 236) identificam os professores como "sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar na reflexão crítica sobre a sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada". Por isso, muitos professores buscam tornar as aulas mais dinâmicas e atraentes, articulando-as com a realidade dos alunos, utilizando atividades que fujam do aspecto tradicional, proporcionando assim a aprendizagem (RIBEIRO; SANTOS, 2001). Além disso, o

professor necessita assumir um papel motivador para que em sua prática pedagógica não seja pautado somente no abstrato, na fragmentação dos conteúdos, desprezando a relação do conhecimento por parte dos alunos. Assim, Moran (2006) aponta o lúdico[3] como um instrumento positivo para o ensino que facilitam o processo de aprendizagem.

Corroborando com esse pensamento, Krasilchick (2004) aponta que várias modalidades didáticas relacionadas com o método científico podem contribuir no processo de ensino-aprendizagem, tais como aulas expositivas dialogadas, demonstrações, excursões, discussões, aulas práticas, atividades de campo e projetos. Uma estratégia muito utilizada nos diferentes níveis de ensino são as aulas práticas, as aulas práticas são consideradas um método didático importante no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o professor acompanha o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos por meio da observação e das dificuldades apresentadas na sala de aula (BIZZO, 2002). Por isso, essa atividade como recurso pedagógico tem demonstrado contribuições significativas, tanto na formação científica ao aproximar os alunos para o objeto de estudo, incentivo a observação e manipulação, e proporcionar maior encantamento pelo conhecimento científico.

A diversificação das aulas contribui na aprendizagem dos alunos que aprendem de forma facilitadora ao vivenciar, experimentar e ao fazer parte do contexto. O hábito na utilização das atividades lúdicas estimula os alunos no interesse pelos conteúdos, ao gerar motivação em aprendê-los Por isso, a valorização das metodologias diferenciadas e o contato direto com a natureza são importantes no âmbito escolar. Entretanto, a utilização dessas metodologias exige do professor uma preparação acadêmica, domínio do conteúdo, dedicação e criatividade para que se alcance um ensino de qualidade e motivação por parte dos alunos. Assim, o professor pode transformar sua prática em métodos simples e

[3] As atividades lúdicas são instrumentos pedagógicos altamente importantes, mais do que apenas divertimento, são um auxílio indispensável para o processo de ensino aprendizagem, que propicia a obtenção de informações em perspectivas e dimensões que perpassam o desenvolvimento do educando. A ludicidade é uma tática insubstituível para ser empregada como estímulo no aprimoramento do conhecimento e no progresso das diferentes aprendizagens (MALUF, 2008, p.42).

criativos a fim de auxiliar na motivação dos alunos e vislumbrar melhorias no ensino. Dessa forma, o uso de atividades práticas é uma ferramenta positiva para transformar as aulas tradicionais e monótonas, em interessantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da discussão teórica a respeito da necessidade da Educação Ambiental no contexto da formação continuada pela necessidade de um ensino contextualizado que fomente ao processo de ensino-aprendizagem melhorias das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. Além de investir no desenvolvimento profissional e principalmente, prover condições alternativas para o exercício da profissão docente.

REFERENCIAS

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Dados Qualitativos. In: BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação - uma introdução às teorias e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL, **Política Nacional de Educação Ambiental.** 1999. Art. 4º. Capítulo I, Educação Ambiental. 01p. Acesso em 28/11/2011. Disponível em: http://www.dji.com.br/leis_ordinarias/1999-009795/1999-009795-01-05.htm.

BRASIL. O Conselho Nacional do Meio Ambiente – CONAMA. Resolução nº 10, de 14 de dezembro de 1988. Brasília, DF, Revogada pela Resolução nº 428, de 2010. Disponível em: http://www2.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=74. Acesso em: 10/05/2021.

BRASIL. Decreto nº 6.660, de 21 de novembro de 2008. Regulamenta dispositivos da Lei no 11.428, de 22 de dezembro de 2006. Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6660.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.660%2C%20DE%2021,nativa%20do%20Bioma%20Mata%20Atl%C3%A2ntica. Acesso em: 10/05/2021.

BIZZO, N. **Ciências: fácil ou difícil?** São Paulo: Ática, 2002.

KRASILCHICK, M. **Práticas do ensino de biologia.** 4ª. ed. São Paulo, SP: EDUSP, p. 200, 2004.

LOUREIRO, C. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental.** São Paulo: Cortez, 2004.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audivisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 12. ed. Campinas,SP: Papirus. 2006. p.11-66.

MATOS, E. C. A.; MAKNAMARA, M. S. C.; PRATA, A. P. N. Pesquisas em ensino de Botânica na Universidade Federal de Sergipe. In: MAKNAMARA, M.(org.). **Itinerário de pesquisa na formação docente em Biologia.** Curitiba: Appris, 2017. p. 151-163.

RIBEIRO, M. G. L.; SANTOS L. M. F. Atividades lúdicas no ensino de ecologia e educação ambiental: uma nova proposta de ensino. In: Encontro Regional de Ensino de Biologia. **Anais...** Niterói, 2001. p. 120-21.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA SALA DE AULA: CIEP 390, SOB O OLHAR DO ESTAGIÁRIO

Kesllin Barbosa Vianna [1], Isabella Ferreira Silva

1– UFRRJ, kesllinviannageo@gmail.com
2- 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;

1 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.

REFERÊNCIAS

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.

Agência de fomento: Agradecemos ao CNPq pelo fomento a pesquisa, a UFRRJ e o CIEP-390 pela oportunidade de estágio.

REFLEXÕES ACERCA DAS CONTRIBUIÇÕES DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL REVOLUCIONÁRIA

Guilherme Barbosa da Silva, UFPE, guilherme.barbosas@ufpe.br

Isabelle Maria de Fontes Patriota, UFPE, isabelle.patriota@ufpe.br

Matheus Barros Carvalho da Costa, UFPE, matheus.barrosc@ufpe.br

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

Resumo: Este trabalho tem como objetivo trazer reflexões acerca da contribuição do professor de geografia para a estabilização do diálogo entre a geografia e a educação ambiental. Nesse sentido, a partir do relato da experiência dos autores durante o decorrer da disciplina de Educação Ambiental, foram apontadas ideias para a aplicação de uma educação libertadora através de novas perspectivas com objetivo central de fazer essa ponte entre os saberes educacionais geográficos e ambientais.

Palavras-chave: Educação ambiental; Ensino de geografia; Meio ambiente; Professor de geografia.

INTRODUÇÃO

O estudo retratado neste trabalho parte dos resultados da pesquisa executada durante a disciplina de educação ambiental do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), e tem como objetivo analisar as contribuições do professor de geografia na construção de uma educação ambiental revolucionária.

O recorte dado ao estudo parte da necessidade de observar como o ensino daeducação ambiental, na formação inicial do professor de geografia, pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico do educando acerca da relação entre meio ambiente e sociedade.

Vale ressaltar, que o Brasil é o único país da América Latina onde é obrigatório o ensino da educação ambiental como prevê a Lei n° 9.795, de 27 de abril de 1999, porém na prática a efetividade desta lei ocorre de forma muito limitada, “uma vez que as determinações legais não conseguem superar o capitalismo, o individualismo e a busca por riqueza a qualquer custo” (LACERDA; ALENCAR, p.3, 2017).

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo destacar o potencial do ensino da geografia, aliada a educação ambiental, em relação ao desenvolvimento da capacidade do educando de compreender a importância do seu papel enquanto cidadão nas tomadas de decisões políticas na busca por transformações.

METODOLOGIA

O presente estudo foi realizado por três estudantes do curso Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco ao longo da realização da disciplina de Educação Ambiental. Cada estudante ficou responsável por fazer o levantamento bibliográfico e trazer reflexões acerca da forma como a educação ambiental pode auxiliar o entendimento do mundo de maneira crítica, fazendo com que seja desenvolvida uma reflexão sobre nossa relação com o meio ambiente.

Esta pesquisa foi executada em três etapas por meio de uma abordagem qualitativa. Na primeira foi feita uma revisão das principais obras literárias e artigos publicados nos últimos 7 anos, que discutem educação ambiental, ensino de geografia e o papel de professor, sendo realizado um fichamento de cada obra lida.

Para o melhor desempenho da pesquisa, na segunda etapa, foram elaboradas questões orientadoras que possibilitaram nortear as reflexões e problematizaçõesde cada estudante. Deste modo, as questões elaboradas para esta discussão foram: 1) Qual a relação entre o pensar geográfico e a educação ambiental?; 2) Como a disciplina de educação ambiental contribuiu na construção do seu saber/fazer

docente? 3) Como a educação ambiental e a geografia podem ser trabalhadas de maneira conjunta? 4) Qual o papel do professor de geografia na construção de práticas pedagógicas que possibilitem o pensamento crítico sobre a relação meio ambiente e sociedade? 5) Como a educação ambiental pode ser revolucionária?

Na terceira etapa, buscamos analisar as respostas de cada estudante com base no que foi pesquisado. Dessa forma, foi-se elaborado um quadro apenas com as observações mais relevantes, considerando as narrativas individuais, com a finalidade de investigar as experiências e, a partir da comparação dessas, compreender as contribuições da educação ambiental para a formação de um docente crítico sobre suas práticas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em tempos em que a problemática ambiental se tornou urgente, faz-se necessário que esta questão seja discutida sob várias perspectivas. O meio ambiente como instrumento de problematização, na geografia, possibilita um movimento entre as diversas áreas do conhecimento científico, contribuindo com o desenvolvimento de uma interdisciplinaridade mais abrangente.

Dessa forma, o ensino integrado de geografia traz formas diversas de interagir com realidades diversas, pessoais ou não, presentes no Espaço, sendo a Educação Ambiental uma expressão dessas interações (MOURA; MEIRELES; TEXEIRA, 2015). A geografia casa perfeitamente com este modelo de ensino pela forma como interagem, fornecendo possibilidades de alteração no meio.

Tendo em vista a necessidade de apontar a importância do ensino da educação ambiental, na formação inicial de professores de geografia, ressaltamos, neste trabalho, as contribuições da inserção da disciplina de Educação Ambiental na grade curricular do curso de licenciatura em geografia, trazendo a experiência dos autores

Assim, foi evidenciada a experiência e opinião dos autores acerca da forma como a disciplina dialoga com a geografia e contribui com a formação do saber/fazer docente, com a finalidade de apresentar a importância do papel do professor de

geografia enquanto sujeito transformador da realidade, como mostra o quadro a seguir.

Quadro 1

Quadro de relatos dos autores
(Autor 1): Acredito que a educação ambiental é de extrema importância por discutir a dinâmica entre a sociedade e o meio ambiente. Sua relação com a geografia vai exatamente pela possibilidade de haver uma visão plural e integrada do Espaço Geográfico. Nessa percepção, a forma de entender o que há ao redor torna mais fácil o reconhecimento e também a mudança, caminhando para uma educação revolucionária. Ao meu ver, a forma mais adequada de trabalhar essa temática é através de projetos, pois estes desenvolvem a formação de uma cidadania territorial por meio de uma visão diferente e mais ampla da realidade ao seu redor, além de estimular diversas capacidades e habilidades pedagógicas diferentes. Dessa forma, a educação ambiental é relevante dentro e fora do ambiente escolar visto que toda uma estrutura pode ser mudada com o objetivo de fazer um mundo melhor.
(Autor 2): Durante o decorrer da disciplina eu pude entender a importância da interdisciplinaridade no ensino da geografia. A partir disso, passei a questionar a necessidade de um ensino de uma educação ambiental, na formação inicial, que possibilite o licenciando a construir práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento crítico do mundo. Acho importante ressaltar que a geografia não existe sem a educação ambiental, pois esta educação tem o papel de auxiliar o entendimento de mundo, e quando aliada ao ensino geografia é possível desenvolver no educando a capacidade de compreensão do contexto em que ele está inserido. Quando aliada a geografia, a educação ambiental pode ir além de discussões sobre os impactos de nossas ações individuais no meio ambiente, como é feito em muitas escolas. Dessa forma, acredito que para ser revolucionária, a educação ambiental precisa desenvolver, no educando, a capacidade de observar o mundo criticamente e fazer com que ele entenda seu papel político na busca por transformações.
(Autor 3): A Partir do momento que a crise ambiental se tornou urgente, é necessário que a educação ambiental seja discutida sob vários pontos de vista. A educação ambiental no Brasil, que deveria ser o país liderando o debate, é imprescindível, logo, o

saber geográfico é essencial para essa construção de forma que a geografia nessa área tem certa facilidade. Através da ideia de “crise do pensamento” pude refletir sobre o quão importante é trazer cada vez mais a geografia para o debate da educação ambiental. Então, a educação ambiental vem nesse retrospecto de ser uma parte essencial da geografia podendo ser trabalhada tanto na prática, quanto na teoria com a construção de debates que sejam capazes de elevar a consciência dos alunos para além da ideia da coleta de lixo. É possível exibir a construção falsificada da globalização que só funciona para os países do Norte global. Por fim, restando aos demais países consequências dessas ações globais de consumo, sendo preciso se educar para se libertar. Precisamos mudar nossa forma de enxergar a Terra através de aprendizados dos povos originários que vivem sob outra perspectiva de vida. Logo, se faz necessário que “nós” escutemos mais os povos originários, porque o que está no futuro muito próximo é um eterno Estado de "vigiar e punir", o qual o ser humano só serve até o momento que ainda produz.

Fonte: autores (2021)

O professor tem como papel principal ser um mediador no processo de ensino, o qual o aluno deve ter total liberdade e ser independentes (CAVALCANTI, 2012), logo trazendo a formação de uma personalidade específica àquele que aprende. Mesmo com essa função, boa parte do meio civil desconsidera a atuação do professor, porém uma “sociedade da informação e conhecimento não existe sem a escola, e portanto, sem os professores” (CACETE, p. 3, 2015).

No quadro 1, destacam-se as narrativas como práticas de investigação para o entendimento da construção do perfil de um professor que busque um método educacional democrático voltado para uma educação revolucionária. Assim, através da educação ambiental, é possível perceber o potencial que essa área, aliada a geografia, tem de trabalhar o papel político para criar um senso crítico na sociedade, modelando uma educação, de fato, emancipadora como Paulo Freire outrora projetou.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de tudo, é preciso compreender como a educação se relaciona com modelo político vigente em países latino-americanos, sobretudo no Brasil. A educação atende às demandas do mercado, o qual não se preocupa em desenvolver

o pensamento crítico nos estudantes e tampouco discutir questões ambientais, pois o objetivo é produzir mão de obra acrítica. Como o foco deste estudo foi analisar a importância da educação ambiental na formação inicial, consideramos, que o ensino superior deve cumprir o papel de formar professores críticos que entendam seu papel enquanto agentes transformadores da realidade e possam contribuir com rompimento do modelo de educacional tradicional, que ainda é muito presente nas escolas brasileiras e construir um saber em conjunto para uma educação democrática voltada às práticas revolucionárias no âmbito da educação ambiental.

REFERÊNCIAS

LACERDA, Valquíria de Ávila; ALENCAR, Joaquim Carlos Klein de. **"A IMPORTANCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA EFETIVIDADE DA LEGISLAÇÃO VIGENTE"**. Resumos Científicos da Semana Acadêmica 2016 - UEMS Dourados. DOURADOS/MS, 2013.

FREIRE, Paulo. **PEDAGOGIA DO OPRIMIDO** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FACE MOURA, Pedro Edson; DE ANDRADE MEIRELES, Antônio Jeovah; FURTADO TEIXEIRA, Nágila Fernanda."**ENSINO DE GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTEGRADAS. GEOSABERES: Revista de Estudos Geoeducacionais"**, vol. 6, núm. 11, enero-junio, 2015, pp. 47-59 Universidade Federal do Ceará, Brasil.

KRENAK, Ailton. **IDEIAS PARA ADIAR O FIM DO MUNDO**. 1a edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

CACETE, Núria Hanglei. **FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: SOBRE PRÁTICAS DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO**. Encontro sobre Formação de Professor de Geografia, organizado pelo Laboratório do Ensino de Geografia (LEGEO), em parceria com o Mestrado Acadêmico em Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (MAG /UVA). 2015.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz W.; TONINI, Ivaine Maria. **A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA NA CONSTRUÇÃO DO SABER/ FAZER DOCENTE.** Geografia, Ensino & Pesquisa, Vol. 20 (2016), n.3, p. 98-106

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA AMAZÔNIA AMAZONENSE: PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA PROFESSORES

Juliane Cristine Santos de Sá, Universidade do Estado do Amazonas (UEA), jcss.mat17@uea.edu.br[1]
Dayane de Araújo Marques, Universidade do Estado do Amazonas (UEA) dayanearamarques@gmail.com[2]
Francilene Sales da Conceição, Universidade do Estado do Amazonas (UEA), fconceicao@uea.edu.br[3]

Eixo 6: Formação de Professores e Meio Ambiente

Resumo: O trabalho dispõe de uma proposta didático-pedagógica em Educação Ambiental descolonial para os professores da educação básica da rede municipal e estadual do estado do Amazonas, Amazônia brasileira. A atividade é desenvolvida através do projeto de extensão "Coleta Seletiva na Escola Normal Superior: responsabilidade socioambiental e desafios para um pensamento crítico", desenvolvido na Escola Normal Superior-ENS da Universidade do Estado do Amazonas-UEA, cidade de Manaus-AM e Ipixuna-AM, com período de vigência maio de 2021 a abril de 2022. Portanto, essa ação educativa busca promover a sensibilização crítica de práticas socioambientais sustentáveis, considerando as dimensões social, econômica, ambiental, cultural e política.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Metodologia; Professores; Descolonialidade; Amazonas.

1 INTRODUÇÃO

O processo político da globalização econômico ecológica ancorado no discurso da sustentabilidade e pensamento eurocêntrico tem invadido a Amazônia e legitimado formas de apropriação/dominação da natureza, mercantilização/privatização/internacionalização dos recursos naturais e a

[1] Discente do Curso de Graduação em Licenciatura Regular em Matemática, município de Manaus-AM, Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas (ENS/UEA). Bolsista do Projeto de Extensão "Coleta Seletiva na Escola Normal Superior: responsabilidade socioambiental e desafios para um pensamento crítico" da UEA.
[2] Discente do Curso de Graduação em Licenciatura Modular em Geografia, município de Ipixuna-AM, Universidade do Estado do Amazonas (ENS/UEA). Bolsista do Projeto de Extensão "Coleta Seletiva na Escola Normal Superior: responsabilidade socioambiental e desafios para um pensamento crítico" da UEA.
[3] Professora do Curso de Geografia da Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas (ENS/UEA). Doutoranda em Geografia do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Geografia (PPGG/UNIR). Membro do Laboratório Gestão do Território (LAGET/UNIR) e Grupo de Pesquisa Gestão do Território e Geografia Agrária da Amazônia (GTGA/UNIR) e do Núcleo de Pesquisas Urbana e Regional (NPUR/UEA). Coordenadora do Projeto de Extensão "Coleta Seletiva na Escola Normal Superior: responsabilidade socioambiental e desafios para um pensamento crítico" da UEA.

apropriação/controle/domínio de territórios de populações amazônicas, nas quais tem espoliado e saqueado as múltiplas territorialidades que habitam nos(as) campos (terras), águas, as florestas e cidades. Esse processo hegemônico carregado de perversidade pressupõe ações/práticas de pensamento de Colonialidade (Poder, Saber, Ser e da Natureza), na qual tem promovido o agravamento da problemática ambiental, em virtude de as relações capitalistas de produção investir no dilaceramento do consumo/consumismo em escala global.

A ocidentalização e verticalização do pensamento hegemônico produzem lugares sob a lógica desenfreada do consumo/consumismo, pois os sujeitos(as) são influenciados(as) sobre a fábula da globalização. Esse processo se torna evidente nas cidades da Amazônia, aonde o espaço socialmente produzido pelos agentes hegemônicos é identificado pelo acúmulo de tempos desiguais, pela materialização de espaços insustentáveis e pelo agravamento da problemática socioambiental. A educação ambiental abrange espaços formais e não formais, possibilitando as diversas instâncias da sociedade uma educação que não somente orienta o cuidado com o ambiente, mas estimula a refletir sobre como as ações derivadas do modo de produção capitalista projeta cenários da não sustentabilidade, aguça as desigualdades sociais e eleva os problemas ambientais, pois “a educação ambiental como educação política enfatiza antes a questão *‘por que’* fazer do que *‘como’* fazer” (REIGOTA, 2006, p. 10, grifo nosso).

Este trabalho tem como objetivo possibilitar uma proposta didático-pedagógica em Educação Ambiental em uma perspectiva descolonial para os professores da educação básica da rede municipal e estadual do estado do Amazonas, Amazônia brasileira. Através do projeto de extensão com abordagem interdisciplinar que está na 3ª edição intitulado “Coleta Seletiva na Escola Normal Superior: responsabilidade socioambiental e desafios para um pensamento crítico”, desenvolvido na Escola Normal Superior-ENS na Universidade do Estado do Amazonas-UEA, cidade de Manaus-AM e Ipixuna-AM, com período de vigência maio de 2021 a abril de 2022, tem sido elaborado cartilhas didático-pedagógicas em formato digital por meio do aplicativo CANVA, objetivando produzir e distribuir um

material que possa ser utilizado por professores da educação básica da rede pública municipal e estadual do estado do Amazonas.

Esse debate compreende diretamente a educação, devendo a educação ambiental ser discutida em todos áreas do conhecimento interdisciplinarmente e um instrumento de luta para mudanças de comportamentos, atos e atitudes e possibilitar uma consciência crítica diante das forças coercitivas da racionalidade capitalista ambiental que destrói a natureza e invade/domina territórios amazônicos.

2 METODOLOGIA

A metodologia possui uma abordagem qualitativa de caráter descritivo e explicativo. O método de abordagem da pesquisa é o dialético porque "penetra o mundo dos fenômenos através de sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e da mudança dialética que ocorre na natureza e na sociedade" (MARCONI; LAKATOS, 2008, p. 110). As contradições envolvem capital e natureza/ambiente/sociedade é referente a uma crise ambiental, cuja racionalidade ambiental está ancorada na transformação e degradação ambiental, comprometendo a qualidade a vida humana e o equilíbrio ambiental.

A 3ª edição do projeto de extensão interdisciplinar na UEA intitulado "Coleta Seletiva na Escola Normal Superior: responsabilidade socioambiental e desafios para um pensamento crítico", na cidade de Manaus-AM e Ipixuna-AM, com período de vigência maio de 2021 a abril de 2022, percorreu as seguintes etapas:

Na primeira etapa as discentes bolsistas participaram do processo de formação teórica conceitual com orientação da coordenadora do projeto de extensão. Revisão do projeto e elaboração do plano individual de trabalho com propostas de intervenção no contexto social/ambiental. Revisão bibliográfica de artigos e capítulos de livros sobre as temáticas de Educação Ambiental, Problemática/Crise Ambiental Pensamento Descolonial.

Na segunda etapa foram realizados encontros/reuniões para orientação via Google Meet pela professora coordenadora do projeto de extensão, sendo disponibilizados vários modelos de cartilhas didáticas de diferentes temáticas, em formato animação com uso de programas disponíveis em sites de instituições (virtual) e em formato Word e/ou PDF e PowerPoint (computador). Realizou-se ainda

a formação por meio curso/capacitação gravado via Google Meet de como elaborar cartilhas didáticas para pensar a educação ambiental e disponibilizado através: https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=rm&ogbl#search/Juliane/FMfcgzGkZQGTMXmmdNCRmNPmTHtpNGX?projector=1

Na terceira etapa foram produzidas cartilhas didáticas (ainda em andamento o processo de elaboração) com o uso do aplicativo Canva sobre a temática de Educação Ambiental e Problemática Ambiental no Estado do Amazonas. A produção desse material busca servir como material de apoio didático-pedagógico sob uma perspectiva descolonial para professores que atuam na rede municipal e estadual e que contribua na facilitação do processo ensino e aprendizagem, na qual se configura como a quarta etapa (etapa posterior) das atividades desenvolvidas pelo projeto de extensão. Pretende-se ainda distribuir as cartilhas nos cursos de Licenciatura da UEA (graduação) e comunidade externa como uma estratégia de sensibilização crítica para o desenvolvimento de consciência/prática socioambiental.

3 DISCUSSÃO

A temporalidade e as espacialidades produzidas na globalização têm produzido espaços desiguais, segregados, excludentes e exploratório, no momento em que há a expansão de relações capitalistas de produção se apropriando da natureza e de territórios. A América Latina percebida do ponto vista do “lado de lá” (escala global/exógena), onde predomina um pensamento eurocêntrico que constrói um imaginário fundamentado na região periférica, do atraso e da inferioridade tem negado/subjulgado/marginalizado/criminalizado natureza, territórios, saberes e conhecimentos e a cultura (LEFF, 2006; PORTO-GONÇALVES 2012) de populações amazônicas que vivem no campo (terras), águas, florestas e cidades.

Essa é a visão que predomina sobre a Amazônia, produzindo formas de Colonialidade do Poder, Saber, do Ser e da Natureza (CARMO CRUZ, 2017). A imagem sobre região no atual contexto da mundialização da economia é colonial, resultado da apropriação/dominação da natureza e do uso insustentável dos recursos naturais. Na medida em que o processo produtivo cria/recria novos objetos para atender a demanda dos mercados e da sociedade de consumo, acelera os problemas socioambientais e a mercantilização/privatização dos recursos naturais.

Estudar educação ambiental nas escolas contribui com o ensino aprendizagem e a formação de uma consciência socioambiental, pois “colocar a escola como local de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve os conhecimentos e as competências de ensinar” (LIBÂNEO, 2013, p. 35). Assim, o professor tem um papel fundamental para mediação dos processos educativos e na formação para a cidadania.

4 RESULTADOS PARCIAIS

As cidades de Manaus e Ipixuna apesar de se destacarem por sua sociobiodiversidade, os problemas socioambientais são inúmeros. A capital do Amazonas, situada às margens do rio negro, região da Amazônia Ocidental, segundo IBGE possui área da unidade territorial 11.401,092 km^2, PIB per capita R$ 36.445,75, população estimada para 2021 é 2.255.903 habitantes e densidade demográfica de 158,06 hab/km^2. A cidade de Ipixuna, localizada no sudoeste amazonense, possui área da unidade territorial 12.109,779 km^2, PIB per capita R$ 5.263,41, população estimada para 2021 de 31.172 habitantes e densidade demográfica de 1,85 hab/km^2. As problemáticas nas cidades em análise são alvo de transformações globais (consumo/consumismo), resultando na produção de práticas insustentáveis na natureza/sociedade/ambiente.

Em virtude da crise ambiental ser um agravante que envolve local/global, o projeto de extensão “Coleta Seletiva na Escola Normal Superior: responsabilidade socioambiental e desafios para um pensamento crítico” da UEA, surge como um projeto que visa estabelecer conexão de saberes/conhecimentos entre universidade e escola/comunidade/sociedade, a partir da interlocução e proposições metodológicas para Educação ambiental, envolvendo a tríade Educação Ambiental, Problemática/Crise Ambiental e Pensamento Descolonial. A produção e uso das cartilhas como recurso didático-pedagógico pelos professores da educação básica propõe um ensino/aprendizagem interdisciplinar e que sejam canais onde relacione conteúdo/temas com a realidade cotidiana do aluno (a). Essa ação educativa desenvolvida para a construção de materiais didáticos tem a finalidade em contribuir com a sensibilização crítica para práticas socioambientais, pois as universidades devem estreitar diálogos com as escolas da educação básica, corroborar com a

formação para cidadania e ações para a sustentabilidade, considerando as dimensões social, econômica, ambiental, cultural e política na sua totalidade.

REFERÊNCIAS

CARMO CRUZ, V. do. Geografia e pensamento descolonial: notas sobre um diálogo necessário para a renovação do pensamento crítico. In:_____; OLIVEIRA, D. A. de. (Orgs*).* **Geografia e Giro descolonial: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico.** – 1. Ed. – Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades**. Rio de Janeiro, Censo de 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/manaus/panorama>. Acesso em 30 out. 2021.

LEFF, E. **Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza.** Tradução CABRAL, L. C. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da escola: teoria e prática**. – 6 ed. rer. e ampl. – São Paulo: Heccus Editora, 2013, 304p.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos.** - 7. ed. - 2. reimpr. -São Paulo: Atlas, 2008.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental.** Coleção primeiros passos. São Paulo :Brasiliense, 2006. Disponível em: https://images.app.goo.gl/UUNub91tAt2gwj8M9

PORTO-GONÇALVES, C. W. A. Ecologia política na América Latina: reapropriação social da natureza e reinvenção dos territórios. **R. Inter. Interdisc. INTERthesis**, Florianópolis, v.9, n.1, Jan./Jul. 2012, p.16-50. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/1807-1384.2012v9n1p16

Agência de fomento: Agradecimentos à Coordenação de Extensão (CEXT) da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PROEX) da UEA, por conceder as bolsas às discentes do projeto de extensão, pois a bolsa é fundamental para custear as despesas/gastos e garantir a permanência/formação na graduação da UEA.

O PROJETO "PILA VERDE" COMO META EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA CIDADE DE SANTIAGO-RS

Darlene Cristina Colaço Chaves, Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA
darlenechaves.aluno@unipampa.edu.br
Carmen Regina Dorneles Nogueira, Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA
carmennogueira@unipampa.edu.br

Eixo: Formação de professores e meio ambiente

Resumo: Este artigo apresenta uma análise sobre o "Projeto Pila Verde" e sua aplicação nas escolas da rede pública de Santiago. O Objetivo é verificar a importância da educação ambiental como ferramenta (in) formadora na implantação de projetos socioambientais na cidade. E, assim, observar a necessidade de formação aos docentes como instrumento prático para difundir ações municipais. A pesquisa possui abordagem qualitativa, método descritivo e utiliza-se o procedimento na coleta de dados: a revisão bibliográfica e análise documental. Dentre os documentos estão às programações de eventos referentes aos últimos cinco anos fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação em formações docentes para o meio ambiente. Quanto aos resultados, estes são parciais, pois a pesquisa ainda está em andamento.

Palavras-chave: Educação Ambiental; "Pila Verde"; Formação Docente.

1 INTRODUÇÃO

O sucesso da gestão ambiental nos municípios está muito atrelado à educação ambiental. A importância política do instrumento Educação Ambiental é tamanha que as diretrizes básicas para sua utilização são definidas na Lei Federal 9.795/99, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental. (ROSADO, 2010). Ainda Rosado (2010), afirma que a Educação Ambiental (EA) pode ser um ótimo instrumento de apoio às políticas públicas de meio ambiente. Dessa forma o presente estudo visa mensurar os últimos cinco anos de eventos que ocorreram em Santiago, voltados para a formação docente e meio ambiente e se já ocorreu formação de professores em relação ao projeto "Pila Verde".

Os objetivos do artigo primam em evidenciar a importância da educação ambiental no contexto de aplicação de projetos públicos ambientais como o "pila verde" e descrever necessidade de formação doente para o meio ambiente, pois

estes são os disseminadores da informação junto à comunidade. O artigo se estrutura, além desta introdução, nos blocos metodologia e resultados e discussão.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa é de abordagem qualitativa, principalmente, em função das indagações de cunho teórico, do contato com uma realidade social específica.

"A pesquisa qualitativa não tem preocupação estrita com questões numéricas, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social ou mesmo de uma organização". (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 33). O processo de coleta de dados se dará através da pesquisa de natureza descritiva e com base no método de análise de conteúdo de Bardin (2016), ao analisar documentos como: o projeto nº20/2020, o "pila verde" de Santiago-RS; os documentos da Secretaria Municipal de Educação (programações de eventos para formação docente e meio ambiente), bem como artigos como o da autora Vanessa Marcondes Souza.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 A Importância Da Educação Ambiental Na Disseminação De Políticas Para O Meio Ambiente

A educação ambiental (EA), segundo Rocha (2001) é vista como um processo de tomada de consciência política, institucional e comunitária da realidade ambiental, do homem e da sociedade. O "Pila Verde" visualiza a meta-1- da educação ambiental na sua justificativa de existência, mas sua implantação começou direto nas associações de bairro, não perpassou nas escolas ou formação docente. Para Rosado (2010), a EA é um processo cotidiano, onde a incorporação de regras e valores sociais está atrelada a compartilhamento de símbolos e de pressupostos éticos que são transformados em mecanismos de socialização das comunidades.

Conforme Rosado (2012), a EA que inclui não só o processo formal de instrução, mas também o sentido amplo de formação de caráter e de habilidades de convívio com o meio natural é o instrumento de construção do conhecimento por onde as comunidades ampliam suas oportunidades de escolha.

De acordo com Souza (2012), a educação é um dever ético e evidente em si. A ética na educação, além de formar, também constrói o indivíduo, permitindo que o mesmo se compreenda como membro da sociedade, assumindo, dessa forma, as responsabilidades que lhe cabem como cidadão.

No quadro nº 1 encontra-se divulgado a lista de eventos ocorridos na cidade de Santiago tendo em vista formação continuada para professores e meio ambiente, este material foi repassado pela senhora Secretária Municipal de Educação conforme ofício solicitando as informações pertinentes a pesquisa.

Quadro 1- Formação docente continuada últimos cinco anos.

Anos	Evento
2018	Seminário internacional de educação e intercultural - mini curso educação socioambiental e educação do campo
2018	Treinamento em educação ambiental –SENAR/RS
2019	Seminário-sensibilização e ações práticas de educação ambiental.
2020	pandemia
2021	Programa temas emergentes e ensino hibrido para educação básica
2021	Seminário Cidades circulares (público em geral)

Fonte: Enviado pela Secretaria Municipal de Santiago-RS (3/11/2021).

A partir da análise no quadro nº 1 pode-se observar que ocorreram eventos de formação docente nos últimos cinco anos, porém alguns voltados para formação na educação básica, e não ocorrendo formação continua para o meio ambiente especificamente. Um aspecto que observa-se nas formações docentes é que a questão ambiental geralmente está contextualizada apenas a datas comemorativas como o dia do meio ambiente comemorada em 5 de junho anualmente.

A iniciativa do projeto nº 20/2020, o “pila verde” que nasceu em 5 de junho de 2020, durante a pandemia da Covid-19, ainda não foi expandido através de formação docente para o meio ambiente na EA.

Segundo Santiago (2020), a nota que foi criada para representar o “pila”, conforme a figura 1, é um modelo semelhante à nota de R$ 1,00, mas foi confeccionada, numerada, assinada e registrada pela Secretaria Municipal do Meio Ambiente.

Figura 1 - Cédula do “Pila Verde”.



Fonte: arquivo pessoal do autor (2020).

A princípio, a abrangência do Projeto foi incluir dois bairros do município de Santiago-RS. Delimitando como ponto de coleta dos resíduos doméstico: as Associações de Bairros. Assim, efetuando a pesagem e a troca do lixo orgânico pelo “Pila Verde”, igual à figura 1. Isso ocorreu no 1º semestre de 2020, após sua implantação o projeto está funcionando em quatro bairros em 2021.

Ainda Souza (2012), tematiza a questão ambiental contextualizada e abordada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), bem como na Política Nacional de Educação (PNEA) onde a EA deve ser trabalhada pelo docente de forma interdisciplinar, promovendo uma compreensão abrangente dos diferentes objetos de conhecimento, abrindo espaços para a inclusão de saberes extraclasse.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preocupação com EA e formação docente, sempre dever estar na pauta das agenda dos municípios e de forma contínua. O projeto “Pila Verde” é novo, faz um ano de sua implantação, e percebe-se que ainda não foi trabalhado como ferramenta em EA como ação pública . Cabe destacar que a pesquisa está em

curso, aguardando outras informações para aprofundamento das indagações que nortearão esta pesquisa.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Ed. 70, 2016.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

ROCHA, J. S. M. da. **Educação Ambiental, Ensino Fundamental, Médio e Superior**.2 ed.rev.ampl. ABEAS, 2001. 545 p.

ROSADO, B. **Gestão Ambiental no Rio Grande do Sul: Em rede pela Proteção e Sustentabilidade na administração pública**. In: Alexandre Hüller. (org.). Gestão Ambiental nos municípios: instrumentos e experiências na administração pública. Santo Ângelo: FURI, 2010.

SANTIAGO Projeto de Lei nº 020/2020. Autoriza o município a instituir o Projeto "Pila Verde", para incentivar a separação do resíduo orgânico e diminuir os custos com destinação final dos resíduos domésticos. 2020. Disponível em: http://camaradesantiago.rs.gov.br/wp-content/uploads/2020/08/020-PLei-PILA-VERDE.pdf. Acesso em: 07/01/2021.

SOUZA, V. M. **A educação ambiental na formação acadêmica de professores.** Revista Conhecimento e Diversidade. Niterói, n.8, p.104-114. jul-dez. 2012.

VER O MEIO COM OUTROS OLHOS: A POTENCIALIDADE DA IMAGEM NA IDADE ESCOLAR

Rachel Aline Hidalgo Munhoz, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande-PPGEA/FURG, rachelhidalgomz@gmail.com

José Vicente de Freitas, Prof. Dr. no Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande-PPGEA/FURG, jvfreitas45@gmail.com

Eixo: Formação de Professores e Meio Ambiente

Resumo: O texto se debruça sobre o material realizado por um grupo de crianças no âmbito da produção de um documentário criado para a rede pública municipal de Joinville-SC. Ao participarem do filme, as crianças acabaram filmando uma série de sequências, e com isso, criando linguagens próprias de comunicação que mostraram-se potentes enquanto propostas de uma Educomunicação Socioambiental. O interesse de uma análise como essa é contribuir a um debate contemporâneo o qual coloca a produção audiovisual como potente possibilidade de produção de conhecimento na sala de aula e como ferramenta facilitadora na formação de professores/as.

Palavras-chave: Educomunicação Socioambiental; Documentário; Cinema; Formação de Professores.

1 INTRODUÇÃO

Quando a surpresa de um trem surgindo na tela fazia com que muitos corressem de medo, o que acontecia era a primeira projeção cinematográfica dos irmãos Lumière. Algum tempo depois a fantasia de Méliès fazia com que o/a espectador/a pudesse alcançar a Lua, e assim o cinema surgia como ficção possível para as plateias. E dessa forma, ao longo do século XX, o ato de filmar e projetar tais imagens começou a fazer parte do cotidiano dos/as sujeitos/as em diversas partes do mundo.

E daí a necessidade de retomar uma ideia chave que irá permear esse texto, a de que captar imagens, fazer registros visuais e sonoros é, antes de tudo, um ato

humano, pois anuncia uma escolha. Se tal premissa parece simples quando posta ao/à leitor/a, chegar a ela foi uma experiência que aqui desejamos compartilhar, pois somente assim será possível entender como tal compreensão foi alcançada, e de que forma esse trajeto representa uma proposta pedagógica junto ao campo da Educação, sobremaneira, junto à Educação Ambiental (EA). A experiência em questão era a filmagem de um documentário que percorreu setenta Centros de Educação Infantil (CEI's) de Joinville, em Santa Catarina, e visava apresentar o trabalho pedagógico continuado do que foi chamado de Reinventando o Espaço Escolar. Tal iniciativa do grupo de gestores/as e docentes da rede pública possuía o enfoque de reinventar os espaços educadores das instituições, concebendo nas escolas novas possibilidades de ambiência como espaços educadores sustentáveis.

E tudo transcorria de forma previsível dentro do horizonte de uma produção audiovisual, com uma semana inteira de captação de imagens orientadas pela comunidade escolar, entrevistas e outros componentes necessários ao trabalho. Uma vez na mesa de edição é comum que surja um filme diferente do qual esperávamos, entretanto, *esse outro* documentário surpreendeu a todos/as envolvidos/as no processo: a filmagem que as próprias crianças fizeram de forma paralela, utilizada primeiramente como um subterfúgio pelos/as profissionais e educadores/as, mostrava-se incrivelmente potente na emissão de uma mensagem.

É sobre essa questão que nos debruçamos, realizando uma abordagem qualitativa ao conjunto fílmico produzido pelos/as alunos/as no contexto do documentário "*1,2,3 Brincando: Reinventando o Espaço Escolar*". E a retomada desse material permite, a partir da surpresa inicial, problematizar junto ao campo da EA o que emerge como ambiente levando em consideração o olhar sensível, corporalmente engajado na experiência desses/as estudantes que se tornaram produtores/as de linguagem e conteúdo.

Cotejar esse questionamento é dar início a um diálogo que visa encontrar sentido em um ambiente, nesse caso o escolar, a partir da perspectiva das próprias crianças. Valorizar esse olhar sobre a escola, esse ponto de vista que pode ser

apreendido pelo registro do audiovisual, é estar diante da surpresa transformadora. O que fazer com esse material, com essas referências que eles/as apresentam, com as expressões que vem à tona, é o passo seguinte na consolidação da proposta de Educomunicação Socioambiental que o presente texto apresenta como contribuição à EA em suas possibilidades de intervenção nos espaços escolares e como produção de conhecimento potente à formação de professores.

O presente trabalho filia-se a uma postura qualitativa que, orientada por Nibaldo Triviños (1987, p. 125-126), elenca uma premissa basilar quando reconhece a tendência de natureza desreificadora dos fenômenos, do conhecimento e do/a ser humano/a, assim como a rejeição da neutralidade do saber científico nesse tipo de abordagem. Nesse escopo, pensar tal perspectiva a partir do suporte do registro audiovisual e metodologias correspondentes compreende, então, ter em mente que toda e qualquer interpretação não se inicia no ato filmado, mas começa no olhar sensível de quem efetuou o registro, e o que isso pode revelar sobre o que foi escolhido a partir dessa experiência que é do corpo e do subjetivo no lugar.

Resultaram de todo processo fílmico mais de 200 horas de gravação. Assim, na ilha de edição, quando foram projetadas, de forma casual, as imagens que os/as estudantes dos/as vários CEI's fizeram nas oportunidades que tiveram de operar as câmeras – em uma experiência de troca que se deu não de forma prevista, mas espontânea quando as equipes de gravação e de professores/as perceberam ser essa uma reivindicação das crianças – não restava dúvida de que existia *um outro* material ali... E é sobre esse material que dedicamos a análise sobre a qual se empreende este texto, quando os 27 minutos do filme finalizado, com a participação de sete inserções criadas pelos/as estudantes situados/as no seu próprio espaço escolar, dão sentido a experiência que hoje é colocada ao público como forma de problematização dentro do campo da EA no formato de um curta metragem documental.

A análise que apresentamos se deu em forma de tabelamento das informações fílmicas, tematizações de trechos que interessaram ao tema geral da

Educação Ambiental e, por último, interpretação de dados. Segundo Penafria (2009, p. 1-2), a análise de um filme é realizada por meio da relação interpretativa entre o material e o seu/sua pesquisador/a, assim: "[...] trata-se, acima de tudo, de uma actividade que separa, que desune elementos. E após a identificação desses elementos é necessário perceber a articulação entre os mesmos". Desse modo, como uma adaptação do que fora apresentado pela autora, a partir das quatro modalidades de análise fílmica sistematizadas em seu trabalho, o material foi manejado a partir de segmentos que se relacionam: 1-localização; 2- tempo de duração; e 3- assunto; com três tipos diferentes de unidades dramáticas do primeiro item, quais sejam: 1.1- introdução; 1.2- desenvolvimento; e 1.3- conclusão. Neste sentido, o material audiovisual foi considerado um texto e, a partir desta metodologia, busca-se apresentar o conteúdo da análise textual que as inserções audiovisuais das crianças implicaram ao filme e que, potencialmente, pode tornar-se um material capaz de produzir outros olhares à formação de professores na contemporaneidade.

Protagonismo, dialogismo e capacitação da comunicação para criação de discursos. Essas são, de maneira geral, características que compõem uma ação em Educomunicação, quando inserimos isso em temas socioambientais, estamos, efetivamente, trabalhando em uma interface que, desde 2000, ganha cada vez mais espaço dentro do universo escolar. E foram essas, também, algumas das características encontradas no discurso fílmico produzido pelas crianças, quando observamos imagens que nos convencem facilmente de que há um acúmulo que já está nos/as estudantes, carregado de experiências que os/as compõem no cotidiano. Isso dado o fato que ao tomar a câmera no formato *selfie* e iniciar uma apresentação de um grupo de alunos/as no pátio da escola, uma das estudantes diz: "Todo mundo olhando pra câmera! Oi galerinha do Youtube".

Essa é uma expressão usual no universo dessa plataforma de *streaming* de vídeos, sendo comum que crianças assistam aos conteúdos produzidos para esse tipo de canal de comunicação e, portanto, incorporem linguagens tanto gestuais,

como faladas nesse ambiente virtual. Ainda, usuários/as desse canal podem criar suas próprias contas, o que faz com que exista tanto uma relação de espectador/a presente no público infantil, como também uma relação de produtor/a – demonstrando o que remetemos a ideia de construção visual do mundo, e de sua corporeidade projetada, a qual pode se dar a partir de diferentes suportes que estão ao alcance dos/as sujeitos/as.

Já ao longo do desenvolvimento do documentário, em sequência que inicia com uma câmera operada por algum estudante seguindo os comandos do que poderíamos chamar de uma "apresentadora", a primeira frase emitida por essa é significativa: "Agora a gente vai falar da gente mesmo", e pede à câmera para segui-la. Tal tema vai ao encontro da noção anterior de falar da escola através de si, tendo a instituição como um elemento que não precisa ser informado, nominado, ao contrário disso, na narrativa que eles/as criam, o que se concebe como ambiente escolar é orgânico a eles/as, é uma extensão de si, portanto, não é *um outro* alheio que precise ser apresentado.

Mais uma vez recriando a sua versão de canal do Youtube com a câmera, as alunas apresentam o que chamam de um "vídeo sobre plantas", e com isso mostram a história de uma planta que, aparentemente, estaria "morta" – e fazem isso usando o que chamamos de *close* na linguagem audiovisual. A intenção é salientar o objeto mostrado, com uma aproximação que traga algum tipo de sensação em relação a ele. Tal movimento alcança efeito quando as crianças anunciam a mudança do *close* para um outro ponto de vista, fazendo com que o equipamento mire, mais uma vez, a elas mesmas em um diálogo direto com o/a espectador/a. A modalidade da comunicação, que ocorre com maior aproximação entre emissor/a e receptor/a da mensagem, caracteriza a sequência em grande relevância, já que se trata do trecho com maior tempo de duração entre todas as inserções realizadas pelas crianças no documentário.

O trabalho com o documentário "1, 2, 3 Brincando..." não foi produzido originalmente nesta concepção, já que a intenção inicial era apenas a produção de

um documentário que retratasse o programa Reinventando os Espaços Escolares, da prefeitura de Joinville/SC. Porém, olhar esses fragmentos realizados pelas crianças na ilha de edição e perceber a potencialidade do material, nos coloca em uma posição de reflexão sobre a epistemologia da Educomunicação - uma das sete áreas de intervenção deste conceito, já que a mesma "dedica-se à sistematização de experiência e ao estudo do próprio fenômeno constituído pela inter-relação entre a educação e a comunicação" (SOARES, 2011, p. 48).

Deste modo, narrar a experiência de identificação da relevância da mensagem fílmica presente na produção realizada por crianças reforça a necessidade de que educadores/as não estejam marginalizados/as de dispositivos que, cada vez mais, são instrumentos de participação popular e produção de memória de diferentes sociedades, inclusive, para abordagens de temas socioambientais.

REFERÊNCIAS

PENAFRIA, Manuela. Análise de Filmes - conceitos e metodologia(s) In: **VI Congresso Sopcom**, 2009. Disponível em: http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-penafria-analise.pdf. Acesso em 02/11/2021.

SOARES, Ismar. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação**: contribuições para a reforma do Ensino Médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

TRIVIÑOS, Nibaldo. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo-SP: Editora Atlas,1987.

TRATADO de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Rio de Janeiro, v. 9, 1992. Disponível em: http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-de-educacao-ambiental/documentos-referenciais/item/8068-tratado-de-educa%C3%A7%C3%A3o-ambiental-para-sociedades-sustent%C3%A1veis-e-responsabilidade-global.html. Acesso em 20 de dezembro de 2018.

Agência de fomento: Este trabalho foi realizado durante vigência da Bolsa CNPq, concedida no período de doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental-PPGEA/FURG.

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.

1 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.

2 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. 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 madeiras, 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.

Sant'Anna (2001) traz à tona outras provocações que nos levam a pensar num fluxo de desterritorialização, a perda contínua dos espaços que promovem encontros e aprendizagens. 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, problemática, 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 circunstância 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. Provocar a arte como uma estratégia de fuga, em nossa compreensão é contestar a 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).

3 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.

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).

4 REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** 3. ed. Trad. Bento Prado Júnior; Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010.

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.

Psicanálise e alfabetização: Édipo entrelaça escrita cursiva e linguagem.

Magda Maria Colao[1]

Resumo:

Pensar a troca de letra de fôrma para a letra cursiva de uma criança é preciso esclarecimento metapsicológico. Escrever com letra cursiva, a criança precisa de madures psíquica. Grafar cursivamente, indica equacionamento edípico. Freud no seu texto *Três ensaios sobre a sexualidade infantil* tratam das fases psicossexuais. Sobre a fase fálica, Freud teoriza dizendo ser uma etapa decisiva na vida da criança e há presença de sofrimentos. Édipo é multifatorial. A criança, mesmo que esteja com idade cronológica da fase da latência e não tem madures psíquica, encontrará agravantes no seu desenvolvimento se lhe for exigido o que não tem. Pode surgir-lhe súplicas cheias de lágrimas, demonstrando uma teia dramática de sintomas, representações de lutos e castrações. A psicanálise contribui para decifrar os enigmas que povoa o inconsciente nesse processo auxiliando o alfabetizando a reconhecer-se melhor e poder expressar-se em seu ato de escrita com maior firmeza no seu (trans)formar.

Palavras-chave: Alfabetização. Psicanálise. Linguagem. Complexo de Édipo. Escrita cursiva.

INTRODUÇÃO

Nosso problema de pesquisa inscreve-se num vértice do processo de alfabetização infantil. Para Vigotski (1998, p. 7) "as formas mais elevadas da comunicação humana somente são possíveis porque o pensamento do homem reflete uma realidade conceitualizada". No processo de alfabetização estão envolvidos o pensamento e a linguagem os quais possuem relações interfuncionais da palavra no psiquismo. A formação do aparelho psíquico, em especial na fase do complexo de Édipo, deixa registros. Noutro vértice a escrita cursiva na infância é atingida quando a criança elabora sua conflitiva edípica. Isso num progresso de madures do desenvolvimento atingindo a fase psicossexual da latência.

Consideramos necessário alertar os professores alfabetizadores sobre o movimento psíquico que uma criança faz diante da sua troca de letra em seu ato de escrita. Por exemplo, saber quando uma criança está com madures para ir trocando de letra, e a alteração da letra acontece, naturalmente. A troca da letra de fôrma para a letra cursiva transcorre de modo natural, por ocasião da elaboração de seu complexo de

[1] Doutora em Educação / UFRGS. Psicóloga. Psicanalista. Pedagoga. Orientadora educacional. Profª. Adjunta III da Universidade de Caxias do Sul – UCS. Membro efetivo do Círculo Psicanalítico do RS. CPRS. magdacolao@gmail.com

Édipo. Ou seja, à medida que a criança for equacionando sua conflitiva edípica: seus lutos; suas perdas na triangulação amorosa (numa relação de três, um sempre sobra), e na sua resignação do papel de filho, vai identificando-se com seu progenitor do mesmo sexo. Freud (1989 [1905], p.123) demarca: "É preciso frisar, acima de tudo, que a exposição aqui encontrada [...] *Os Três Ensaios sobre a Teoria da sexualidade* não podem conter nada além daquilo que a psicanálise precisa supor ou permite confirmar".

Freud ao criar a psicanálise abstrai a ideia de associações mentais; elabora o funcionamento do psiquismo humano e considera entre outras que a "faculdade da linguagem é um elemento da capacidade cognitiva interessante", ressalta Chomsky (1980, p.35). Para Freud ([1915] 1974, p. 191) a formação do inconsciente consiste nos materiais reprimidos: "tudo o que é reprimido deve permanecer inconsciente. Como devemos chegar a um conhecimento do inconsciente?".

O inconsciente e o sujeito psíquico ambos são constituídos e tem efeitos da linguagem. A questão da escrita envolve uma gama de elementos diante da psicogênese da língua escrita. Há um cipoal de vicissitudes com variados aspectos do desenvolvimento psíquico da criança. *À priori*, só escreve quem lê. Freire (1989) na sua obra intitulada *A Importância do Ato de Ler consigna:* "a leitura do mundo precede a leitura da palavra". A palavra escrita "pode ser considerada como uma representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras" menciona Ferreiro (1995, p.10). A criança no processo de alfabetização encontra-se no auge da dramática edípica revelando seu estado emocional de diferentes maneiras, entre outras: riso; silêncio; inquietação; somatização; timidez; preocupação; brigas; choros; dinamismo; ambivalências e pela via da escolha de sua letra. Cada um desses episódios psíquicos indicam os desejos e afetos que estão latentes ou manifestos em sua vida. Como a escola (professor) pode contribuir?

A relação psicanálise e alfabetização, promove no sujeito alfabetizando seu "*dasein* que, numa tradução literal, corresponde a *ser aí*, e que vem sendo eventualmente traduzido como ser no mundo. O *dasein*, categoria central da analítica existencial, implica a essencial relação do existente com seu mundo". (FIGUEIREDO, 1989, p.191). Toda esta relação é de processos de linguagem.

Ao fazer a exploração dos conceitos que integram o processo de linguagem, Chomsky (1980, p. 10) afirma; “linguagem é o espelho do espírito [...] é um produto da inteligência humana, uma criação renovada em cada indivíduo através de operações que ultrapassam o alcance da vontade ou da consciência”. Outrossim, Kristeva (2014, 267) contribui sobre *a história da linguagem* alegando que “a linguística contemporânea escolheu caminhos que a levaram a uma descrição rigorosa, ou até mesmo matemática, da estrutura formal do sistema da língua”. Há que pensar pelo viés da psicanálise a linguagem. A linguagem guarda em si a construção da subjetividade humana que abarca a maneira de: olhar; sentir; fantasiar; escutar; pensar; tocar; comportar-se, bem como o sonhar e o amar de cada um rumo ao seu movimento e transformação

Qual a relação entre linguagem e o funcionamento psíquico?

Atender a esta pergunta reporta-nos ao próprio âmago “da problemática que sempre foi o estudo da linguagem. Cada época ou civilização, em conformidade com o conjunto do seu saber, das suas crenças, da sua ideologia, responde de modo diferente e vê a linguagem em função dos moldes que a constituem a si própria”, alega Kristeva (2014, p.15). A função primária da linguagem é a comunicação e o intercâmbio social, através da qual a criança representa o mundo que a cerca e que influenciará seu pensamento e suas ações no seu processo de desenvolvimento e de hominização.

O ser humano é organismo sexual, social e histórico. Dada a generalidade e o problema da linguagem torna-se um tanto difícil afirmar com exatidão, mas o que está na gênese da constituição humana? A linguagem acendra Kristeva (2014): tem como função produzir pensamento e comunicar. Segundo Kristeva (2014, p. 280): “a linguagem investe todo o campo da atividade humana [...] na sua totalidade”. Paralelamente, o inconsciente na lógica freudiana, é o discurso do outro. Logo, a máxima lacaniana: *o inconsciente é estruturado como linguagem*, “é essencialmente fala, fala do outro”, ratifica Lacan (2010, p.282) perante o modelo do funcionamento psíquico.

Os pilares psicanalíticos são: o inconsciente, o recalcamento, a sexualidade, o complexo de Édipo e a transferência. “O essencial do funcionamento mental, tal como é visto pela psicanálise e tal como se confirma quando o psicanalista está com seu paciente. A concepção freudiana da vida mental, com efeito pode formalizar-se num esquema lógico”, salienta Nasio (1995, p.15). A psicanálise nasceu no campo cultural e

é atrativa para muitas áreas do conhecimento, uma vez que contribui para esclarecer causalidade psíquica. Por que uma criança resiste mais para escrever letra cursiva do que outra? Nas *Conferências Introdutórias sobre Psicanálise,* Freud [1916/17] introduz a teoria dos porquês aos fenômenos psicopatológicos. Ao longo da vida do ser humano, ocorrem reedições tanto da imagem de pai como da imagem da mãe. "Todo fato psicopatológico se origina no passado, mas só se manifesta e se mantém devido a fatores presentes", ratifica Kusnetzoff (1982, p.23). Todo problema psicológico acontece no vínculo e será resgatado no vínculo. A primeira relação objetal é com a mãe ou de quem cuida o bebê. Exemplifica Kusnetzoff (1982, p. 66): "todo o homem nasce de um pai e de uma mãe, o complexo de Édipo adquire características universais. E é por essa razão que interessa o seu estudo nos níveis antropológicos, e sociológicos". Estas observações, vão desde o natural até o cultural interpenetrando-se. É o que ocorre no processo de alfabetização no vínculo entre alfabetizador e educando.

Para essa evolução psicossexual da sexualidade infantil, Kusnetzoff (1982, p. 71) faz uma analogia com a construção de um edifício: "a primeira coisa que se faz são as fundações. As limitações, os desgastes, os excessos, as faltas, as perdas, os abusos, as negligências e demais fronteiras que o sujeito psíquico vivenciar, denotarão no conjunto da construção, que o complexo de Édipo, elaborado ou não, encerra a obra. A elaboração do complexo de Édipo é concebida como complexo central, nuclear de todas as neuroses. O período edipiano (3 ½ anos aos 6 anos) é vivido a triangulação amorosa e leva à formação do superego e a um período de latência. Há uma gama de formas e fatores que levam a criança a solucionar sua conflitiva edípica ou minimizar seu fardo. Uma delas passa pela via escolar, no processo da alfabetização. Onde requer escuta, sensibilidade, amorosidade por parte do alfabetizador. A *práxis* é o fazer humano. Perceber, dar-se conta se o alfabetizando já evidencia sinais de elaboração de seu complexo de édipo, ou mediante à constatação do docente, saber então, quantificar e qualificar sua exigência ou não no trato com a escrita cursiva para com a criança. O que surpreende é o entrelaçamento edípico com a linguagem.

A dramática edipiana no episódio com a letra (escrita) cursiva.

A fase edipiana é a etapa decisiva na vida da criança. "Freud admite claramente uma vida intensa, anterior à idade em que classicamente culmina o Complexo de Édipo (5 ou 6 anos de idade)" (KUSNETZOFF,1982, p.71). "A fase "edípica" alude ao fato de que os desejos erógenos nos meninos e nas meninas ficam incrementados, com fantasias

as mais diversas, e normalmente elas dirigem-se aos pais do sexo oposto, no triangulo edípico". (ZIMERMAN, 1999, p. 94). A fase fálica, onde a conflitiva edípica instaura-se, a criança enfrenta a resignação de perdas. Em sua fantasia forma um triangulo amoroso, marcado por sedução, rivalidade e exclusão. A criança pode correr o risco de não superar esse conflito edípico e permanecer na triangulação amorosa, denotando sofrimentos. A categoria psicanalítica "complexo de Édipo" é estruturante para a formação da personalidade e na orientação da sexualidade humana. O Édipo promove possibilidades para o sujeito aprender em sociedade. Édipo humaniza, normatiza. O Édipo apresenta-se como um drama para a criança, o qual dá passo a um fruto edípico: *a assunção progressiva da identidade sexual*.

Para o processo de alfabetização no quesito introduzir a 'exigência' da letra cursiva para uma criança requer, psicanaliticamente, uma desenvoltura da criança. Porque mesmo no nível de consciente, nem tudo o que é percebido é possível ser evocado. A receptividade do sujeito para interagir com o meio influencia no aprender. Qual será a medida que o professor pode ater-se?

A medida da prontidão para escrita cursiva da criança ocorre na sua madures. Ou seja, será quando a criança atingiu o período da latência, com sua conflitiva edípica resolvida. Do contrário, a criança passa por estado de sofrimento psíquico: dor; luto; perda; dificuldades de aprendizagem ou exclusão. O espaço pedagógico é também um espaço edipiano. Em muitos casos quando a criança está na escola e a professora exige-lhe letra cursiva, pode surgir súplicas cheias de lágrimas. Porque se a criança ainda não equacionou sua conflitiva edípica, sente-se melhor fazendo seu traçado com letra script, de bastão. A letra em caixa alta não a remete a suas dramáticas psíquicas. A letra cursiva pode guardar em si cenas em cada "voltinha" do traçado (arredondamentos, ligações, subidas, descidas e cortes).

Então a evidência se constata: a criança vai, gradativamente, trocando as letras, ora uma letra, ora outra. Cada estrutura cognitiva tem um nível de sensibilidade para aprender. Édipo elaborado abre o caminho da vida, mundos de possibilidades, até de ser feliz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No comportamento de um ato de escrita, o movimento da criança em fase de alfabetização, quando está *ad-porta* da troca de letra *script* para a letra cursiva, denota, via o objeto de estudo da psicanálise o inconsciente, sua linguagem. A troca de letra da

criança é um movimento que evidencia sua subjetividade, seu desejo de crescer e tornar-se independente. Todo processo tem seu tempo de madures.

A linguagem está interliga com o sujeito psíquico. Da linguagem ao ato de escrita compreende vários significados. A troca da letra 'separada' para a letra cursiva transcorre, espontaneamente, por ocasião da elaboração da conflitiva edípica. Nesse ínterim a criança se movimenta, articulando-se em seu meio cultural rico em contradições. A escrita é simbolização do pensamento e reverbera: autonomia; novos mundos; inteligência; intuição; ação e direção à própria vida. Quem escreve sabe ler. O episódio da troca de letra de um ser na infância quando alfabetizado, pelo olhar da psicanálise, aprofunda Figueiredo (1989, p.193), "não promete cura, nem adaptação, nem tranquilidade. Promete autocompreensão, liberdade, e, com ela, responsabilidade, preocupação, angústia". Letra cursiva ocorre com o complexo edípico equacionado. Antes disto recomendamos letra bastão. Destarte, acompanhar o processo de escrita da criança, além de ser terapêutico, torna-se um trabalho de reinvenção e de saúde mental.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. 23.ed. São Paulo: Cortez, 1985.

FIGUEIREDO, Luís Cláudio. *Matrizes do pensamento psicológico*.20ª.ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

CHOSKY, Noam. *Reflexões sobre a linguagem*. São Paulo: Cultrix, 1980.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. 23.ed. São Paulo: Cortez, São Paulo, 1989

FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade [1905]. In: FREUD, S. *Edições Standard Brasileira das obras psicológicas completas*. Trad. de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1989, v. VIII. p. 117-230.

FREUD, S. O inconsciente [1915]. In: FREUD, S. *Edições Standard Brasileira das obras psicológicas completas*. Trad. de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1974. V. XIV. p. 183 – 245.

FREUD, S. Conferências introdutórias sobre psicanálise [1916-1917]. In: FREUD, S. *Conferências introdutórias sobre psicanálise parte I e II.* Trad. de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. XV.

KRISTEVA, Júlia. *História da linguagem*. Lisboa: Edições 70, 2014.

KUSNETZOFF, Juan C. *Introdução à psicopatologia psicanalítica*. 7.ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1982.

LACAN, J. *O seminário. Livro 3 as psicoses*. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

NASIO, J.D. *Introdução às obras de Freud, Ferenczi, Groddeck, Klein, Winnicot, Dolto, Lacan*. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

VIGOTSKI, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZIMERMAN, David. *Fundamentos psicanalíticos: teoria, técnica e clínica*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

O LUGAR DA DISCIPLINA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DA UNILA

Gabriel Goulart Cardoso - UNILA - gg.cardoso.2018@aluno.unila.edu.br; Livila Alessandra dos Santos Raymundo - UNILA - lads.raymundo.2016@aluno.unila.edu.br; Ana Paula Araujo Fonseca - UNILA - ana.araujo@unila.edu.br

Eixo 7: Formação de Professores e Psicanálise

Resumo: A abordagem psicanalítica, longe de inserir critérios patologizantes, pode fornecer ferramentas para prospectar critérios submersos, que se ocultam na relação ensino-aprendizagem. Ao fazer emergir as experiências vividas na infância, o aluno inconscientemente despersonaliza o professor, que ao tornar-se alvo de suas pulsões libidinais, é substituído por suas fantasias, tornando-se um “estímulo” ou não ao aprendizado, como no caso da transferência. A psicanálise aparece, portanto, como ferramenta pedagógica para professores em formação, que por meio da disciplina obrigatória de Psicologia da Educação podem aprofundar sua compreensão sobre as chamadas dificuldades de aprendizado.

Palavras-chave: Psicanálise; Formação de professores; História-licenciatura.

1 INTRODUÇÃO

A formação clássica de professores licenciados das mais diversas áreas de conhecimento gravitam em dois eixos distintos e complementares entre si. Por um lado, pelas disciplinas pedagógicas, e por outro, pelas disciplinas da área específica. Uma das disciplinas pedagógicas comum a todos os cursos de licenciatura é a Psicologia da Educação, que pode ter sua contribuição reduzida ou ampliada, a depender do modo como são realizados os enfoques pedagógicos para essa finalidade.

Contudo, por mais que a obviedade recaia sobre a necessidade de disciplinas e conteúdos relacionados à psicologia na educação, a prática docente acaba por oscilar entre o esvaziamento teórico completo ou parcial, onde o fazer docente acaba por albergar uma certa dose de empirismo. É importante, portanto, que a psicologia na educação não seja vista como um apêndice nos cursos de formação, mas sim que estabeleça uma relação de entrelaçamento simbiótico entre as áreas de conhecimento e a área pedagógica para que haja uma perfeita articulação.

Como ressalta Saviani (2009), os cursos de formação enfrentam um dilema dicotômico entre os conhecimentos específicos (modelo cultural-cognitivo), adotado pelos cursos de licenciatura para o Ensino Médio, e conteúdos relativos às práticas pedagógicas (modelo pedagógico-didático), de maior aceitação nos cursos de pedagogia. Desta maneira, seria necessário o correto equilíbrio entre ambas a fim de anular a dicotomia existente, conciliando-as aos propósitos educacionais.

Neste diapasão o que se pretende é que o licenciado possa se apropriar de conceitos teóricos que possam alicerçar seu fazer docente consubstanciados em uma dialética científica sólida, fornecendo aos professores uma linguagem pedagógica que possa aproximar-lhes dos objetivos educacionais, superando o distanciamento dos aspectos pedagógicos e seus conteúdos. Desta forma a abordagem psicanalítica freudiana e seus referenciais teóricos convidam a uma reflexão sobre os problemas de aprendizado baseados em critérios afetivo-cognitivos, que sejam capazes de auxiliar professores em formação a analisarem sua prática profissional a partir da ótica psicanalítica.

2 METODOLOGIA

O presente trabalho foi elaborado como parte da disciplina “Psicologia da Educação”,obrigatória para formação de estudantes do curso de História-licenciatura, da Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA. Trata-se de pesquisa bibliográfica sobre os temas Psicanálise, História e Formação de Professores.

3 RESULTADOS

A seguir serão descritos os principais materiais encontrados sobre o assunto e que são relevantes para o debate sobre a formação de professores a partir da contribuição da Psicanálise.

A psicanálise na educação permite compreender, pela análise do subjetivo, o que se oculta na relação ensino aprendizagem. Segundo Ribeiro (2014), o entrelaçamento do desenvolvimento da teoria psicanalítica permitiu uma melhor aproximação do funcionamento humano, assim como propôs um olhar para a relação transferencial

entre professor-aluno, possibilitando compreender, por meio dos desejos, o prazer ao aprender.

O professor psicanaliticamente orientado não se contenta com técnica pedagógica como tal, mas sim busca desvelar os desejos conscientes de seus alunos. A educação é, portanto, um vetor dos desejos, permeados de pulsões, canalizando-os aos saberes. Desta forma o que se propõe com a psicanálise é entender como a mediação realizada pelo professor, que ao objetivar o conhecimento como objeto a ser desvendado, o materializa ao mesmo tempo em que fornece um olhar humanizador. Neste ponto, é necessário evidenciar uma menor importância com o método e mais com a pessoa. (CUNHA, 2008, p. 5)

A abordagem psicanalítica assume a figura de uma filosofia norteadora da prática docente, que ao focar-se na relação professor-aluno, demonstra que a aprendizagem depende muito mais do estímulo do que do conteúdo. O estímulo depende do revestimento que o aluno fornece ao professor, por meio de uma fantasia, de que ele tem uma importância especial, ou seja, para o aluno ele sabe, sabe ensinar e mais: sabe ensiná-lo.

Esta relação de fantasia vivida pelo aluno em relação ao seu professor é o que Freud denominou de transferência. Neste sentido: " É a partir da análise dessa relação que se pode pensar no que faz um aluno aprender. O que o faz acreditar no professor, permitindo que um ensino seja eficaz." (KUPFER, 1986, p. 31)

Para Ribeiro (2014) essas fantasias são reedições de vivências psíquicas, que são transportadas para a figura do professor. Essas vivências são substratos de fatores inatos e dos primeiros anos de vida. Neste sentido: "Esta combinação influencia na vida erótica desse sujeito, estabelece pré-condições para amar, modos e objetivos de satisfação das pulsões. Assim, essa combinação será impressa em todas as formas deste sujeito se relacionar ao longo de sua existência." (PYSETTA e BEJAR, 2016, p. 321)

Sendo assim, essa ação inconsciente por parte do aluno, tende a despersonalizar a figura do professor, onde é esvaziado de sentido e subsequentemente preenchido pela fantasia do aluno. Este fenômeno, conhecido como transferência, foi observado por Freud, baseando-se no conjunto de experimentações, positivas e negativas, gestadas nos primeiros anos de vida do

indivíduo, onde esse conjunto de representações assumem um caráter erótico, gerando admiração nos casos positivos e hostilidades em casos negativos, comportando combinações e multiplicidades de sentimentos próprias das relações humanas.

O desenvolvimento do que Freud nomeou neurose de transferência marca um ponto decisivo na relação entre professor/aluno, de modo que o aluno passa a dirigir seus investimentos libidinais à pessoa do professor. Ao figurar no inconsciente do aluno, o professor passa a ser ouvido a partir deste lugar, o que pode incorrer em uma marca indelével na vida do estudante, influenciando em suas escolhas profissionais, criando uma afeição por dada matéria ou gerando grande repulsa.

Contudo a substituição fantasiosa, pode, segundo Santiago (2008) produzir um mal-estar na educação, na medida em que o docente não aceita a posição que lhe foi transferida, provocando aversão no aluno que pretende transferir.

No tocante à identificação é importante entendê-lo como um fenômeno que o professor deve renunciar, já que a assimilação de qualquer propriedade do professor acabaria transformando-o em um modelo total ou parcial a ser seguido pelo aluno. Ao admitir essa posição estaria ainda, o professor, assumindo a posição narcísica, possibilitada pela relação de poder que estabelece com o aluno, por meio dos saberes.

Essa identificação também é cedida pelo aluno, como ressalta Ribeiro (2014), onde esse lugar de poder, ao ser renunciado pelo docente, ajuda o aluno a lidar com a frustração de não corresponder às suas expectativas, servindo como ferramenta para a livrá-lo do seu passado infantil. Assim, a relação do professor deve ter como foco a autonomia do sujeito e não a imposição de valores e ideias, demovendo seus desejos e tornando-os de seus alunos.

Neste sentido, a visão psicanalítica apresentada por Ribeiro aproxima-se e oferece um complemento à crítica que Paulo Freire faz sobre a educação bancária, onde o professor, “detentor de saberes” deposita seus conhecimentos nos alunos, vazio de saberes, enriquecendo-os, tornando-se replicadores deste conhecimento. Em um sentido prático, o aprisionamento do aluno nos desejos do professor, efetiva uma educação copista e mecânica e sub-reptícia, não criando em si mesmo um espírito crítico.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os cursos de formação das licenciaturas foram acrescidos pela psicologia na educação por meio dos discursos escolanovistas da década de 1960, com o intuito do enfrentamento das questões associadas ao fracasso escolar (Lucian et. al. 2012). Sendo assim, a psicanálise emerge como instrumento viabilizador dos processos de intelecção, possibilitando uma maior compreensão dos educadores sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente, assim como fornece uma ótica dos obstáculos que acompanham esses processos.

Para Carrara (2006), as preocupações com a aplicabilidade pedagógica da psicologia na educação se encerram em âmbito acadêmico. Ao integrarem o mundo prático os professores durante sua prática docente, junto às redes de ensino, perpetuam ou potencializam indagações, onde sua formação, salvo exceções, não costumam aprofundar discussões acerca das diversas vertentes e do referencial teórico sensível ao tema.

Desta forma o que se propõe é a apropriação dos referenciais teóricos e a constante aproximação com os temas afetos à pedagogia, em especial à um olhar psicanalítico sobre a educação. Segundo Cunha (2008), entender, a formação psicossocial do indivíduo e suas peculiaridades, pode contribuir para que o professor afaste práticas homogeneizadoras, auxiliando na emancipação do indivíduo assim como o domínio de alguns conceitos psicanalíticos pode permitir ao professor conhecer o que está se passando com seu aluno, suas angústias, seus conflitos e a forma como sua libido se manifesta.

O profissional da educação psicanaliticamente orientado, é capaz de traçar estratégias para atenuar as tendências negativas de seus alunos, atuando como auxiliar na construção da autonomia do jovem. Para Carrara (2006), o educador deve constituir-se em um pesquisador que domine não somente a matéria a ser ensinada, mas entender como esse processo se constitui.

REFERÊNCIAS

CARRARA, Kester. **Contribuições da Psicologia à Educação**. Cadernos de formação: Psicologia da Educação São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2006, 3a ed.

CUNHA, M.V. **Psicologia da Educação**. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2008. ISBN-13: 9788598271507. (sic)

KUPFER, M.C.M. **Freud e a educação :o mestre do impossível.** São Paulo: Scipione, 1995.

PISETTA e BEJAR, Maria Angélica Augusto de Mello e Joy Possoni. **Transferência e Experiência Docente E Psicanálise, educação e sociedade**. Revista de Educação Movimento. Faculdade de educação-programa de pós-graduação em educação. Universidade Federal Fluminense. ISSN. 2359-3296 ano 3 número 5 -2016.

RIBEIRO, Márden de Pádua. **Contribuição da Psicanálise para a Educação: A Transferência na Relação Professor/Aluno**. Psic. da Ed., São Paulo, 39, 2º sem. de 2014, pp. 23-30

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: RELATO DA LICENCIATURA NA UNILA

Lívila Alessandra dos Santos Raymundo - UNILA - lads.raymundo.2016@aluno.unila.edu.br; Gabriel Goulart Cardoso - UNILA - gg.cardoso.2018@aluno.unila.edu.br; Ana Paula Araujo Fonseca - UNILA - ana.araujo@unila.edu.br

Eixo 7: Formação de Professores e Psicanálise

Resumo: Com a intenção de romper com o paradigma das licenciaturas, que apresenta-se na dicotomia entre disciplinas específicas e didático-pedagógicas, o presente trabalho, fruto da disciplina Psicologia da Educação, teve por objetivo explorar as possibilidades que a Psicanálise oferece para o ensino em História. Buscando atender ao seu objetivo o estudo dividiu-se em duas partes, sendo a primeira sobre o conceito de trauma na Psicanálise e a segunda sobre o trauma no ensino de História.

Palavras-chave: Psicanálise; Formação de Professores; História-licenciatura

1 INTRODUÇÃO

De acordo com Carrara (2006) a justificativa para a presença de disciplinas e conteúdos relacionados à Psicologia nos cursos de graduação e pós na área da Educação parece óbvia, uma vez que aprendizagem, desempenho, avaliação e desenvolvimento, conceitos intimamente ligados a essa ciência, estão incorporados ao linguajar cotidiano do educador. Com a atual implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a estreita relação entre Psicologia e Educação tornou-se ainda mais latente, pois trouxe para o centro do debate o conceito de competência, que inserido numa conjuntura neoliberal confunde-se com produtividade, eficiência e eficácia.

O campo pedagógico, longe de ser autônomo, é atravessado por relações de poder e interesses de diversas ordens. Tanto o campo político quanto o econômico interferem de maneira significativa nas tomadas de decisões que tangenciam o ensino, uma vez que é a educação que proporciona mão de obra minimamente qualificada para o mercado de trabalho. A Psicologia também está inserida nessa

dinâmica, sendo as políticas implementadas ao longo da educação brasileira, com destaque para o ensino público, ancoradas nas suas contribuições.

É, portanto, errôneo por parte dos cursos de formação de professores pensar a Psicologia da Educação como uma disciplina periférica, menos relevante do que as específicas, pois o processo de definir o que é "certo" ou "errado" didática e pedagogicamente estrutura-se a partir de cânones teóricos da Psicologia, o que por sua vez vai materializar-se no cotidiano de cada professor, independentemente de qual seja sua área de formação. É também fundamental para os educadores compromissados com a educação apropriarem-se das contribuições e conceitos dessa ciência, para que saibam quando eles estão sendo instrumentalizados em prol de uma política que pauta a educação apenas pelo viés econômico e liberal, esvaziando assim o seu sentido.

Com a intenção de romper com esse paradigma presente nos cursos de licenciatura, a presente pesquisa buscou na Psicanálise as ferramentas para o ensino de História. Através de uma incursão no conceito de trauma para a Psicanálise buscou-se traçar um paralelo entre o processo de organização da memória e as formas positivas e deficitárias no ensino de uma história onerosa, ou seja, que apresenta sobrecarga de emoções e complexidades, uma vez que aborda temas relevantes e sensíveis no âmbito da cultura e aprendizagem histórica.

2 METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada no decorrer da disciplina Psicologia da Educação, obrigatória no currículo das licenciaturas, no curso de História - Licenciatura da Universidade Federal da Integração Latino-americana (Unila).

Em um primeiro momento a discussão girou em torno da subjetividade na História, ao utilizar o texto *Celebração da subjetividade*, presente no *Livro dos Abraços* (2002), procurou-se desmistificar a falácia de que "os livros de história não são subjetivos", uma vez que nesse texto o jornalista e historiador Eduardo Galeano escreve sobre suas angústias em relação à obra *Memória do Fogo*.

Em seguida foram pontuadas algumas reflexões registradas pelo pai da Psicanálise, Sigmund Freud, em especial sobre o conceito de trauma, choque traumático, pulsão de morte e princípio do prazer. Quanto ao desvendamento do fenômeno de repetição do evento traumático utilizou-se para a bibliografia: Walter Benjamin (1989), Paul Valéry (1935) e Freud (1920).

Por último, analisaram-se as perspectivas defendidas pelos pesquisadores alemães da *Didática da História* Jorn Rusen (2001, 2007) e Bodo Von Borries (2012) sobre como ocorre a aprendizagem histórica e quais as implicações dessa aprendizagem na orientação para a vida em sociedade. Inseridos nessa análise, os conceitos *Burdening History*, cunhado por Von Borries, e memória e identidade, sob a perspectiva de Michael Pollak (1992), contribuíram para lançar luz a maneira correta de lidar com o ensino de temáticas históricas que remetem a acontecimentos de grande peso no presente, para que a aprendizagem histórica e, consequentemente, a mobilização da consciência histórica não sejam comprometidas.

3 RESULTADOS

Os resultados da pesquisa expressam-se primeiramente através da incorporação do conceito de trauma para a Psicanálise. Segundo Freud (1920), o organismo está dotado de reservas de energia próprias e deve, acima de tudo, estar empenhado em preservar as formas específicas de conversão de energia nele operantes contra a influência uniformizante e, por conseguinte, destrutiva das imensas energias ativas no exterior. A ameaça dessas energias faz-se sentir através de choques e, quanto mais corrente se tornar o registro desses choques no consciente, menos deverá se esperar deles um efeito traumático.

A teoria psicanalítica procurou entender o choque traumático como um rompimento da proteção contra o estímulo, Freud, portanto, definiu trauma como: eventos capazes de provocar uma excitação psíquica, a ponto de exceder a capacidade do sujeito de sustentá-la ou processá-la, sendo que qualquer

experiência que desperte uma situação angustiante - como medo, ansiedade, vergonha ou dor física - pode atuar como um trauma.

Em *Sobre alguns temas em Baudeleire (1989)*, Walter Benjamin explica que a investigação de Freud foi ocasionada por um sonho típico dos neuróticos traumáticos, sonho este em que o evento traumático, ou catástrofe como ele mesmo escreveu, repete-se numa tentativa de "recuperar o domínio sobre o estímulo, desenvolvendo a angústia cuja omissão se tornou a causa da neurose traumática". (BENJAMIN, 1989, p. 109)

Em relação a aprendizagem histórica, foram os trabalhos dos pesquisadores da *Didática da História* que "romperam" com os tradicionais estudos sobre cognição até então fundamentados em teorias advindas da psicologia da aprendizagem, ao desvencilhar-se da ideia de que aprender História resume-se a acumular informações sobre o passado (SCHMIDT; BARCA, 2009, *apud* SOUZA, 2017).

Esses trabalhos procuraram não apenas compreender como ocorre a aprendizagem histórica, mas sobretudo quais são as implicações dessa aprendizagem na orientação para a vida em sociedade, destacando o conceito de consciência histórica. De acordo com Bodo Von Borris (2011) a aprendizagem histórica só ocorre efetivamente sob três condições, sendo elas: se as novas informações podem ser relacionadas a informações antigas, se elas se conectam positiva ou negativamente com as emoções e se são relevantes para a vida.

Cunhando o conceito *Burdening History*, Von Borris define como núcleo de seu trabalho a necessidade de lidar com uma história que apresenta sobrecarga de emoções e complexidades, uma vez que aborda temas relevantes e sensíveis no âmbito da cultura e aprendizagem histórica. Segundo ele, a aprendizagem de casos "afirmativos" de heroísmo e glória parecem ocorrer de maneira mais fácil do que nos casos de experiências "opressoras" que carregam sentimentos de culpa, vergonha ou dor.

É nesse contexto de estudos que fervilhavam no campo da *Didática da História* que o pesquisador alemão encontra espaço para problematizar a

necessidade de enfrentamento do trauma que a sociedade alemã estabelece com a história do Nazismo e do Holocausto. Von Borris observou, em seus estudos sobre aprendizagem, que temas históricos sobrecarregados, como o Nazismo e o Holocausto, caracterizam-se como assuntos traumáticos para os estudantes alemães. De acordo com o autor, a herança negativa que esse tema traz para a identidade histórica alemã insere esses jovens num processo que além de intelectual envolve questões identitárias, culturais e, sobretudo, emocionais.

O conceito de *Burdening History* é então utilizado para definir temáticas históricas que remetem a acontecimentos de grande peso no presente, sendo necessário, portanto, um tratamento mais específico, uma vez que não envolve apenas o aprendizado do que passou, mas também de quais seriam as decisões a serem tomadas a partir do que se passou. Para lidar com esse tipo de história, o pesquisador afirma haver formas positivas e formas deficitárias.

Von Borris argumenta que a opção para esses casos é a busca pela reconciliação histórica, não sendo ela apenas um processo histórico-cognitivo, ou seja, um processo que busca uma racionalidade mais profunda na narração do passado, mas também um processo social e emocional histórico, através da participação dos sujeitos e do desenvolvimento de relações intersubjetivas de reconhecimento das identidades e valorização do outro.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como indicado no título, o presente trabalho não tem por proposta investigar o que a psicanálise entende por aprendizagem. Mas tão somente explorar as possibilidades que ela fornece, enquanto ferramenta, para a aprendizagem histórica e, por conseguinte, para a mobilização da consciência histórica.

O tratamento que o pesquisador alemão Bodo Von Borris atribuiu ao trauma que as novas gerações alemã desenvolveram em relação ao Holocausto e o Nazismo é apenas um pequeno exemplo de como essa abordagem pode ser frutífera no ensino de História. Trazendo para nossa realidade, temas como o

período colonial e a escravidão poderiam ser abordados tendo em mente a angústia que eles provocam e procurando instrumentalizar conceitos psicanalíticos, visando não prejudicar a mobilização da consciência histórica em decorrência da carga de sensibilidade que eles carregam.

Paulo Freire em sua obra *Professora sim, tia não (1997)* nos traz a máxima "o conflito parteja a consciência", o que podemos consequentemente entender como sendo próprio do professor incutir em sua sala de aula uma ruptura na paixão pela ignorância, mesmo que isso signifique conduzir os estudantes por um caminho conflituoso que, eventualmente, possa gerar angústias.

Ressaltando sempre que a História é sim perspectivada, mas nem todas as perspectivas são válidas.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Sobre alguns temas em Baudelaire**. In: Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo. Tradução: José Martins Barbosa, Hemerson Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1989b.

CARRARA, Kester. **Contribuições da Psicologia à Educação**. Cadernos de formação: Psicologia da Educação São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2006, 3a ed.

FREUD, S. **Além do princípio do prazer (1920)**. In: BENJAMIN, Walter. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo. Tradução: José Martins Barbosa, Hemerson Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1989b.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro. S. o. IO, 1992, p. 200-212.

SOUZA, Éder Cristiano de. **Aprender, pensar e viver História: Contribuições e questionamentos a partir de um estudo com professores e estudantes brasileiros e paraguaios**. Antíteses (Londrina), v. 9, p. 18, 2017.

VALÉRY, Paul. **Analecta**. Paris, 1935. In: BENJAMIN, Walter. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo. Tradução: José Martins Barbosa, Hemerson Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1989b.

VON BORRIES, Bodo. **Coping with Burdening history**. In: BJERG, Helle; LENZ, Claudia; Thorstensen, Erik. (Eds.). Historicizing the uses of the past: scandinavian perspectives on history culture, historical consciousness and didactics of history related to world war II. Bielefeld, 2011. p. 165-188.

Corpos fragmentados: "mal-estar" na educação durante o ensino remoto

Luis Lucini [1]

Desde 2019 a situação pandêmica se fez protagonista no mundo e em nosso cotidiano transformando o modo de viver. As relações interpessoais foram brutalmente castradas e o convívio social passou a ser um imperativo virtual para grande parte das pessoas que comungavam do privilégio do acesso à virtualidade. Assim, como todas as áreas que sofreram modificações, a educação e seus atores docentes e discentes também tiveram que se sujeitar a um terreno – mesmo que por vezes explorado de forma casual – agora percorrido como "insólito" devido à forte conjugação profissional. Esse novo cenário revira as estruturas escolares que, com efeito, as rotinas familiares; escolas públicas e municipais sublinharam suas lacunas pela falta de estrutura para acolher de modo digital o público que em maior parte condiz com a sua condição social; enquanto, as instituições privadas, cada uma ao seu jeito, buscaram ou esgotaram recursos para de modo emergencial se reinventar e suprir, mesmo que amadoramente, as aulas remotas. Independente de uma preocupação real com a saúde do coletivo escolar, podemos pensar que outro imperativo estava – e sempre esteve – em jogo: uma demanda do sistema capitalista. Porém, o divergente universo do presencial continuou – e potencializou – problemas que já eram do formato anterior e que se inflamaram na nova versão de proposta educacional, sendo um deles: como se dá uma aprendizagem significativa. Tal discussão em torno do êxito escolar não é nova, assim como, as ações que buscam traçar "melhores" caminhos para com o aprender que é apresentada por diversas formas, nomenclaturas, sistemas e o que mais couber como "promessa de aprendizagem".

O corpo, material indissociável da condição humana, participa de toda a interação relacionada à aprendizagem e ao desenvolvimento cognitivo do sujeito. O ambiente escolar é virtuoso pela diversidade corporal que nele habita. Sujeitos e seus corpos, de diferentes estruturas morfológicas, distintos modos de ação, que em um constante jogo entre movimentos e silêncios revelam seu desejo de aprender. O corpo, em sua materialidade física denota o sujeito que, de certo modo "interage", pela sua

[1] Profissional de Educação Física, Doutor em Letras – UniRitter, Psicanalista em formação pelo Círculo Psicanalítico do RS.

presencialidade. Porém, no novo cenário esse corpo - por consequência seu inquilino - é posto em suspensão às percepções do grupo docente. Por outro lado, esse mesmo corpo e seu sujeito se reforçam numa utópica independência no tocante do aprender pela cortina digital que o protege.

No texto de 1923, Freud afirma que "o Eu é, sobretudo, corporal" (2011, p. 32), concebe o corpo como plataforma de todas as percepções orgânicas e sentimentos e que, nessa articulação, o indivíduo se constitui também em imagem. Essa imagem afeta diretamente o sujeito desse corpo, que por ele se expressa e se constitui. É por sua condição material orgânica que o homem age e se relaciona com o mundo. Paín (1999) considera o extrato material do corpo como organismo: local das pulsões. Para essa autora, o corpo é visto como o próprio sujeito, pois ela entende que a matéria orgânica a qual é modelada pelo sujeito já consiste uma representação dramática, sendo possível assim observar nessa representação a manifestação de um ego em movimento e o que diz respeito ao seu modo de fazer. A nova condição do período remoto considerou o corpo e potencializou a sua imagem então como presença. A condição de aparecer em tela pareceu ser a nova ordem para "garantir" uma participação e aprendizagem sob a tutoria não somente dos educadores e educadoras, mas também da qualidade do sinal digital, do som, da imagem e de todo o aparato que se apresenta necessário para essa relação com objetivo educacional. O cenário pandêmico da Covid-19 subverteu a lógica do tempo, do espaço e da imagem própria dos sujeitos. Parte do processo de aprendizagem ficou à mercê da rotina, das regras e das leis de cada família, o espaço de casa virou sala de aula para educadores, educadoras e estudantes. O corpo apareceu como um "estranho conhecido"; venha a ser no tocante aos adultos que não se viam dando aulas, nos jovens que passam por uma idade que não se identificam com a própria imagem que muda e nem sempre atende as idealizações sociais ou as suas expectativas, ou ainda nas crianças que relacionam as telas como diversão. Esse "novo corpo" de "pele em pixel", ora aceito, ora rechaçado e bloqueado por um comando, pode ser terreno de angústia e mal-estar na proposta do ensino virtual. Também parece ser pertinente considerar a castração a esse corpo em sua mobilidade social, a possibilidade de contágio de um inimigo invisível que cercou o sujeito e assombrou – e assombra - pela possível perda de seus familiares. O contexto social é relevante na relação sujeito-aprendizagem. Para Charlot (2005, p.45), "o sujeito é indissociavelmente humano, social e singular." Assim, esse sujeito se apresenta atrelado a uma história, a

um contexto e a um tempo. Ele mostra-se carregado de desejos, ora permitidos em algumas situações, ora opostos restringidos e castrados em outros momentos. Nesse sentido é relevante pensarmos a relação do corpo ameaçado no contexto social e suas reverberações nas demais áreas da vida. Freud escreve em 1930 que a base de um "mal-estar" estaria sustentada em três pilares: a impotência do homem frente às forças da natureza; a falência orgânica corporal e o contexto das relações sociais. No período pandêmico aqui pensado é possível interpretar que esses três pilares se colocam em jogo, pelo não controle imediato de um vírus, pela ameaça à saúde corporal ou pelos contrastes na possibilidade de proteção social.

Este estudo de cunho qualitativo teve como objetivo, refletir e compreender à luz dos pressupostos da educação e da psicanálise a atitude corporal virtual no contexto da aprendizagem remota vivenciada no período da Covid-19 no tocante da experiência do pesquisador como professor no período letivo de 2020 e 2021 em uma escola privada de Porto Alegre, RS, Brasil. À partir dos relatos coletados na forma de escuta empírica dos alunos e alunas, pais e equipe pedagógica em diversas situações de aula remota, planejamento remoto e avaliação escolar em modo virtual, buscou-se articular com os referenciais teóricos que pudessem dar esclarecimento sobre o comportamento e a expressão dos corpos dos atores envolvidos (alunos e professores) no processo de ensino-aprendizagem nesse período. Nessa perspectiva, o corpo passa a ser não somente o plano material de ação, a via de um fazer; também é tomado de significado quando em conjugação simbólica com a linguagem.

A partir da hipótese, voltada à questão de o corpo do sujeito poder encontrar-se envolvido diretamente em seu processo de aprendizagem, é propugnada a pertinência dessa reflexão que diz respeito à relação entre os comportamentos corporais com a aprendizagem dos alunos e ao protagonismo dos professores em sala de aula no modelo remoto. O pensamento, então, é o de que, no lado discente, o envolvimento corpóreo do sujeito pode vir a representar a forma pela qual os estudantes se relacionavam com o seu corpo na apropriação do conhecimento. Do lado docente, que esse corpo é ao mesmo tempo o terreno das alegrias, das euforias, das angústias, das incertezas no trabalho da educação formal.

Palavras-chave: Corpo. Psicanálise. Educação. Ensino remoto.

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: A partir da análise qualitativa das obras de Anísio Teixeira, este trabalho analisa a proposta deste intelectual 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.

1 INTRODUÇÃO

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).

A formação inicial e continuada do professor do ensino primário nas escolas normais deveria ser fundamentada em programas curriculares que incluíssem disciplinas 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 com o 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 em suas disciplinas o foco no que o estudante pode fazer com os conteúdos abordados nas disciplinas. Em outras palavras, a escola normal deve ter como meta central a abordagem de conteúdos diretamente vinculados à realidade da sala de aula com a qual seria defrontada o estudante normalista no exercício de sua profissão, devendo-se inclusive, por este 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 desenvolvidos até o tempo presente. Tal afirmação do intelectual é explicada por sua perspectiva de que 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. 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).

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, 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).

Na perspectiva de Anísio Teixeira (1960), se, por um lado, 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, por outro, isto demanda 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. Daí a necessidade de que o Poder Público estabeleça políticas públicas capazes de proporcionarem ao professor da educação básica "novas bases de remuneração, para não lhe reduzir o período de influência aos escassos minutos de aula". Afinal, "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, 1960, p. 265) diante da constatação da necessidade do docente de trabalhar em diversos turnos e em várias escolas simultaneamente para garantir a sua existência.

2 METODOLOGIA

Este trabalho que analisa a importância das iniciativas de capacitação do professor e valorização social do magistério como elementos essenciais para o êxito das políticas educacionais no pensamento de Anísio Teixeira tem uma natureza qualitativa. Trata-se de uma pesquisa que tem como metodologia a análise histórica

da sua atuação educacional e a leitura, reflexão e interpretação dos trechos dos seus livros e artigos que mencionam a relevância que a figura do docente deve ter em políticas públicas efetivamente comprometidas com a oferta de uma educação básica de qualidade.

As obras de Anísio Teixeira são as fontes primárias desta pesquisa, como por exemplo, *Educação não é privilégio*, *A educação e a crise brasileira*, *Educação para a democracia*, *Educação e o mundo moderno*, *Educação no Brasil*, *Pequena introdução à filosofia da educação*, entre outras. Além disso, são usadas como fontes secundárias diversas bibliografias sobre a biografia e a produção intelectual de Anísio Teixeira.

3 DISCUSSÃO

O objetivo deste trabalho é analisar 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 público 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 do 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 trabalho pretende resgatar o pensamento deste intelectual para que haja uma reflexão na atualidade sobre o papel relevante que pode ter o professor devidamente capacitado e valorizado para o sucesso de políticas educacionais. O êxito de qualquer política pública na área da educação depende do comprometimento dos docentes, 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.

4 RESULTADOS PARCIAIS

Este trabalho que será apresentado no XXIX Seminário Internacional de Formação de Professores para a América Latina é parte de uma pesquisa de pós-doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás intitulada *A Teoria da Educação de Anísio Teixeira e a Constituição de uma Cultura Política Democrática no Brasil*. O tema da valorização social e capacitação do professor é apenas um dos diversos aspectos que compõem o que denominamos na pesquisa como Teoria Democrática da Educação pensada por Anísio Teixeira, na qual a escola pública seria um elemento primordial para a mudança da realidade histórica do país de exclusão social e política de grande parcela da população nacional, desconhecimento dos direitos e deveres pelos cidadãos e desprestígio e ataque ao Estado Democrático de Direito. Espera-se que com a conclusão da pesquisa em junho de 2023 possa-se demonstrar como a educação exerce no pensamento de Anísio Teixeira a importante tarefa de propiciar os aprendizados, as experiências, as condições elementares e os instrumentos didático-pedagógicos capazes de contribuir para a constituição de uma cultura política de valorização e utilização consciente dos mecanismos institucionais e

meios legais proporcionados por um regime democrático para o exercício da cidadania plena.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Anísio Teixeira demonstra claramente em suas obras que não há como pensar em ensino de qualidade no Brasil sem o investimento na formação inicial dos aspirantes ao exercício do magistério e na capacitação contínua dos professores que já ministram aulas nas escolas públicas e a valorização social da carreira docente por meio de uma remuneração compatível 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 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.

A "LINGUAGEM COMUM" DA BNC PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DO DISCURSO DE UMA MATÉRIA VEICULADA PELO MEC

Andressa Maris Rezende Oliveri (UFOP) amarisandressa@gmail.com
José Rubens Lima Jardilino (UFOP) jrjardilino@gmail.com

Eixo: 8 - Formação de Professores e Políticas Educacionais

Resumo: Este trabalho propõe a análise de uma matéria veiculada pelo *site* do MEC sobre a formação de professores para educação básica, indicando mudanças a partir da BNC-Formação e ajustada à BNCC. Ela foi analisada a partir do contexto de influência e de produção de texto presente na abordagem do Ciclo de Políticas, utilizando a Análise Crítica do Discurso (ACD). A partir desta análise, percebemos que o uso da expressão "linguagem comum" se traduz na homogeneização do currículo e na formação voltada à execução de tarefas, que atenda ao mercado e responsabiliza os docentes pelos resultados educacionais.

Palavras-chave: Política educacional; Formação de professores; BNC-Formação; Ciclo de Políticas; Análise Crítica do Discurso.

1 INTRODUÇÃO

A formulação da política educacional contempla etapas que vão desde a construção da agenda, a formulação do problema, a implementação e a avaliação desta política. Neste processo ocorrem disputas entre vários sujeitos como grupos sociais, agentes do Estado, e agências multilaterais que tentam colocar como prioridade suas concepções e necessidades. Diferentes vozes perpassam os discursos presentes nas legislações e em outros textos que são construídos para divulgação destas. Esses sujeitos se movem nos diferentes espaços de produção da política e tentam firmar pontos de vista, influenciando as ações dos governos e modificando as formas de compreender a educação e a formação de professores.

O trânsito destes agentes na formulação da política aponta para o processo de internacionalização, já discutido por Ball (2020), em que as agências de financiamento como Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial, OCDE, OMC, governos e organizações intergovernamentais têm influenciado as mudanças por meio das reformas educacionais em uma concepção neoliberal de educação

instrumental. Os discursos veiculados pelas agências de financiamento vão em direção da regulação e do controle, visando a globalização, eficácia das políticas, descentralização, responsabilização, privatização dos serviços educacionais, o desenvolvimento de habilidades e competências para o mercado de trabalho, o gerencialismo, a profissionalização docente e a qualidade dos professores, conforme apontado por Freitas (2014) e Shiroma e Cunha (2016).

Os discursos produzidos tomam a forma de documentos e legislações, os quais são traduzidos em outros textos como reportagens e textos informativos para que a sociedade tome conhecimento das ações do Estado e, também, para serem implementados pelos responsáveis por essas ações nas instituições de ensino. Para Bowe, Ball e Gold (1992) estes textos podem ser analisados, de acordo com a abordagem do Ciclo de Políticas, a partir dos contextos de influência e contexto de produção de textos (contexto em que são produzidos os textos e direcionados a sociedade); contexto da prática (momento em que são colocados em ação pelos atores sociais) e contexto dos resultados (produzem efeitos e resultados nos contextos em que foram inseridos).

De acordo com Fairclough (2001, p. 90) o discurso refere-se "ao modo de ação, uma forma em que as pessoas agem sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação". O discurso está vinculado ao uso da linguagem como prática social. Este pesquisador propõe a análise deste como texto, prática discursiva e prática social. Os textos políticos utilizados no contexto de influência e no contexto de produção de textos induzem, retomam ações ou atribuem novos sentidos e significados no âmbito do contexto da prática, e produzem efeitos sobre as escolhas e ações dos sujeitos.

Torna-se importante compreender o processo de produção da política e sua movimentação nos diferentes contextos ou arenas (BOWE, BALL e GOLD, 1992), como forma de compreender as concepções, as ideias veiculadas e também aquelas que estão contidas nas entrelinhas destes textos. Em vista disso, nosso objetivo é apresentar a análise de uma matéria[1], veiculada no *site* do Ministério da

[1] BRASIL. MEC. *Formação de professores será norteada pelas regras da BNCC*. 2018. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/72141-formacao-de-professores-sera-norteada-pelas-regras-da-bncc?Itemid=164>. Acesso em: 04 mai. 2021.

Educação (MEC) no dia 19 de dezembro de 2018, que trata da implementação das mudanças na formação de professores anunciadas no governo Temer. Nosso olhar está voltado para a identificação, a partir das práticas discursivas e sociais, e sua relação com contexto de influência e produção de textos, as percepções, os discursos polifônicos e a vozes presentes nesta, utilizando a Análise Crítica do Discurso (ACD), proposta por Fairclough (2001).

2 A formação de professores na atualidade: uma análise do contexto de produção de texto

A formação de professores no Brasil é marcada por avanços e descontinuidades dos projetos educacionais devido a ausência de uma política educacional de Estado. Além de ser influenciada pela agenda governamental, pelos organismos internacionais, por questões político-eleitorais e orçamentárias.

O projeto de desmonte da educação em vigor, teve seu início em 2016, com a crise política, econômica, ajuste fiscal que assolaram o segundo mandato de Dilma Rousseff. Os novos arranjos políticos levaram ao redirecionamento e a supressão de programas e políticas educacionais iniciados no governo Lula. Além disso, a acusação de crime de responsabilidade fiscal durante o governo de Dilma culminou em seu *impeachment* e a posse de seu vice Michel Temer. Em seu mandato, Temer retoma a agenda liberal, aprovando a PEC nº241/2016, que limita os gastos com saúde e educação por 20 anos. Há a homologação, pelo então Ministro da Educação Rossieli Soares, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Em 2019, assume a presidência da República Jair Bolsonaro dando sequência a política educacional de "[...] perspectiva privatista na esfera pública e das lógicas neotecnicista e empresarial na gestão dos sistemas de ensino e das escolas", conforme apontado Aguiar (2020, p. 61). Neste governo ocorre a homologação da Base Nacional Comum para a formação de professores (BNC-Formação), discutida no governo Temer. As gestões de Temer e Bolsonaro refletem o modo como o projeto educacional no país tem se aproximado da privatização e desmantelamento dos serviços públicos da educação, resultando na diminuição

expressiva de programas para esta área. Na página do MEC, atualmente, consta apenas sete programas dirigidos à formação de professores em funcionamento.

Para a divulgação desta proposta de formação, foi publicada a matéria, no *site* do MEC, "Formação de professores será norteada pelas regras da BNCC". Este é um canal de comunicação pública que dirigido aos profissionais da área, mas também à outras pessoas que se interessam pela temática da educação nacional. O referido texto trata da proposta da BNC-Formação, entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE), que regeria a formação docente e estaria ancorada à BNCC. A escolha da palavra "norteada" para a composição do título da matéria remete a ideia de que antes desta proposta não havia uma orientação para a educação básica e formação docente. Contudo, compreendemos que o direcionamento proposto na BNC-Formação segue um caminho de articulação, padronização e homogeneização do currículo da educação básica e formação de professores em consonância com as orientações da OCDE (AGUIAR e DOURADO, 2019).

A matéria em análise traz o excerto de uma afirmação do ministro da educação, a época, Rossieli Soares:

> *Concluímos a discussão sobre quais são os direitos de aprendizagem, as competências e as habilidades essenciais para os nossos alunos na educação básica. Agora, precisamos dizer ao Brasil o que é ser um bom professor, quais são as competências e habilidades necessárias para ele, especialmente com foco na prática pedagógica, numa visão mais próxima da sala de aula* (BRASIL, 2018, p. 1)

Observamos neste excerto o uso do advérbio de tempo "agora" e do adjetivo "bom", levando o leitor a inferir que este é o momento oportuno para tratar de questões importantes para a formação de professores. O uso de "bom professor" remete a ideia de que as ações realizadas até o momento não trouxeram os resultados educacionais esperados. E não sabia, até aquele momento, o que é necessário para se ter o "bom professor". A matéria traz alguns dados do SAEB apontando os "baixos índices de aprendizado" (BRASIL, 2018, p.1). O termo "competências" é tratado com foco na prática pedagógica e nas atividades exercidas pelo professor na sala de aula. A matéria elenca também as competências, contidas no documento BNC-Formação, para a formação de professores, as quais encontram-se situadas em três dimensões: "conhecimento, prática e engajamento"

(BRASIL, 2018). A prática é apresentada da seguinte forma: “criar e gerir ambientes de aprendizagem” (BRASIL, 2018, p. 1). Esta expressão nos remete a noção de que há um espaço delimitado para o desenvolvimento das práticas orientadas pelo documento. E os professores precisam ter o domínio do modo executá-las e gerenciá-las. O engajamento aponta para “[...] o comprometimento do professor com a aprendizagem e com a interação com os colegas de trabalho, as famílias e a comunidade escolar” (BRASIL, 2018, p. 1).

Deste modo, o comprometimento desse profissional pode ser medido por meio do alcance das metas propostas. Os resultados e metas não alcançadas remetem à falta de envolvimento do docente com o seu trabalho e não levam em consideração as questões sociais e outras inerentes aos processos de ensino e aprendizagem. Macedo (2019) aponta para a homogeneização do currículo, atendendo a prescrição da OCDE, para que se possa levar a diante a política de avaliação e comparação dos resultados educacionais e a formação de mão de obra qualificada para o mercado.

3. Considerações Finais

A matéria analisada traz a expressão “linguagem comum” na apresentação do objetivo principal da BNC-Formação, como vemos a seguir: “O principal objetivo é orientar uma ***linguagem comum*** sobre o que se espera da formação de professores, a fim de revisar as diretrizes dos cursos de pedagogia e das licenciaturas para que tenham foco na prática da sala de aula e estejam alinhadas à Base Nacional Curricular Comum (BNCC)” (BRASIL, 2018, p. 1 - grifos nossos). Compreendemos que o MEC e o CNE promovem um projeto formativo que apresenta uma “linguagem comum” ajustada às prescrições da OCDE e as necessidades do mercado.

Desta forma, utilizam as estratégias do tecnicismo e da uniformização do currículo da educação básica, dotando o professor apenas do saber-fazer e das habilidades necessárias para a realização do seu trabalho na sala de aula. Para Aguiar e Dourado (2019, p. 35) a formação de professores é um “[...] elemento estratégico para materializar a pretendida reforma da educação básica, atendendo

aos reclamos do mercado, que pugna pela formação do sujeito produtivo e disciplinado". A relação entre teoria e prática, a produção e valorização dos saberes, e o olhar indagador e reflexivo do professor são colocados em segundo plano. O importante que se tenha um profissional habilitado para a execução de tarefas, pois são eles que exercerão a ação de formar as futuras gerações.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia A. da S.; DOURADO, Luís Fernandes. BNCC e formação de professores: concepções, tensões atores e estratégias. Revista *Retratos da Escola, Brasília*, v.13, n.25, p. 33-37, jan./mai. 2019.

AGUIAR, Márcia A. S. Políticas de educação em questão: retrocessos, desafios e perspectivas. In: Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 14, n. 30, p. 619-621, set./dez. 2020.

BRASIL, MEC. "Formação de professores será norteada pelas regras da BNCC". Assessoria de Comunicação Social. Portal do Ministério da Educação. 19 dez. 2018. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 25 mai. 2021.

BALL. Stephen J. *Educação Global S.A.*: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2020.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. *Reforming education e changing schools*: case studies in Policy Sociology. London: Routledge, 1992.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FREITAS, Luíz C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. Educação e Sociedade, v. 35, nº 129, p. 1085 – 1114, out.- dez., 2014.

MACEDO, Elizabeth F. de. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. In: Revista *Retratos da Escola,* Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019.

SHIROMA, Eneida O.; CUNHA, Thais M. Os professores na agenda do Banco Mundial para a próxima década. In: LIBÂNEO, José C.; SUANNO, Marilza V. R.; ROSA, Sandra V. L. (orgs.). *Didática e Currículo*: impactos dos organismos internacionais na escola e no trabalho docente. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico; CEPED Publicações, 2016. p. 131 -150.

Agências de Fomento: Agradecemos FAPEMIG e UFOP pelo financiamento deste trabalho.

FORMAÇÃO CONTINUADA: QUE POLÍTICAS, QUE CONCEPÇÕES, QUE PROFESSORES?

Fabiana Gomes de Magalhães

Eixo 8: Formação de Professores e Políticas Educacionais

Resumo: O presente texto apresenta uma reflexão acerca de como os professores avaliam a formação continuada e qual o espaço destinado e/ou ocupado por eles nesse processo. Para subsidiar tal discussão serão focalizados alguns dos resultados encontrados em pesquisa realizada que se propôs a refletir acerca do processo de construção da política de formação continuada. Tratou-se de um estudo em que buscou identificar as percepções dos professores sobre formação continuada e trabalho docente; perspectivas teóricas e ações efetivadas no cotidiano escolar, aproximações e distanciamentos entre as diversas facetas da esfera educacional.

Palavras-chave: Políticas; Formação continuada; Professores

1- INTRODUÇÃO

Abordar o tema sobre formação continuada e o lugar que os professores ocupam nesse processo assume grande relevância, na medida em que a sociedade atual atribui, cada vez mais, responsabilidades à educação escolarizada e aos professores da educação básica, advindas das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, do impacto no desenvolvimento profissional do professor e das políticas de formação inicial e continuada.

Para subsidiar tal discussão serão focalizados alguns dos resultados encontrados em pesquisa realizada que se propôs a refletir acerca do processo de construção da política de formação continuada, a saber: “POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: dos marcos legais à realidade da rede municipal de ensino de Juiz de Fora/MG”. O desafio que se impõe refere-se à reflexão sobre a relevância, o sentido e o lugar destinado e/ou ocupado pelos professores nas políticas de formação continuada do município em questão. Parte-se do princípio de que o processo de formação não é algo fixo, mas um movimento contínuo em busca da construção dos saberes docentes.

Neste sentido, a pesquisa perseguiu os seguintes objetivos: análise da política de formação continuada do município de Juiz de Fora/MG; mapeamento e análise dos enfoques relativos às práticas de formação continuada apresentados por professores e identificação da forma de participação dos professores na construção da política de formação continuada do município.

Para efeito de apresentação do texto, busca-se na primeira parte, apresentar os caminhos percorridos na pesquisa. Logo após, serão apresentados alguns dos resultados decorrentes dos apontamentos dos professores diante da política de formação continuada. Por fim, são tecidas as considerações finais.

2- METODOLOGIA: OS CAMINHOS QUE FORAM PERCORRIDOS

Diante da questão e dos objetivos traçados, optou-se pela modalidade de pesquisa o Estudo de Caso. Tal opção justifica-se na medida em que o referente estudo debruçou-se sobre uma realidade específica, portanto, um espaço delimitado dentro de um sistema mais amplo. Uma realidade em constante movimento, mas que permitiu compreender algo singular, único e particular. Sendo assim, o estudo da *particularidade* no que tange as políticas de formação continuada de professores e o lugar destinado e/ou ocupado pelos professores, levou-nos a compreender uma situação da vida real, sem prejuízo da complexidade e dinamicidade envolta nos fenômenos.

A coleta dos dados foi realizada a partir da análise dos documentos oficiais no que se refere às políticas de formação continuada e da aplicação de um questionário. O questionário foi escolhido para acessar as impressões dos professores acerca da temática do estudo. Para a escolha do campo de pesquisa traçou-se um plano de amostragem levando em consideração o Índice de Desenvolvimento da Escola Básica (IDEB) das escolas municipais de Juiz de Fora/MG, referente ao ano de 2009. O uso do IDEB como critério de escolha das escolas municipais justifica na medida em que este é um índice apresenta um diagnóstico a partir de dimensões relevantes: fluxo escolar e média de desempenho nas avaliações externas pelos alunos. Assim, escolheu-se três (3) escolas de maior IDEB do 1º ao 5º ano da Rede Municipal e três (3) escolas de menor IDEB do 1º ao 5º ano da Rede Municipal.

Diante desse campo, o objetivo foi aplicar o questionário a todos os professores que atuavam do 1º ao 5º ano das escolas selecionadas, de forma a buscar identificar o espaço ocupado por eles na construção e na efetivação da política de formação continuada do município. Ao todo deveriam responder o questionário cento e dez (110) professores distribuídos nas seis escolas selecionadas, mas de fato obteve-se sessenta e sete (67) questionários respondidos.

3- O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA

Ao longo da investigação, percebeu-se que a formação continuada de professores é um assunto colocado em diferentes discussões como forma de superar as deficiências dos processos formativos anteriores à inserção do profissional no mundo do trabalho. Todavia, mais do que marcar a fragilidade da formação dos nossos professores, imersa no contexto sociopolítico de nosso país, constatou-se que necessitamos de uma estrutura e de processos mais sólidos para a inicial e a continuada.

A pesquisa mostrou que sequer há um registro escrito sistematizando a política de formação continuada da rede municipal de Juiz de Fora, tampouco evidências de uma construção coletiva das ações para esse fim. A política de formação continuada do município em questão é divulgada em um caderno com as várias ações, caracterizada pela heterogeneidade, que vão desde cursos de extensão até cursos de formação que concedem diplomas profissionais em nível superior. Vale apontar que, a definição das ações de formação é feita a partir das impressões dos gestores da Secretaria Municipal de Educação (SME), tendo como parâmetro os índices atingidos nas avaliações externas propostas pelos governos federal (IDEB), estadual (Proeb)[1] e os apontamentos dos Departamentos de Ações Pedagógicas e Educação Infantil que atuam diretamente nas escolas.

No bojo dessas evidências, constatou-se que a maioria dos programas oriundos da iniciativa pública da SME de Juiz de Fora/MG ajusta-se ao padrão de preencher as lacunas de uma formação inicial frágil e precária. As propostas cumprem-se em ensinar conteúdos e metodologias, com o intuito de fazer com que

[1] Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica.

os professores os coloquem em prática na sala de aula. Diante desse cenário, buscou-se investigar qual era o lugar dos professores nessa política. No entanto, o que se constatou foi a ausência dos professores. Posto isso, nos fez refletir se essa situação era devido à falta de iniciativa dos professores ou à ausência de espaço no campo da elaboração da política de formação continuada da rede em questão.

O eco das análises dos dados construídos apontou para a urgência em reconhecer o professor como sujeito de seu conhecimento e, portanto, como sujeito que tem algo a dizer sobre a sua própria formação profissional. Por outro lado, de acordo com os docentes, eles ocupam o lugar de meros participantes nas propostas elaboradas pela SME e não autores. A participação do professor na elaboração de propostas de formação continuada é essencial, pois são eles os principais participantes e beneficiários imediatos da ação a ser desenvolvida. O que se percebeu diante dos dados é que há uma lacuna entre quem elabora - os gestores municipais - e quem participa - os professores.

Em consonância, os professores apontaram que os cursos de formação deveriam ser “ministrados nas escolas; oferecer os cursos na própria escola" (MAGALHÃES, 2012). Segundo os participantes, a maioria dos cursos acontece em um local centralizado: um espaço anexo à Secretaria Municipal de Educação (SME). Para os professores a falta de tempo e a dificuldade de locomoção para a participação nos cursos oferecidos são grandes empecilhos. Isto posto, os professores que participaram desse estudo, elencaram algumas sugestões para viabilização e aprimoramento da formação continuada:

> Estimular mais as discussões e trocas de experiências entre os professores da rede municipal, para ser uma fonte de pesquisa de material teórico e prático pertinentes ao trabalho docente e para registrar / arquivar pontos trabalhados;
>
> Ouvir as experiências de sala de aula e tentar trabalhar o lado lúdico do professor.
>
> Os professores devem ter mais tempo para realizar os cursos. Horários compatíveis com a realidade do professor que trabalha em dois horários. (MAGALHÃES, 2012)

Em síntese, com base no estudo realizado, podemos destacar algumas categorias importantes para (re)pensar a política de formação continuada reveladas ao longo do processo e a partir do depoimento dos sujeitos da pesquisa:

- *Concepção de formação continuada*: observou-se uma contradição entre o que é proposto em relação à formação continuada na rede municipal de ensino e o discurso acerca da concepção em relação a tal processo. Os gestores reconhecem a escola como espaço formador no discurso, mas nos documentos referentes à formação continuada da rede municipal essa perspectiva não é contemplada.

- *Necessidades dos professores*: para que sejam alcançados os objetivos de melhoria da qualidade da educação, torna-se imprescindível tornar o professor autor e protagonista do seu processo formativo. Isso demanda um esforço coletivo de ampliar o espectro das ações do professor, da escola e da universidade.

- *Participação dos professores*: essa dimensão foi muito apontada por todos os participantes. Para os professores, a disponibilidade de tempo, é um fator relevante quanto à decisão de participarem das ações formação continuada. A dupla jornada, ou até mesmo tripla dos professores faz com que eles invistam pouco nesses processos.

4- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Torna-se imperativo que os professores encontrem mecanismos que os mobilizem e incentivem um (re)situar, de modo a terem reconhecidos o seu papel de protagonista frente à elaboração das políticas de formação continuada. Defende-se que, esse deveria ser um compromisso tanto dos gestores, através do modelo de gestão adotado que reconheça a importância e o grau de protagonismo que o professor deve ter na elaboração das políticas, quanto do professor que precisa reconhecer sua importância na construção de uma proposta coletiva e responsável de participação nas questões que envolvem a educação, particularmente nesse caso, nas questões que envolvem a sua formação continuada.

Por outro lado, não devemos enfrentar os desafios da formação com propostas paliativas, com receitas prontas, mas ao contrário, com propostas fundamentadas no cotidiano do professor. Para tanto, o primeiro passo deve ser na direção de superar a lacuna entre aqueles que elaboram a política de formação continuada daqueles que irão colocá-la em prática. Dessa forma, deveríamos

perseguir e adotar a perspectiva colaborativa de formação em nossas ações. Portanto, torna-se necessário o fortalecimento da institucionalização das ações de formação por meio da parceria entre a universidade e as escolas. Esse caminho pode ser promissor na medida em que as propostas deixem de ser produzidas de forma pontual e descontínua e passem a ter como ponto de ancoragem as práticas e os saberes docentes.

REFERÊNCIAS

MAGALHAES, Fabiana G. **POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: dos marcos legais à realidade da rede municipal de ensino de Juiz de Fora/MG.** Dissertação de Mestrado. Juiz de Fora/ MG, 2012.

O CURSO DE PREVENÇÃO DO USO DE DROGAS COMO INSTRUMENTO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

Dayse Rodrigues dos Santos, Instituto Federal do Pará,
dayse.rodrigues@ifpa.edu.br
Maria Nilva Rodrigues Neves, Secretaria estadual de Goiás,
maria.nneves@seduc.go.gov.br

Eixo: Formação de Professores e Políticas Educacionais

Resumo: O grande desafio de preparar educadores para abordar a prevenção do uso de drogas, previsto como conteúdo transversal do Currículo escolar nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental II e Médio no Brasil resultou na oferta do Curso de Prevenção do Uso de Drogas para Educadores de Escolas Públicas de 2014 a 2018. Neste trabalho, refletimos sobre os objetos teóricos do curso, bem como da execução do projeto em uma escola no interior de Goiás. Nosso objetivo era orientar e divulgar informações e conhecimentos que pudessem prevenir o uso abusivo de álcool e drogas por jovens e crianças.[1]

Palavras-chave: Curso de Prevenção do Uso de Drogas para Educadores de Escolas Públicas; Formação continuada docente; Práticas pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

A dependência de drogas na juventude é de grande preocupação nacional e internacional, devido aos danos causados à saúde individual e coletiva, como também pelo impacto em toda a sociedade, exigindo a adoção de políticas e ações articuladas que visem minimizar as consequências deste problema social. Nesse contexto, o Estado ofertou cursos e projetos de formação continuada para docentes da educação básica em todo o país: o caráter preventivo ao uso de drogas por crianças e adolescentes é pregado por organizações internacionais das quais o Brasil faz parte.

Considerando o nosso foco em refletir sobre a formação docente em relação a esse assunto pontual, entendemos que é necessário estudo e projetos de intervenção preventiva para que as situações de risco sejam amenizadas. Nessa vertente, a Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas (SENAD), vinculada ao

[1] Este trabalho visa divulgar os resultados da nossa pesquisa SANTOS, D. R.; NEVES, M. N. R. Curso de prevenção do uso de drogas para educadores de escolas públicas: formação continuada docente. In: SANTOS, D. R.; MADUREIRA, N. V.; PEREIRA, M. J. A. **Conquistas, reflexões e desafios na formação continuada docente**. Volume II. Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2020. p. 89-98. DOI 10.46420/9786588319017cap6.

Ministério da Justiça (MJ), juntamente com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC), ofertou gratuitamente o *Curso de Prevenção do Uso de Drogas para Educadores de Escolas Públicas*, cujo objetivo era promover a formação de profissionais das escolas públicas para atuarem na prevenção do uso álcool e outras drogas no contexto escolar (Brasil, 2012). O curso foi ofertado na modalidade de Educação a Distância (EaD), com o apoio de Instituições de Ensino Superior (IES) por todo o Brasil, alcançando grande número de educadores.

Dessa maneira, a formação continuada docente estaria se materializando ao oportunizar aos docentes novos temas ao longo de suas práticas pedagógicas. Este curso de aperfeiçoamento de 180 horas foi realizado na Plataforma Moodle, contendo cinco módulos. Em artigo cujo teor é a avaliação deste curso, Monteiro et al (2016) afirma que os objetivos de cada módulo abordavam aspectos como o reconhecimento da escola enquanto espaço de promoção de saúde, sendo considerada como um ambiente de desenvolvimento de ações de prevenção baseadas nas diretrizes de políticas públicas, utilizando-se do potencial das redes sociais como metodologia de prevenção. Por fim, as ações de prevenção propostas, seguindo as diretrizes pontuadas pelo material didático do curso, reconhecem a importância da formação continuada do educador, considerando as demandas sociais relativas à promoção da saúde e prevenção do uso de álcool e outras drogas (Idem, p. 330).

Todo o material didático utilizado no curso foi elaborado de forma que os cursistas potenciais participassem com autonomia de todas as atividades, que incluíam fóruns virtuais, atividades colaborativas, questionários, e elaboração de projeto de prevenção na escola de atuação. O estudo de Monteiro et al (2016) afirma que “a mediação das atividades era feita pelos tutores que atribuíam as notas com base em critérios estabelecidos pelos professores dos módulos e discutidos entre tutores e coordenação de tutoria” (p. 330), de maneira que o cursista tivesse acesso a tais informações no próprio Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

2 NOSSO PROJETO

O presente projeto teve por finalidade abranger a comunidade escolar Escola Municipal Franklin Graham, localizada na zona urbana do município de Formosa-GO, em 2015, local de atuação na época do curso. A intenção era orientar e divulgar informações e conhecimentos que pudessem prevenir o uso abusivo de álcool e drogas, praticado pelos adolescentes, jovens e adultos, uma vez que o consumo de drogas era presente naquele bairro e nos circunvizinhos.

O quadro abaixo organiza informações sobre apreensões de drogas em Formosa-GO.

Figura 1 - Título da figura.

DADOS DE OCORRÊNCIAS ENVOLVENDO APREENSÃO DE DROGAS PELA POLÍCIA MILITAR NA ÁREA DO 16º BPM – FORMOSA/GO.			
PERÍODO DE: 01 DE JANEIRO DE 2010 A 28 DE FEVEREIRO DE 2011			
Tipo	**Quantidade**	**Jovens envolvidos**	**Detidos**
MACONHA	4.350 kg	19	15
CRACK	480 gramas	13	7
MERLA	46 latas	9	5
TOTAL		**41**	**27**

Fonte: COPOM – 16º BPM – Formosa-Go

Fonte: Extraído de Silva (2011, p. 14).

Os dados acima eram preocupantes, uma vez que o número de jovens envolvidos era alto. Dessa forma, o engajamento de escolas no trabalho contra as drogas se fazia necessário. Não era novidade na literatura que os dependentes de qualquer vício acabam desestruturando seio familiar e outros ambientes. Entendíamos que tanto a escola quanto a família deviam se envolver com a atitudes preventivas, transformando a sociedade dependente e violenta em comportamento humano e saudável.

A monografia de Maria Rita da Silva (2011) faz considerações e apontamentos bastante significativas ao uso de drogas no município. Para ela, “os familiares se sentindo excluídos pela sociedade convivendo com o preconceito por parte dos vizinhos e de todos os que os conhecem e participam do seu drama familiar, buscam soluções para o problema” (SILVA, 2011, p. 14). Dentro desse contexto, determinava-se a imediata intervenção. Cabe ressaltar que as escolas, juntamente com a família, constituem-se como peças fundamentais nessas

iniciativas. É fato que todos precisam ser responsáveis, tendo o compromisso em promover vidas de qualidade, diante deste cenário.

O nosso principal objetivo era promover um amplo trabalho de educação para prevenir e reduzir os problemas decorrentes do uso e comercialização dessas substâncias. Para isso, traçamos estratégias que fossem capazes de atingir nossas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental, de maneira mais humana e respeitosa possível, compatível com a faixa etária dos educandos. Para tanto, listamos os objetivos: 1) sensibilizar os alunos para a abordagem da questão; 2) desenvolver a espontaneidade e a autoestima dos alunos para facilitar a comunicação com os pais, não só de modo geral, mas em especial sobre a questão das drogas; 3) mobilização da opinião pública escolar, mediante campanhas de alerta; 4) identificar quais as causas e consequências dos usuários de drogas e quais são as drogas mais utilizadas entre os adolescentes na escola; e 5) compreender os fatores que levam os adolescentes ao uso de drogas.

Desde 2015, a gestão faz esforços para que a família se aproxime da escola para abordar temas dessa natureza, mas a participação dos pais e responsáveis nas reuniões escolares era baixa. Através desses dados, entendemos que há necessidade de manter proximidade da instituição com a comunidade, através de atividades sociais que envolvam não só os alunos, mas também seus familiares.

Considerações Finais

Entendemos que iniciativas como o Curso de Prevenção do uso de Drogas para Educadores de Escolas Públicas do Governo Federal legitimam a promoção e incentivo à formação continuada prevista pela LDB (1996), além de fomentar ações sociais do Poder Judiciário no combate às drogas e violência. A opção pela modalidade Educação a Distância (EaD) potencializou as possibilidades de aprendizagem porque o cursista-professor pode acessar diversas fontes de informações e dados relacionados à prevenção do uso de drogas por meio de arquivos digitais. Nesse sentido, foi necessário ter autonomia, mantendo postura ativa diante da construção de conhecimento. No AVA, foi possível acessar os fóruns

para interação com o tutor e os demais cursistas, de modo a configurar um ambiente intuitivo que proporciona interação e colaboração.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria Nacional de Políticas Sobre Drogas (SENAD). **Curso de Prevenção do Uso de Drogas para Educadores de Escolas Públicas**. Brasília: UnB, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Pleno (CP). **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. CNE, 2002.

MONTEIRO, É. P.; GOMIDE, H.P., SILVEIRA, P.S., RONZANI T.M. **Curso de prevenção ao uso de drogas**: Descrição e avaliação de satisfação. Estudos de Psicologia, 21 (3), 2016: 328-336.

SILVA, M.R. **Causas do uso de drogas por adolescentes do bairro São Benedito no município de Formosa-GO.** Monografia apresentada à Universidade de Brasília e Universidade Estadual de Goiás, 2011, 25p.

ACOMPANHAMENTO DAS METAS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PREVISTAS EM PLANOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO

Lidiane Limana Puiati Pagliarin, UFFS, lidiane.puiati@uffs.edu.br
Marcio Giusti Trevisol, UNOESC, marcio.trevisol@unoes.edu.br
Altair Alberto Fávero, UPF, altairfavero@gmail.com

Eixo: Formação de Professores e Políticas Educacionais

Resumo: O objetivo da pesquisa foi analisar como os estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina estão atendendo as metas do Plano Nacional de Educação e dos seus respectivos Planos Estaduais no que se refere à formação continuada de professores para a educação básica. Desenvolveu-se pesquisa documental tendo como fontes de informação Plano Nacional de Educação, respectivos Planos Estaduais de Educação e relatórios de acompanhamento das metas. Em síntese, conclui-se que esses Estados precisam investir recursos e esforços para atender as metas de formação dos professores, já que os relatórios evidenciam déficits em relação à formação docente.

Palavras-chave: Formação continuada; Educação Básica; Políticas educacionais.

1 INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores tem sido pauta constante tanto em pesquisas acadêmicas quanto em documentos oficiais nacionais principalmente após a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Na LDB, a formação continuada é apresentada como necessária aos profissionais da educação. Em seu artigo 62, § 1º, há a afirmação de que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”. A partir dessa legislação, a formação continuada vem sendo ofertada sob diferentes concepções e formas de organização.

O atual Plano Nacional de Educação (PNE), planejado para o período 2014 – 2024 confirma a formação continuada de professores da educação básica como pauta de políticas nacionais ao propor, em diversas metas e estratégias, ações de formação continuada. Em sequência, em nível regional, os Planos Estaduais e

Municipais de Educação também firmaram compromisso com essa formação, buscando traçar metas e estratégias para dar forma e organicidade aos cursos de formação continuada de professores.

Assim, transcorrido mais da metade do tempo previsto para desenvolvimento do PNE, torna-se necessário o acompanhamento do que foi atendido até o momento em relação às metas estabelecidas naquela ocasião para a formação continuada de professores da educação básica. Em pesquisa anterior, Fávero, Pagliarin e Trevisol (2020) analisaram como a formação continuada estava sendo prevista nos Planos Estaduais do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. Entendendo a importância de continuidade desse estudo, o objetivo da presente pesquisa foi analisar como os estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina estão atendendo as metas do Plano Nacional de Educação e dos seus respectivos Planos Estaduais no que se refere à formação continuada de professores que atuam na educação básica. Trata-se de uma pesquisa documental que teve como fontes de informação o Plano Nacional de Educação, os respectivos Planos Estaduais de Educação, bem como relatórios de acompanhamento das metas estabelecidas.

O texto está organizado da seguinte forma: inicialmente, discutem-se alguns referenciais sobre formação continuada; após, apresentam-se as propostas contidas no PNE e nos Planos Estaduais do RS e de SC para a formação continuada de professores da educação básica e, por fim, compara-se as metas estabelecidas e as metas cumpridas até o momento.

2 A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PNE E NOS PEE DE RS E SC: ACOMPANHAMENTO DAS METAS ATENDIDAS

Conforme mencionado anteriormente, a formação continuada passa a ser obrigatória a partir da atual LDB. Fávero, Pagliarin e Trevisol (2020) alertam que muitas dessas ações de formação continuada podem estar sendo ofertadas apenas para cumprir a legislação, sem concepção clara a respeito da formação continuada por parte dos órgãos gestores. Essa posição é compartilhada por Gatti (2008) que denuncia uma polissemia de termos (formação continuada, educação continuada, formação permanente, dentre outros) para se referir ao mesmo objeto. A autora também denuncia “muitas iniciativas que, na verdade, são de suprimento a uma

formação precária pré-serviço e nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos" (p. 58). A formação continuada é, muitas vezes, mais uma ação compensatória do que de aprofundamento da formação inicial.

Outro alerta é feito por Nóvoa (1992, p. 25). Para ele, há que se tomar cuidado entre a relação quantidade e qualidade na formação continuada e atribuir menor importância ao acúmulo de títulos para privilegiar a reflexividade, pois a formação docente "não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal".

Nessa seara de falta de clareza sobre formação continuada, compartilhamos da definição de Fávero e Tonieto (2010) de que formação é "processo pelo qual, mediante educação e instrução, se constitui a mentalidade e/ou o caráter de um sujeito com vistas a um modo e/ou maneira particular de ser" e continuada como "algo cuja construção é permanente". Logo, a formação continuada de professores é um "processo pelo qual se busca dar continuidade à formação inicial da mentalidade e/ou do caráter do profissional da educação". Ela "acontece por meio da inserção desse profissional no conjunto de conhecimentos que dizem respeito ao seu campo de atuação e visa à construção permanente do 'ser professor'" (FÁVERO; TONIETO, 2010, p. 56).

Ainda nessa discussão, trazemos a contribuição de Marcelo Garcia (1999; 2009), o qual concebe a formação de professores como processo contínuo, coletivo, planejado em articulação e a médio e longo prazo. Uma formação que possui *lócus* (o próprio local de atuação docente) e desenvolvida em contexto concreto. Além disso, precisa ser pensada para além da separação entre formação inicial e formação continuada, ou seja, como desenvolvimento profissional docente.

O PNE 2014-2024 possui 20 metas e diversas estratégias para a educação. Muitas dessas metas possuem ao menos uma estratégia sobre a formação continuada para professores da educação básica (exemplos: metas 1, 3, 4, 5 e 7). Ora ela é citada como formação para uma das etapas da educação básica, ora como pós-graduação. A meta 16 prevê: "garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino" e "formar, em

nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE".

O Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (PPE/SC), aprovado pela Lei n. 16.794, de dezembro de 2015, composto por 19 metas, estabelece estratégias para o desenvolvimento e consolidação da educação catarinense, desde a educação infantil até a pós-graduação. As metas 15 e 16 do PEE/SC tratam especificamente sobre a formação de professores. A meta 15 do PEE/SC prevê:

> Garantir, em regime de colaboração entre União, o Estado e os Municípios no prazo de 1(um) ano de vigência deste Plano, política estadual de formação inicial e continuada, com vista à valorização dos profissionais da Educação, assegurando que todos os professores da educação básica e suas modalidades possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, bem como oportunizar, pelo Poder Público, de periódica participação em cursos de formação continuada (SANTA CATARINA, 2015, p. 28).

A referida meta abrange desde a formação no magistério até programas de formação de professores na pós-graduação. Ao abranger as várias facetas da formação de professores, a meta 15 buscou responder aos problemas educacionais catarinenses contemporâneos, em especial, o imperativo que todos os professores de educação básica devem possuir formação superior específica em sua área de atuação, além do Poder Público assumir como uma de suas responsabilidades a disponibilização de cursos de formação continuada. A meta 16 do PEE/SC (2015-2024) trata sobre a formação continuada de professores em nível de pós-graduação, prevendo o seguinte:

> Formar 75% (setenta e cinco por cento) dos professores da educação básica em nível de pós-graduação até o último ano de vigência deste Plano, e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (SANTA CATARINA, 2015, p.30).

Para a concretização dessa meta, o Plano estabelece 6 estratégias para a consolidação de formação continuada de professores que atuam na rede pública em nível de pós-graduação *stricto sensu*. Segundo o PEE/SC (2015-2024), a formação de professores em nível de pós-graduação deve ser garantida a partir de definições de áreas prioritárias e instituições formadoras.

O Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (PPE/RS) foi aprovado pela Lei n. 14.705, de 25 de junho de 2015, é composto por 20 metas. A formação continuada está presente em grande parte das estratégias, sendo que as metas 15, 16 e 18 apresentam a formação continuada com maior ênfase: "formação inicial e

continuada aos docentes em efetivo exercício, em instituições próximas as suas Coordenadorias de atuação, incluindo o mestrado e o doutorado" (estratégia 15.7); "formar, em nível de pós-graduação, (...) 80% (oitenta por cento) dos professores e professoras da educação básica, até o último ano de vigência deste PEE, gratuitamente, e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextos dos sistemas de ensino, expandindo a 100% (cem por cento) até o final de vigência deste Plano (meta 16); buscar parcerias para que "todos os professores das redes estaduais e municipais obtenham curso em nível de graduação e pós-graduação (mínimo de especialização) com bolsas de estudos, disponibilidade de tempo para estudos (...)" (estratégia 18.7).

Passado o período de aprovação dos Planos de Educação e transcorridos mais da metade do tempo de vigência dos respectivos planos, há que se indagar: quais metas foram ou estão sendo cumpridas? Para responder essa pergunta, consultamos relatórios com dados atuais sobre a educação brasileira, principalmente o Painel de Monitoramento do PNE, do InepData. Ao buscar por dados atuais, consultamos por "Meta 16 – pós-graduação de professores e formação continuada dos profissionais da educação básica" por entendermos que esse indicador melhor traduz a situação da formação continuada de professores da educação básica. Os dados mencionados são do ano de 2020, quando o PNE completou 6 anos.

Em nível nacional, o Painel de Monitoramento do PNE (INEP 2021) indica[1]: a) Percentual de professores da educação básica com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu: resultado em 2020: 43,4% (meta para 2024 é de 50%); b) Percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada: resultado em 2020: 39,9% (meta para 2024 é de 100%). No estado de Santa Catarina, o mesmo painel indica: a) Percentual de professores da educação básica com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu: resultado em 2020: 54,9% (meta para 2024 é de 75%); b) Percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada: resultado em 2020: 64,6% (meta para 2024 é de 100%). No caso do estado do Rio Grande do Sul, os dados indicam: a) Percentual de professores da educação básica com pós-graduação lato sensu ou

[1] Fonte: Elaborada pela Dired/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2013-2020).

stricto sensu: resultado em 2020: 50,6% (meta estadual para 2024 é de 80%); b) Percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada: resultado em 2020: 44,1% (meta para 2024 é de 100%).

Portanto, de forma preliminar é possível aferir que nem o Estado do Rio Grande do Sul e nem o Estado de Santa Catarina estão conseguindo cumprir as metas estipuladas no PNE (2014-2024), principalmente em relação à formação continuada de professores, onde a meta é envolver 100% dos docentes É importante destacar que: a) os Estados precisam ampliar os investimentos e esforços para superar o déficit em relação ao compromisso assumido com a formação dos professores tanto em nível inicial quanto continuado e; b) nem sempre o cumprimento das metas significa qualidade na formação inicial e continuada dos professores. Para tanto, os Estados de SC e RS devem estar atendos e planejar as estratégias de formação que atendam as dimensões inerentes do trabalho docente e estejam articuladas com as escolas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm Acesso em: 09 jan. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (2014-2014**). Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014.

INEP. Painel de monitoramento do PNE. Disponível em: https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard. Acesso em: 04.out.2021.

FÁVERO, Altair; TONIETO, Carina. **Educar o educador**: reflexões sobre a formação docente. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

Fávero, Altair; PAGLIARIN, Lidiane; TREVISOL, Marcio. Diretrizes curriculares nacionais para a formação continuada dos professores da educação básica: análise comparada dos planos estaduais de educação do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. **Perspectiva**, 2020, 38(1), 1-18.

GATTI, Bernardete. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan/abr. 2008.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). **Lei nº 14.705**, de 25 de junho de 2015. Porto Alegre: Assembleia Legislativa, 2015.

SANTA CATARINA (Estado). **Lei nº 16.794**, de 14 de dezembro de 2015. Florianópolis: SED, 2015.

OS DIVERSOS CAMPOS DE INSERÇÃO DO PROFISSIONAL DE PEDAGOGIA NO ESTADO DE MINAS GERAIS

Nilzilene Imaculada Lucindo, UFOP, nilzilenelucindo@yahoo.com.br
Célia Maria Fernandes Nunes, UFOP, celia@ufop.edu.br
Regina Magna Bonifácio de Araújo, UFOP, regina.araujo@ufop.edu.br

Eixo: 8- Formação de Professores e Políticas Educacionais

Resumo: Este estudo tomou como objeto de investigação o profissional de Pedagogia que se insere em espaços não escolares no Estado de Minas Gerais. Buscou-se a partir do mapeamento do campo identificar a presença do pedagogo em espaços públicos que se situam além da educação escolarizada. A metodologia de cunho qualitativo fez uso de procedimentos como a pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Os resultados indicaram que há um quantitativo considerável de profissionais de Pedagogia trabalhando em espaços para além do âmbito escolar como presídios, centros socioeducativos, penitenciárias; hospitais, centros psiquiátricos; na Fundação Hemominas; na Escola de Saúde Pública do Estado de MG; na Secretaria de Estado de Saúde e em diversos museus mineiros da esfera pública municipal, estadual e federal.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia; Formação de Pedagogos; Espaços Não Escolares.

1 INTRODUÇÃO

O curso de Pedagogia no Brasil mantém, ditada pelas políticas educacionais, a tradição em formar professores para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e também nos sistemas educacionais. Notadamente, trata-se de uma formação que tem o campo escolar como foco de trabalho do pedagogo, conforme preconizaram as legislações anteriores à publicação da Resolução do CNE/CP Nº 01/2006 (BRASIL, 2006), atual marco regulatório do curso.

Essa normativa instituiu as atuais diretrizes curriculares e delegou aos cursos de Pedagogia a tarefa de formar o pedagogo para atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos Normais, na Gestão dos Sistemas Educacionais e nas demais áreas que demandam conhecimentos pedagógicos, o que representa uma ampliação do campo de atuação do pedagogo. Em síntese, a formação ofertada sob a égide dessa Resolução deve preparar o profissional de Pedagogia para atuar em espaços escolares e não escolares.

Na contemporaneidade, o trabalho do pedagogo em espaços não escolares

vem se constituindo um campo de investigação em expansão na área educacional. Esse fato mantém estreita relação com essas diretrizes que inclui os espaços fora do âmbito escolar como um campo de trabalho do profissional de Pedagogia, com o ordenamento jurídico brasileiro que prescreve a educação como um direito de todos (BRASIL, 1988) e consequentemente, com o contexto social em que vivemos, no qual a educação se insere, de formas variadas, em espaços diversificados, deixando de si tornar uma competência exclusiva da escola.

Torna-se relevante discutir essa temática com vistas a problematizar a formação que tem sido ofertada nos cursos de Pedagogia, a qual enfoca, majoritariamente, a docência e o campo escolar. Demonstrar que há espaços de trabalho para o pedagogo que se situam para além da docência e do âmbito escolar, possibilita ao egresso desse curso vislumbrar outros campos de inserção profissional. Ao mesmo tempo, pode-se trazer outras demandas inerentes a esses outros *lócus* para repensar o processo formativo do pedagogo.

Os dados apresentados são preliminares e representam um recorte de uma pesquisa de Doutorado em curso que tem por objetivo geral investigar o trabalho e a formação acadêmica de profissionais de Pedagogia que se inserem em espaços de tratamento e promoção de saúde (hospitais, centros e demais unidades ligadas a área de saúde), espaços de promoção da cultura (museus e demais equipamentos culturais) e espaços de privação de liberdade (presídios, penitenciárias, centros socioeducativos etc.) no Estado de Minas Gerais (MG). Deste modo, este trabalho tem o propósito de evidenciar outros espaços de trabalho que contam com a presença de profissionais de Pedagogia em MG.

2 METODOLOGIA

Com vistas a alcançar objetivo proposto na investigação, adotou-se uma metodologia de cunho qualitativo que fez uso de procedimentos como a pesquisa bibliográfica, documental e de campo que tomou como instrumento de produção de dados o questionário e a entrevista. São participantes da pesquisa os profissionais de Pedagogia que atuam nos espaços referenciados no Estado de MG.

Na fase inicial de desenvolvimento da investigação, tomou-se como ponto de

partida as Secretarias de Estado de Saúde; Cultura e Turismo; Justiça e Segurança Pública de MG. Buscou-se, a partir da pesquisa documental, mapear a presença do profissional de Pedagogia nos espaços públicos já mencionados. Para tanto, foram fontes de pesquisa os editais de concursos públicos realizados nos últimos anos pelo Estado de MG e que disponibilizavam vagas para profissionais com formação em Pedagogia e o Portal da Transparência do Estado de MG. Posteriormente, acrescentou-se as fontes: o Portal da Transparência do Governo Federal, o Portal e-SIC[1], a Plataforma Museusbr e o site do Sistema Estadual de Museus de MG.

3 DISCUSSÃO

De acordo com a pesquisa realizada, constatou-se que houve oferta de concursos públicos entre os anos de 2008 e 2014. Ao analisar os editais publicados pela Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão de MG nesse período foram identificadas a oferta de vagas para os seguintes cargos que requisitavam a formação em Pedagogia: Analista Executivo de Defesa Social; Analista de Gestão e Assistência à Saúde; Analista de Hematologia e Hemoterapia; Analista em Educação e Pesquisa em Saúde; Especialista em Políticas e Gestão da Saúde.

Esses cargos foram requisitados para trabalhar em instituições como a Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública de MG que engloba unidades como presídios, centros socioeducativos, penitenciárias e superintendência educacional; a Fundação Hospitalar do Estado de MG que congrega hospitais, centros hospitalares, centros psiquiátricos; a Fundação Hemominas; a Escola de Saúde Pública do Estado de MG e a Secretaria de Estado de Saúde de MG.

Os cargos requisitados exigiam a formação em Pedagogia e para realizar atribuições concernentes a essa profissão e a essa área de conhecimento. É relevante salientar a nomenclatura adotada, pois, em nenhum deles aparece como cargo “pedagogo”, uma vez que se trata de cargos[2] de carreira do Estado. Por esse motivo, para esses cargos também se requisitavam profissionais que detinham formação em outras áreas para ingresso nessa carreira, a exemplo de

[1] Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão
[2] O quantitativo total de profissionais no Estado de MG segundo cada cargo mencionado está disponível em https://www.transparencia.mg.gov.br/estado-pessoal/remuneracao-dos-servidores

Administrador, Contador, Psicólogo, Jornalista, Advogado etc. Outro aspecto que merece ser destacado é que as nomenclaturas que foram identificadas também variavam em função do *lócus* de trabalho.

Conforme dados do Portal da Transparência do Governo Federal foram encontrados pedagogos trabalhando no âmbito das universidades federais em espaços como museus e hospitais universitários.

No âmbito da Secretaria de Estado de Cultura e Turismo não foi identificado profissional com o cargo de Pedagogo e deste modo, a busca pelo profissional de Pedagogia tomou como base de dados a Plataforma Museusbr e o Sistema Estadual de Museus de MG. Essas duas fontes congregam dados de museus, sendo que foi necessário realizar contato com as instituições museológicas públicas identificadas. Dentre os 326 museus contatados por *e-mail*, 53 responderam se havia ou não pedagogo no quadro da instituição. Dessa forma, constatou-se que há profissionais de Pedagogia atuando em diversos museus em MG.

Apesar de ao longo de várias décadas as escolas e os sistemas de ensino se constituírem o maior campo de trabalho para esses profissionais, no decorrer dos anos, outros campos de inserção profissional foram se estabelecendo, conforme indicou Libâneo (2010) e acabaram por absorver esse profissional.

De acordo com Libâneo (2010, p.26) "[...] as transformações contemporâneas contribuíram para consolidar o entendimento da educação como fenômeno plurifacetado, ocorrendo em muitos lugares, institucionalizado ou não, sob várias modalidades". Exemplo disso, são distintos os *lócus* que figuraram nesta investigação e contam com a presença do profissional de Pedagogia em seu quadro.

Na percepção de Falco (2010),

> Os espaços de atuação do pedagogo, fora do âmbito escolar, têm se ampliado vertiginosamente, caracterizando um momento especialmente singular na história desse profissional, refletindo uma pedagogização da sociedade contemporânea. Cabe indagarmos se os cursos de formação estão atendendo a essa prerrogativa da sociedade sem cair nas imposições mercadológicas que em grande medida requerem profissionais cada vez menos críticos e mais tarefeiros (FALCO, 2010, p.16).

A Tabela 1, elaborada com base no Portal e-SIC, Portal da Transparência do Governo Federal e nas informações fornecidas pelas instituições pesquisadas, apresenta o quantitativo de pedagogos que trabalham fora do âmbito escolar no Estado.

Tabela 1 – Quantitativo de Profissionais formados em Pedagogia atuando fora do âmbito escolar em MG

Órgão/Instituição de Lotação	Cargo/Ocupação	Nº Total de Pedagogos
Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública	Analista Executivo de Defesa Social	93
Secretaria de Estado de Saúde	Especialista em Políticas e Gestão da Saúde	13 e 1 cedido para a Escola de Saúde Pública
Fundação Hospitalar do Estado de MG	Analista de Gestão e Assistência à Saúde	15
Fundação Hemominas	Analista de Hematologia e Hemoterapia	02
Escola de Saúde Pública	Analista em Educação e Saúde Pública	10
Universidades Federais – Museus Universitários	Pedagogo	02
Universidades Federais – Hospitais Universitários	Pedagogo	03
Museus da esfera pública municipal, estadual e federal	Pedagogo	10
Total		149

Fonte: Organizada pelas autoras com base nos dados do Portal e-SIC e das instituições

Por fim, a Tabela 2 sintetiza o quantitativo de profissionais agrupados segundo os espaços delimitados nesta investigação.

Tabela 2 – Profissionais de Pedagogia agrupados segundo a área de atuação

Área de atuação	Nº Total de Pedagogos
Espaços de tratamento e promoção de saúde (hospitais, centros e demais unidades ligadas a área de saúde)	44
Espaços de promoção da cultura (museus e demais equipamentos culturais)	12
Espaços de privação de liberdade (presídios, penitenciárias, centros socioeducativos, superintendência educacional)	93
Total	149

Fonte: Organizada pelas autoras a partir dos levantamentos realizados

4 RESULTADOS

Os achados confirmam que as ações de educação extrapolam o ambiente de educação escolarizada e permeiam outros espaços na sociedade, o que resulta na abertura de outros campos de trabalho para o pedagogo. Nesses espaços, o pedagogo é recrutado para desenvolver seu trabalho segundo as especificidades que são inerentes à profissão e à área de educação. Ele vai se ocupar da formação humana do público-alvo que se insere nesses espaços.

Deduz-se que o trabalho realizado pelo pedagogo não se dá de forma isolada, tendo em vista que profissionais da área finalística da instituição também são recrutados para estarem nestes espaços, conforme os editais de concurso que foram analisados. Logo, presume-se que há uma partilha de conhecimentos e experiências e que o trabalho desenvolvido assume uma forma multidisciplinar.

A constatação de que há pedagogos trabalhando fora do âmbito escolar no contexto mineiro, nos instiga a pensar no tipo de formação que seria demandada e adequada para essa atuação profissional. Um processo formativo que dê conta não só dos fundamentos das práticas pedagógicas, mas também que considere as peculiaridades que são próprias desses espaços e do seu público. Assim sendo, fica a pergunta: o que mais seria necessário o pedagogo saber para trabalhar em espaços distintos do escolar?

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição** da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccvil_03/ constituiçao.htm-. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1/2006 de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 maio 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2013.

FALCO, A. M. C. **O processo de formação do pedagogo para atuação em espaços não-escolares:** em questão a Pedagogia Hospitalar. 2010. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12ª ed. - São Paulo: Cortez, 2010.

Diretrizes atuais e curricularização da extensão: uma ideia nova ou ajuste de mercado?

Gina Bressan Schiavon. Universidade Estadual de Maringá. gbschiavon@uem.br
Vania de Fátima Matias de Souza. Universidade Estadual de Maringá. vfms@uem.br

1 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. 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 configurações 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.

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).

Posto este cenário, tem-se como objetivo apresentar reflexões acerca das mudanças propostas nas diretrizes curriculares de 2014 (BRASIL, 2014). Para tanto, utilizaremos 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 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.

2- RESULTADOS E DISCUSSÃO

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 auto reconhecimento 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 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)

A intensificação das políticas neoliberais em escala mundial serviu de força propulsora de mudanças no campo econômico, político, social e cultural em vários países. Ideais já presentes no século passado, ganham forças para sua implantação efetiva. No Brasil, essas orientações têm impactado principalmente os serviços sociais como a educação, com influências nas propostas de programas de governo e nas políticas educacionais, que além de incorporarem essas orientações estabelecem regulamentações no campo legal. Ao analisar o processo de implementação do Programa Brasil Profissionalizado como política pública devarticulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional nas escolas, Santos (2019) observou pelos discursos dos gestores, que as ações e medidas adotadas no processo de implementação do programa foram interpostos por algumas determinações preestabelecidas que foram camufladas como orientações para implementação da proposta. Desta maneira a educação não deixa de ser um mecanismo que ajusta os indivíduos à ordem social vigente, sendo o papel reservado ao médico nessa estrutura social o de se enquadrar aos ditames dominantes (CURY, 1985).

Não se pode esquecer-se do papel mediador da educação nos novos currículos a serem propostos para não acabar meramente formando profissionais, bons operários. Dessa forma, a concepção de extensão utilizada aqui se embasa na interação dialógica entre a universidade e setores sociais por meio de uma relação marcada pelo diálogo e troca de saberes, superando-se, assim, o discurso da hegemonia acadêmica e substituindo-o pela ideia de aliança com movimentos, setores e organizações sociais. Esta é a concepção concebida com base nas reflexões e experiências do Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileira (FORPROEX, 2012) que tem como diretrizes a interdisciplinaridade e interprofissionalidade, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o impacto na formação do estudante e a transformação social. A visão integral do paciente (da população atendida) deve ser baseada em

preceitos, éticos e humanistas, pois só com uma profunda percepção social e da totalidade o novo currículo conseguirá atingir o seu objetivo transformador da sociedade.

Pela perspectiva neoliberal, nesse novo modelo 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". Será que priorizando a formação para o atendimento básico, sustentado nas políticas de saúde atual, não está se esquecendo da necessidade de aprender a lidar com as tecnologias e tratamentos de ponta?

A atuação do profissional da saúde no campo da prevenção, na atenção primária é uma forma efetiva de melhorar a qualidade de vida da população e com isso diminuir as causas preveníeis e morbimortalidade, porém quando se faz necessário o atendimento especializado, será que esse profissional estará apto a reconhecer essa demanda e indicar a melhor opção? 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 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.

3- 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 perceberem um modelo assistencial distinto do curativo, individual e hospitalocêntrico, tão

tradicionalmente ressaltado no ensino em ambiente hospitalar. Importante 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 conteúdo 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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução Nº. 3 de 20 de junho de 2014. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Medicina e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 23 jun. 2014; Seção 1, p. 8-11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15874-rces003-14&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 21 ago. 2021.

BRASIL, DECRETO Nº 19.851, DE 11 DE ABRIL DE 1931. Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: https://goo.gl/sJo1z2. Acesso em: 21 ago. 2021

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 21 ago. 2021

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e contradição: elementos teórico-metodológico para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1985

FORPROEX. Política Nacional de Extensão Universitária. (2012). Manaus. Disponível em: https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf Acesso em: 21 ago de 2021.

GOMES, Andréia Patrícia; REGO, Sergio. 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.

SANTOS, J. M. C. T.; SILVA, F. N. da; 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. DOI: 10.25053/redufor.v5i13.1801.

SILVA, S. H. S., & BATISTA, N. A. O professor de Medicina. 2ª ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2012.

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.

1 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.

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 aponta que a educação em Direitos Humanos deve ser eixo fundamental da educação, incluindo nesta indicação os materiais didáticos.

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.

2 LIVRO DIDÁTICO

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?

[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).

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 faça a escolha do livro que utilizará em aula, e também fortalece a ideia de um livro durável e de boa 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.

3 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:

Quadro 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 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.

4 CONCLUSÃO

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 violação 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

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.

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.

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.

TELES, Edson; SAFATLE, Cladimir. **O que resta da ditadura**: a exceção brasileira. São Paulo: Boitempo, 2010.

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: 8 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 parte das alterações que decorrem do modelo de reestruturação da produção, em curso no país, na década investigada. Ao final, 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.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo deriva dos estudos relativos a relação existente entre o sistema econômico e a organização político-jurídica no Brasil e seus efeitos para a agenda educacional. As transformações no modo de produção acarretaram graves mudanças na Constituição Federal de 1988, e, consequentemente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Estas transformações tiveram como objetivo readequar, na economia interna, às consequências da reestruturação produtivas mundial, por meio da reorganização de os institutos político-jurídicos que amparam a atividade produtiva e governamental do país. O estudo se sustenta na tese de os Aparelhos Ideológicos e Repressivos do Estado (ALTHUSSER, 1996).

Os aparelhos ideológicos do Estado repercutem a reorganização político-jurídica. Nomeadamente, no âmbito da organização escolar e das políticas educacionais, as instituições sociais (no Aparelhamento de Estado) abrigam as pragmáticas derivadas de parte da organização político-jurídica brasileiras, tornando possível, novamente, a orientação e legitimação do novo sistema econômico, de acordo com o modelo de produção do período histórico estudado; bem como os

aparelhos ideológicos do Estado incorporam esta reorganização político-jurídica; nomeadamente, no âmbito da organização escolar e das políticas educacionais.

2 METODOLOGIA

Foi realizado um estudo bibliográfico e documental referente as principais mudanças encontradas na Constituição de 1988, em cotejo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Durante a etapa de análise crítica de dados, foram referenciados trabalhos de pesquisadores das áreas de Ciências Sociais, Educação e Economia, assim como estudiosos dedicados ao esclarecimento das interseções entre estas categorias anteriormente mencionadas. O conceito de condição humana sob a lente do modo de produção capitalista é central para o tratamento crítico dos dados nesse estudo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As mudanças observadas na Constituição de 1988, assim como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, decorreram da reestruturação produtiva que ocorreu no Brasil nesta década. Esta reestruturação do modelo de produção, imposta pelo sistema econômico capitalista, foi concebida como um meio de equilibrar novamente as contradições causadas pelo próprio sistema. Este reequilíbrio, em conjunto com o aumento da desigualdade na produção e distribuição de renda, indica também que sejam inseridas perspectivas ideológicas específicas no imaginário social, de modo que o movimento de reestruturação previamente discutido seja apoiado por novos signos sociais. Estes signos, ou códigos, são inseridos no cotidiano social por meio dos aparelhos do Estado, que agem através da incorporação ideológica (consenso) e da repressão (coerção).

É por meio da Educação que o Estado garante grande parte do movimento de reificação dos estatutos do pensamento hegemônico empresarial, sustentando o *status quo* da classe dominante. Deste modo, e consequentemente, tal classe também o controle do Estado sobre outros aspectos da existência ideológica e coercitiva institucional, como o Exército, a Política, e a Justiça, tanto quanto a agenda da Educação.

Este processo chamado de *incorporação ideológica* pode acontecer de diferentes formas: não só no campo da mídia de massa, mas também no campo da

institucionalidade, através da violência institucional (FERNANDES, 1980). Os institutos político-jurídicos, portanto, são a ponte institucional de legitimidade da qual o Estado necessita para justificar seu *tomar para si* das *declarações da vontade geral* (ROUSSEAU, 2004) da população, declarações estas que são construídas por interesses de classe que hegemonicamente controlam os modos de produção (FERNANDES, 1980).

De acordo com Dowbor (2002), o processo educativo é indispensável para a atividade econômica, pois esta exige conhecimentos e níveis de formação que, desde a sistematização dos conhecimentos em áreas e pela institucionalidade dos processos formativos em espaço voltados a este objeto, se concentram fundamentalmente na instituição escolar. Segundo Frigotto (1984), o cenário político-econômico demanda que as massas sejam adequadas aos moldes do que é exigido pela agenda econômica atual; isto torna a Educação uma *agregadora de valor* ao potencial produtivo do estudante, futuro trabalhador, conforme conjectura a Teoria do Capital Humano.

É neste contexto que surge a mercantilização da Educação; deste modo, o interesse para com a escola será o de *resultado*: a de obtenção de desenvolvimento, renda, mobilidade social etc. Neste modelo, o aluno/trabalhador se torna o único responsável por seu próprio "fracasso", e, através do aparelho de dominação ideológica em que a escola se transforma, a classe dominante garante elementos essenciais de dominação ideológica e sustentação do atual modelo de produção capitalista: a naturalização da acumulação de riquezas; a instituição escolar como aparelho de "domesticação" das massas; a meritocracia; a formação em conformidade com a agenda econômica, etc. Para que todos estes códigos continuem sendo transmitidos e vigentes, é vantajoso para o Estado legitimar estas investidas através dos institutos político-jurídicos, de modo que a Educação se torne uma ferramenta em função do capital.

O volume de produção, o desenvolvimento tecnológico e o intercâmbio que a sociedade moderna requer, assim como sua complexidade social, tem demandado especialidades cada vez mais apuradas da área do Direito e dos aparelhos estatais. A intersecção destes fatores, provindas deste novo ritmo de desenvolvimento, exige também que o formato segundo o qual as relações sociais são organizadas seja

especializado; da mesma forma, o desenvolvimento social sob o modelo de produção capitalista possui semelhante urgência de se especializar, nacionalmente e internacionalmente.

Assim sendo, a partir da década de 80 nos países de capitalismo central e da década de 90 nos países periféricos de economia dependente (incluindo o Brasil), observamos o surgimento das políticas neoliberais e o redirecionamento dos institutos político-jurídicos para sustentar e consolidar o recém-reestruturado modelo de produção.

Esta nova estrutura produtiva impacta diretamente a legislação maior de uma nação; no caso do Brasil, a Constituição Federal. Isto, consequentemente, gera a necessidade de adequar as demais leis (chamadas de infraconstitucionais). A Lei De Diretrizes e Bases é uma lei infraconstitucional, cujo conteúdo não pode, em hipótese alguma, se distanciar daquele contido na Constituição Federal, sob pena de anulação de sua validade. Daí, a necessidade de alterá-la após a promulgação da Nova Constituição Federal, em 1988, e a subsequente elaboração da lei de número 9394/96: a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

A elaboração das novas diretrizes educacionais foi marcada por significativos conflitos de interesses. O projeto de reformulação da Lei de Diretrizes e Bases foi inicialmente proposto logo após a promulgação da Nova Constituição em 1988, e tramitou por oito anos até ser promulgada em 1996. O processo, segundo Herkenhorff (1989) e Farenzena (2006), foi amplamente acompanhado por movimentos sociais, de classe e profissionais; o CNBB; a OAB etc. Ao mesmo tempo, a construção das propostas educacionais foi influenciada pelo processo de reestruturação de produção em curso, de acordo com o plano de globalização da economia e o Estado mínimo neoliberal.

De acordo com Farenzena (2006), Saviani (2007), Oliveira e Duarte (2001), Neves (2007), Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), podemos identificar as principais alterações sofridas pela reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que precisavam ser efetivadas na época; sendo estes os eixos onde as mudanças precisavam ser urgentemente efetivadas à época:

1) Princípios Gerais: Educação enquanto dever da Família e do Estado; pacificação entre os sistemas de ensino público e privado; aplicação do

conceito de formação baseado em *competências e habilidades*; investimento desproporcional na etapa básica de ensino; a formação sob uma lente tecnicista (trabalho *simples* ou *complexo*); submissão da formação ao comércio e à livre concorrência; rompimento com a gestão centralizada; políticas educacionais mais vagas; globalização da agenda educacional; políticas baseadas no mínimo social.

2) Gestão: correção do fluxo idade *vs*. série; descentralização das obrigações das unidades federativas (e, consequentemente, descentralização dos recursos); descentralização pedagógica, financeira e administrativa; concessões para as esferas privada e filantrópica da Educação; avaliações padronizadas em massa; aplicação de programas visando uma economia de mercado *just in time*; revisão curricular; etc.
3) Financiamento e Recursos: limite ao recolhimento de tributos sobre o salário-educação, redistribuição de recursos; ampliação das possibilidades de dedução fiscal; FUNDEF/FUNDEB.
4) Insumos: inclusão ou exclusão de despesas com base na racionalização e descentralização de gastos.
5) Trabalhadores da Educação: exclusão das despesas sobre inativos e pensionistas; investimento na formação técnica profissional; *gratificações* e incentivos salariais que otimizem a produtividade sem ampliar custos, e, por fim, formação docente com base no *saber-fazer*, apenas.

Com a reorganização dos institutos político-jurídicos, o legislador nacional objetiva sustentar as bases do processo de reestruturação produtiva através dos aspectos previamente enfatizados e por meio do aparelhamento escolar. Deste modo, a Nova Direita, através de seu processo de apropriação dos aparelhos ideológicos do Estado, reduz a experiência crítica nacional, limita o debate, impossibilita análises e coage a classe educadora à dispersão.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reestruturação dos núcleos jurídico-institucionais dos Estados Nacionais, alinhada aos preceitos internacionais, aconteceu ao longo das décadas de 80 e 90; portanto, os novos projetos de governo e alterações na legislação constitucional e

infraconstitucional executados nesta época visavam a nova realidade econômica da gestão neoliberal. No Brasil, isto se expressou através da necessidade de reforma da Constituição Federal de acordo com os princípios neoliberais, e sua subsequente promulgação em 1988. Consequentemente, o passo seguinte foi adequar os aparelhos de disseminação ideológica; nomeadamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, cuja nova versão foi promulgada em 1996.

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.

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.

NEVES, Lúcia M. W. Brasil. Século XXI: propostas educacionais em disputa. In: LOMBARDI, José C. e SANFELICE, José L. (orgs.). **O Liberalismo e a Educação em Debate**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2007, p. 203–224.

OLIVEIRA, Dalila A. de e 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: DPeA, 2002.

Cotas Raciais: A inclusão dos servidores

ARTUR ROCHA SILVA, Universidade Federal de Santa Catarina, artur.rocha.silva@ufsc.br
CARLA CRISTINA DUTRA BÚRIGO, Universidade Federal de Santa Catarina, carla.burigo@ufsc.br

Eixo: Formação de Professores e Políticas Educacionais

Resumo: O artigo objetiva compreender a concepção do papel social de uma Universidade no sul do País, na sua interlocução com a Lei de Cotas Raciais no Serviço Público Federal. Analisamos a aplicação dos percentuais de vagas para cotistas raciais previstos na Lei nº 12.990/2014 (BRASIL, 2014), relacionados aos cargos de servidores técnico-administrativos em educação (STAE). A pesquisa abrange todos os ingressos de servidores TAE cotistas raciais oriundos dos editais de certames até março de 2021. Este ensaio aponta a relevância da Lei de Cotas Raciais, como uma ação de inclusão social. E neste cenário, as universidades possuem um protagonismo importante no processo de inserção de negros no serviço público federal.

Palavras-chave: Cotistas; Lei de Cotas; Serviço Público; Política Pública.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo compreender a concepção do papel social de uma Universidade no sul do País, na sua interlocução com a Lei de Cotas Raciais no Serviço Público Federal (BRASIL, 2014). Para a análise deste estudo, partimos da aplicação dos percentuais de vagas para cotistas raciais previstos na Lei nº 12.990/2014 (BRASIL, 2014) nos certames da Universidade, relacionados aos cargos dos servidores técnico-administrativos em educação (STAE). A pesquisa abrange todos os ingressos de STAE cotistas raciais oriundos a partir do Edital nº 142/DDP/2015 (UFSC, 2015), até o março de 2021.

As universidades federais possuem um papel fundamental no processo de inclusão de trabalhadores negros no serviço público, sendo, em muitas vezes, as entidades protagonistas na implementação e execução de políticas públicas que tratem sobre a temática. Entre as leis que amparam o processo inclusivo

desenvolvido nas universidades federais, destaca-se a Lei nº 12.990/2014 (BRASIL, 2014).

Os servidores cotistas raciais que ingressaram na Instituição por meio das prerrogativas prescritas na Lei nº 12.990/2014 (BRASIL, 2014) somam 103 trabalhadores em um total de 5.829, representando cerca de 1,76% do quadro de servidores docentes e STAE. O foco deste artigo é os STAE cotistas raciais, onde esse percentual é de 2,89% de um universo de 3.071 trabalhadores (UFSC, 2019).

Buscamos compreender não apenas o impacto desse quantitativo de servidores empossados na Universidade, não só em aspectos numéricos de quadro de trabalhadores, mas da interlocução da concepção do papel social da universidade, como instituição social (CHAUÍ, 2003) e a sua interlocução com a Lei de Cotas Raciais no Serviço Público Federal (BRASIL, 2014).

2 METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste trabalho teve como base a pesquisa bibliográfica, documental, além de consulta aos órgãos internos envolvidos com a temática na Instituição. Nesse sentido, Entramos em contato, via email, com o Departamento de Desenvolvimento de Pessoas (DDP/PRODEGESP) para buscar informações sobre os quantitativos de servidores cotistas e dados sobre os processos de seleção de servidores TAE cotistas raciais.

Foram pesquisados diversos trabalhos acadêmicos sobre a temática em algumas plataformas de bases de dados, como, por exemplo, Scielo, Google Acadêmico, Repositório da Biblioteca Universitária (BU/UFSC) e Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando a palavras chaves: política pública, inserção de servidores cotistas raciais, e inclusão de servidores cotistas raciais no serviço público federal.

No processo de consulta à Instituição, obtivemos os dados fornecidos, via e-mail, pela Coordenadoria de Admissões, Concursos e Contratação Temporária/ Departamento de Desenvolvimento de Pessoas (CAC/DDP) e pela Divisão de Cadastro/ Departamento de Administração de Pessoal (DCAD/DAP), ambos os setores vinculados à Pró-Reitoria de Desenvolvimento e Gestão de Pessoas (PRODEGESP). Tal consulta informativa foi realizada em março de 2021. Vale

destacar que os números apresentados têm caráter de aproximação, não descrevendo a realidade atual da Instituição, visto que não se contabilizam os servidores que foram exonerados, que solicitaram vacância, aposentaram-se, faleceram ou foram redistribuídos a partir deste período.

3 DISCUSSÃO

A universidade investigada nesse estudo é a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que, segundo o seu Estatuto (UFSC, 2020b), é uma autarquia de regime especial, vinculada ao Ministério da Educação, multicampi, com sede no Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima, em Florianópolis, capital do Estado de Santa Catarina.

A visão institucional da UFSC indica a inclusão como o objetivo organizacional a alcançar: "Ser uma universidade de excelência e inclusiva" (UFSC, 2020a, p. 25), demonstrando que o processo de incluir é uma marca consuetudinária da instituição.

A UFSC em sua estrutura administrativa e operacional é constituída por diversas carreiras distintas, sendo uma delas composta pelo grupo de técnico-administrativos em educação, tendo 3.071 servidores (UFSC, 2019), com o total de 1.027 lotados no Hospital Universitário Polydoro Ernani de São Thiago (HU-UFSC) e 57 servidores cedidos para a Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH) (ANDRADE, 2021). Os TAE possuem papel essencial no suporte administrativo necessário para a realização das atividades desempenhadas na Instituição (UFSC, 2020a, p. 129):

> O corpo técnico-administrativo da UFSC é responsável pelo desenvolvimento da atividade-meio, com o objetivo de dar sustentação às atividades de ensino, pesquisa, extensão e de gestão da Universidade.

Na Instituição, existem aproximadamente, 103 (cento e três) servidores cotistas baseado na Lei nº 12.990/2014 (BRASIL, 2014), sendo 14 (quatorze) docentes e 89 (oitenta e nove) TAE. A UFSC possui no seu quadro o total de 174 (cento e setenta e quatro) servidores negros (UFSC, 2021), incluindo neste quantitativo servidores oriundos ou não da Lei de Cotas.

Almeida (2019, p. 126), defende que qualquer projeto nacional deve considerar o enfretamento ao racismo no país e aponta que:

> A população negra constitui mais da metade da população brasileira. Diante de tal demografia, é difícil conceber a possibilidade de um projeto nacional de desenvolvimento que não enfrente o racismo no campo simbólico e prático.

A UFSC, em seu papel de responsabilidade social, como instituição social (CHAUI, 2003), corrobora para a aplicação e o desenvolvimento da Lei nº 12.990/2014 (BRASIL, 2014) em seus processos seletivos relacionados ao quadro de servidores tanto docentes como TAE, demonstrando seu importante papel de agente de mudança e transformação na sociedade brasileira.

Neste contexto, Dias Sobrinho (2008, p. 195) situa o papel fundamental das instituições educativas em relação a responsabilidade social:

> A responsabilidade social de uma instituição educativa diz respeito, então, centralmente, ao cumprimento, com qualidade e sentido social e público, de suas finalidades e seus objetivos essenciais: a formação (entendida como elevação humana em suas múltiplas dimensões), o desenvolvimento da sociedade democrática, o aprofundamento dos valores primordiais da vida em sociedade, dentre os quais a solidariedade, a liberdade, a justiça, os direitos públicos, o respeito à diversidade...

A instituição universidade possui um papel social importante na sociedade, pois é definida como um espaço propício para discussões que envolvam o desenvolvimento humano, acrescentando que seria também um lugar para o debate de políticas públicas que garantam todas essas temáticas. São tanto agentes promotoras da transformação social, como são agentes que sofrem pressões por meio das próprias transformações sociais que efetivam, mantendo uma relação recursiva com a sociedade (GOMES, 2014).

Chauí (2001, p. 35) define a universidade como instituição social:

> Ora, a universidade é uma instituição social. Isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada.

Chauí (2001) esclarece que uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma outra prática social, qual seja, a de sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios particulares para a obtenção de um objeto particular.

Com uma instituição social, a UFSC apresenta um papel social importante na sua interlocução com a Lei de Cotas Raciais no Serviço Público Federal, contribuindo para que tal Política Pública de Cotas Raciais alcance seus objetivos e desenvolva o papel de agente transformador no tecido social brasileiro.

4 RESULTADOS

Resgatando o objetivo inicialmente proposto neste ensaio, de compreender a concepção do papel social de uma Universidade no sul do País, na sua interlocução com a Lei de Cotas Raciais no Serviço Público Federal (BRASIL, 2014), é possível pontuarmos que a UFSC cumpre o seu papel social de Instituição inclusiva, cumprindo as diretrizes da Lei de Cotas (BRASIL, 2014). Indo além, definido em sua estrutura como essência da sua gestão inclusiva, buscando atender a concepção da universidade como instituição social (CHAUÍ, 2003).

Neste contexto, a universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Para tanto, como reflexo das transformações sociais, as universidades e os seus respectivos gestores possuem papel fundamental para a implantação, avaliação e desenvolvimento das normativas que traduzem a Política de Inclusão de Servidores Cotistas no Serviço Público (CHAUÍ, 2003).

Portanto, com o objetivo das cotas raciais de corrigir as desigualdades sociais, a Política Pública de Inclusão de Servidores Cotistas no Serviço Público se apresenta como instrumento social importante no contexto da sociedade brasileira.

Entendemos que este trabalho poderá ser utilizado como uma pesquisa embrionária sobre o assunto, estimulando outros pesquisadores a investigar sobre o tema. Por fim, a Universidade demonstra possuir um vasto campo de investigação, trazendo a possibilidade do surgimento de estudos mais abrangentes sobre o fenômeno estudado, fortalecendo o seu papel como instituição social e inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo estrutural. São Paulo: Sueli Carneiro. Pólen, 2019.

ANDRADE, Alexandra Gabriela Zen de. O Olhar do Gestor: Processo Formativo HU/UFSC - EBSERHU. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária. Florianópolis, 2021.

BRASIL. Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das

autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm>. Acesso em: 2 ago. 2021.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Escritos sobre a universidade. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. A universidade sob nova perspectiva. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, 2003.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas). 2008, v. 13, n. 1, pp. 193-207. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000100011>, Acesso em 12 de jul. 2021.

GOMES, Caio Cesar Piffero. O papel social da universidade. In: XIV Colóquio Internacional de gestão Universitária-CIGU, 2014, Florianópolis. Florianópolis, 2014.

UFSC. Editais de Técnico-Administrativo em Educação (TAE) de 2015. Edital nº. 142/DDP/2015. Pró-Reitoria de Desenvolvimento e Gestão de Pessoas. 2015. Disponível em: <https://concursos.ufsc.br/editais-de-tecnico-administrativo-em-educacao-tae-de-2015/>. Acesso em: 09 mai. 2021.

_____. UFSC em números. 2019. Disponível em: <http://dpgi.seplan.ufsc.br/files/2020/09/Folder-UFSC-em-n%C3%BAmeros-2019.pdf>. Acesso em: 14 de jun de 2021.

_____. Plano de Desenvolvimento Institucional 2020 a 2024. Florianópolis: UFSC, 2020a. Disponível em: <https://pdi.ufsc.br/files/2020/06/PDI-2020-2024.pdf>. Acesso em: 19 de jul. 2021.

_____. Estatuto da UFSC. Conselho Universitário. 2020b. Disponível em: <http://cun.orgaosdeliberativos.ufsc.br/estatuto-da-ufsc/>. Acesso em: 02 out. 2021.

_____. Relatório de Quantitativo de Servidores UFSC. Administração de Recursos Humanos (ADRH). Florianópolis: UFSC. 2021.

O ensino em espanhol para profissionais da educação em trabalho com migrantes de crise

Marisol P. Saucedo R. Lage (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)
marisolsaucedolage@gmail.com
Penélope Alberto Rodrigues (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)
pelrodrigues@gmail.com
Fernanda Liberali (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)
liberali@uol.com.br

Eixo: Formação de Professores e Políticas Educacionais

Resumo
O objetivo desta comunicação é apresentar como profissionais da educação podem desenvolver mobilidade para agir junto a alunos e familiares, principalmente com aqueles oriundos de países hispânicos, tendo em vista o ensino desse idioma como língua adicional, por meio do Multiletramento Engajado. A proposta desenvolvida sustenta uma forma de educar engajada com as demandas da vida, necessidades e interesses individuais e coletivos. Esse projeto piloto está fundamentado nos conceitos de inédito viável, *performance*, brincar, translinguagem e currículo pautado em Atividades Sociais. Por meio da análise de momentos de aulas selecionados, foi possível perceber a importância da implementação de políticas públicas que atendam às necessidades reais da comunidade escolar e que visem desenvolver a interculturalidade crítica e a justiça social.

Palavras-chaves: Multiletramento Engajado; Atividade Social; Migrantes de crise; Educação Decolonial.

Introdução

Atualmente, a globalização é um fenômeno que determina as condições de vida de muitos indivíduos, o que leva ao aumento do deslocamento de pessoas de seu país de origem em busca de melhores condições de vida em outro território. Nesse cenário, encontram-se certos estudantes e suas famílias enquanto migrantes e refugiados. O Brasil avizinha países que, como ele próprio, passam por crises políticas e financeiras e recebe muitas famílias que saíram dos seus lugares de

origem pois acreditaram, por um tempo, em poder construir uma vida melhor em terras brasileiras. Ao considerar esse contexto, faz-se necessário adotar políticas públicas que atendam às necessidades dessas pessoas.

Dessa forma, apresenta-se um projeto piloto realizado em uma escola pública da cidade de São Paulo, na qual um curso de língua espanhola como língua adicional[1], pautado no Multiletramento Engajado (LIBERALI, 2021 no prelo) e na Atividade Social (LIBERALI, 2009), trabalhou recursos para o desenvolvimento de mobilidade dos participantes desse curso para agirem junto a alunos e seus familiares, dessa forma, possibilitando o acolhimento de migrantes de crise[2], principalmente, aqueles oriundos de países hispânicos. Esse projeto faz parte da pesquisa de doutorado realizada pela professora-pesquisadora, que é integrante do grupo de pesquisa Linguagem em Atividade no Contexto Escolar da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (LACE-PUC/SP), com a colaboração de outra integrante e sob orientação de uma das líderes do grupo. A pesquisa, em andamento, investiga como ocorre o processo de acolhimento da comunidade de migrantes de crise pela equipe escolar.

De acordo com o Relatório Anual do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra)[3], muitos estudantes migrantes constituem a comunidade escolar. Segundo os dados disponíveis no portal, pode-se pressupor que as escolas públicas do estado de São Paulo passaram a atender uma quantidade significativa de famílias migrantes de crise e que dependem de políticas públicas para viverem no Brasil. Segundo Camargo (2019), vários motivos dificultam o acolhimento de migrantes, e a língua é um deles. As consequências dessa situação são o silenciamento, a invisibilidade dos estudantes, os vínculos da comunidade fragilizados e o desenvolvimento do ensino-aprendizagem e a participação social prejudicados.

[1] Para o GP LACE, o termo língua adicional se configura como um conceito mais amplo que não se limita à ordem de aprendizado nem ao local, contexto ou finalidade da língua (LEFFA; IRALA, 2014). Além de ser um termo mais abrangente, assegura o caráter constitutivo das línguas (GARCIA, 2019).
[2] Para o GP LACE, o termo língua adicional se configura como um conceito mais amplo que não se limita à ordem de aprendizado nem ao local, contexto ou finalidade da língua (LEFFA; IRALA, 2014). Além de ser um termo mais abrangente, assegura o caráter constitutivo das línguas (GARCIA, 2019).
[3] Disponível em https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorio-anual/2020/OBMigra_RELAT%C3%93RIO_ANUAL_2020.pdf. Acesso em: 2 abr. 2021.

A situação ocorrida com estudantes migrantes de crise, em uma escola pública situada na Zona Norte da cidade de São Paulo, ilustra a problemática e a urgência de ações que promovam acolhimento, pois nove dos onze alunos bolivianos, entre cinco e seis anos, foram considerados autistas, por uma equipe multidisciplinar que visitou a escola, porque não se comunicavam. O fato é que as crianças não compreendiam a língua portuguesa. Essa constatação aconteceu após algumas intervenções da professora-pesquisadora, tais como: a) contação de histórias para as crianças em língua espanhola; b) acompanhamento pedagógico das aulas ministradas em português; c) esclarecimento de aspectos culturais em relação às formas de tratamento (formal e informal) utilizadas pelas crianças. Portanto, é preciso discutir e agir mediante uma educação decolonial [4]que vise à valorização de saberes e de diversas visões, que promova aprendizagens para além dos conteúdos pedagógicos e que potencialize o desenvolvimento da interculturalidade crítica e a justiça social.

Sensíveis a essa problemática, profissionais da educação dessa escola solicitaram aulas de espanhol como forma de minimizar a barreira da língua e, assim, criar espaços de aprendizagem e oportunizar a possibilidade de sentir, ser e agir (MEGALE; LIBERALI, 2020). Com tal perspectiva, foi oferecido um curso de espanhol voltado às necessidades dos participantes, fundamentado no Multiletramento Engajado (LIBERALI, 2021 no prelo) e sustentado nos conceitos de inédito viável (FREIRE, 1987), translinguagem (GARCIA, 2009), brincar (VYGOTSKY, 1934), *performance* (HOLZMAN, 2009) e currículo pautado em Atividades Sociais (LIBERALI, 2009).

O planejamento e o desenvolvimento do curso de espanhol estão no âmbito da colaboração crítica, cunhada por Magalhães (1991) e expandida por pesquisas do GP LACE, que encontra lugar na *práxis* marxista[5], compreendida como o próprio processo de desenvolvimento dialético da linguagem em uma atividade, analisada e

[4] Walsh (2016 p. 72) concebe a decolonialidade como algo dinâmico com objetivo de possibilitar um modo-outro de vida. Nessa visão, relaciona a ação pedagógica decolonial como premissa para a decolonialidade dos seres para uma formação crítica e cidadã.

[5] Segundo Marx (2006), a *práxis* é o principal fundamento da constituição ontológica do ser humano. Assim, cada pessoa transforma o mundo e, nesse mesmo processo, transforma a si mesma.

recriada pelos indivíduos. Ela é definida, por Magalhães (1991, 2011), como uma escolha teórico-metodológica que possibilita aos pesquisadores a construção colaborativa de contextos de negociação, com foco na compreensão e na transformação de sentidos e de significados que dão forma às escolhas diárias.

Devido ao cenário pandêmico, o curso em questão aconteceu de forma virtual entre maio e setembro de 2021, via *Google Meet*. Os encontros semanais, com 1 hora de duração, foram elaborados e ministrados por duas professoras-pesquisadoras, por meio da colaboração-crítica. Para planejar o curso, realizou-se um levantamento dos saberes que os participantes ansiavam aprender, tais como apresentar-se, apresentar o ambiente escolar, identificar sintomas de doenças, reconhecer vocabulário relacionado à alimentação, à higiene e a materiais escolares. Com base nessa necessidade, a escolha deu-se por uma proposta que desenvolvesse uma mobilidade de agir que ultrapassasse os saberes linguísticos. Por conseguinte, optou-se pela perspectiva da Atividade Social como organizadora do curso em questão, como defendem Rodrigues (2012) e Lage (2019). A decisão recaiu na atividade social "Apresentar a escola" e, com os participantes, foi acordado que o produto dessa atividade seria um vídeo institucional bilíngue apresentando a escola para a sua comunidade. De acordo com tal perspectiva, essa atividade social permitiu que os partícipes vivenciassem uma situação cotidiana, real e importante para acolher as famílias e os estudantes, bem como, sem dúvida, para contribuir ao desenvolvimento do processo pedagógico.

Observou-se que a solicitação do corpo docente pela aprendizagem da língua espanhola permitiu transformações na instituição, como elaboração de materiais e realização de eventos bilíngues voltados à comunidade escolar. Baseado nessas ações, foi possível vislumbrar que as aulas de espanhol possibilitaram uma mudança de paradigma e proporcionaram momentos de reflexões importantes a partir da vivência com um grupo de profissionais que vem transformando a escola num espaço acolhedor.

O projeto desenvolvido produziu dados que mostram que o ensino de espanhol como língua adicional poderia fazer parte de uma política pública que visasse atender às necessidades da comunidade escolar, visto que muitas escolas

da rede pública recebem migrantes de crise. Acredita-se que esse projeto possa contribuir para que isso aconteça e defende-se, desse modo, uma concepção de ensino pautada no Multiletramento Engajado, que propõe um plano de ação pelo qual os participantes vivenciem possibilidades de ser, sentir, pensar e agir na sociedade, viabilizando momentos nos quais os aprendizes possam desenvolver um repertório de escolhas para o uso dos recursos construídos e que componham seu patrimônio de vivências. Dessa forma, esses recursos se tornam instrumentos para agir no mundo transformando a realidade na qual vivem.

Referências

BAENINGER, R.; PERES, R. Migração de Crise: a migração haitiana para o Brasil. *Revista Brasileira de Estudos de População*, v. 34, n. 1, p. 119–143, 2017. Disponível em: https://rebep.emnuvens.com.br/revista/article/view/887. Acesso em: 3 set. 2021. https:DOI: 10.20947/S0102-3098a0017.

BLOMMAERT, J. *A sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CAMARGO, H. R. E. de. *Diálogos transversais*: narrativas para um protocolo de encaminhamentos às políticas de acolhimento a migrantes de crise. 2019. 272 fls. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido.* 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCÍA, O. *Bilingual education in the 21st century*: A global perspective. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.

HOLZMAN, L. *Vygotsky at work and play*. New York: Routledge, 2009.

LAGE, M. P. S. *Do assistencialismo à intervenção social*: o voluntariado na construção de agências. 2019. 249 fls. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada de Estudo da Linguagem) - LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

LIBERALI, F. C. *Multiletramento engajado na construção de práticas do bem viver.* 2021, no prelo.

LIBERALI, F. C. Atividade Social nas aulas de língua estrangeira. São Paulo. SP: Moderna, 2009.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. *In*: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.). *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 13-39.

MAGALHÃES, M. C. C. *A study of teacher collaboration on reading instruction for chapter one students.* 1991. Dissertação de doutorado não publicada, Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, VA, 1991.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã.* 9. ed. Tradução: Sílvio Donizete Chagas. São Paulo: Centauro, 2006.

MEGALE, A. H.; LIBERALI, F. C. As Implicações do Conceito de Patrimônio Vivencial como uma alternativa para a educação multilíngue. **Revista X**, [S.l.], v. 15, n. 1, p. 55-74, maio 2020. ISSN 1980-0614. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/69979. Acesso em: 24 mar. 2021. ehttp://dx.doi.org/10.5380/rvx.v15i1.69979.

PORTAL DE IMIGRAÇÃO. MJ. *OBmigra*. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorio-anual/2020/OBMigra_RELAT%C3%93RIO_ANUAL_2020.pdf. Acesso em: 2 abr. 2021.

RODRIGUES, P. A. *A Atividade Social nas Aulas de Língua Espanhola*: uma relação dialética entre a vida do aluno e o processo de ensino-aprendizagem. 2012. 183 fls. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada de Estudo da Linguagem) - LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

VYGOTSKY, L. S. *The Essential Vygotsky* (Lev Semenocih 1896-1934). New York: Springer Science & Business Media, 2004.

WALSH, C. Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Quito: Abya-Yala, 2017. Tomo II. (Seria Pensamiento DecolOnial).

O processo de construção do projeto político-pedagógico de uma escola do campo do município de Arroio Grande/RS: um olhar para a participação docente

Vulmara Galho dos Santos, Mestranda em Educação; Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) *Campus* Jaguarão; Professora da rede pública de ensino municipal e estadual de Arroio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil; vulmara_ag@yahoo.com.br.

Paula Trindade da Silva Selbach, Professora do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Pampa / Campus Jaguarão – PPGEdu / UNIPAMPA , paulaselbach@unipampa.edu.br.

Eixo: Política e gestão da educação

Resumo: Este ensaio objetivou compreender como ocorreu a participação dos professores no processo de reconstrução do projeto político-pedagógico de uma escola do campo da região sul do Rio Grande do Sul. A pesquisa foi desenvolvida considerando os princípios da pesquisa qualitativa. Foram aplicados 7 (sete) questionários para os professores e 1 (um) questionário para a diretora desta escola. Observamos que os docentes não participaram do processo de construção do PPP e desconhecem este documento. A diretora confirma a existência do documento, mas traz que o atua PPP não contempla as peculiaridades da escola do campo. A escola possui dificuldades para discutir este documento pelos professores e pela comunidade da qual faz parte.

Palavras-chave: projeto político-pedagógico; escola do campo; professores.

1. INTRODUÇÃO

O projeto político-pedagógico (PPP) contribui para a construção e consolidação da identidade da escola, além de possibilitar que todos vivenciem esta instituição em suas múltiplas dimensões: social, administrativa e político-pedagógica (VEIGA, 2004). No que se refere às escolas do campo, a construção coletiva do PPP ganha importante conotação para reafirmar o compromisso da educação com esta população que habita a zona rural.

A participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar para a construção deste documento encontra respaldo na LDB 9394/96 que, em seu texto redacional reconhece a diversidade do campo, estabelecendo as orientações para atender esta realidade. O Artigo 28 da LDBEN - Lei 9.394/96, propõe que na oferta

da educação básica para a população rural os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: “I - conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; [...] III - adequação à natureza do trabalho na zona rural” (BRASIL, LDEBEN, 1996).

Tais princípios são reforçados no Decreto 7.352, que dispõe em seu Artigo 2 sobre os princípios da Educação do Campo. Destacamos os seguintes:

> I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
> II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho (BRASIL, 2010, p. 01).

Considerando tais questões, lançamos um olhar para uma escola do campo localizada no município de Arroio Grande, no estado do Rio Grande do Sul. A referida escola funciona em um assentamento, fundada em 1997, quando as famílias chegaram na localidade. Começou como uma escola itinerante, no período de outubro de 1997 a abril de 1998, quando foi disponibilizada em caráter emergencial para essas famílias. Posteriormente, a comunidade reivindicou a alteração do nome da escola para “Onze de setembro”, pois significa a história da primeira conquista no assentamento.

Com o passar dos anos, houve a possibilidade de extinção da escola, o que faria com que os alunos fossem transferidos para uma escola urbana. A reivindicação da comunidade escolar fez manter esta escola do campo em pleno funcionamento. Nesse sentido, cabe trazer o que nos coloca Caldart (2009, p.46) pois “o campo é um lugar, seus trabalhadores também têm direito de ter a escola em seu próprio lugar e a ser respeitados quando nela entram e não expulsos dela pelo o que são”.

Entendemos que uma escola reivindicada pela comunidade escolar, localizada na zona rural, contempla no seu projeto este desejo de ter uma escola que traduza os anseios da sua realidade. Esses fatos têm papel relevante na

construção do projeto político-pedagógico e na formação da identidade desta escola do campo.

Os docentes que desenvolvem os processos de ensino e aprendizagem nesta escola possuem, na sua ação educativa, a possibilidade de vivenciar e construir cotidianamente o PPP desta escola. Neste ensaio, objetivamos compreender como ocorreu a participação dos professores no processo de construção do projeto político-pedagógico de uma escola do campo da região sul do estado do Rio Grande do Sul.

O resumo está organizando iniciando pela apresentação da metodologia da pesquisa. Em seguida, apresentamos bem como os resultados obtidos analisados à luz de autores como Vasconcelos (2014) e Veiga (2004). Por fim, discutimos as considerações finais sobre os resultados encontrados.

2. METODOLOGIA

O presente estudo se caracteriza por ser uma pesquisa qualitativa que investigou aspectos importantes a serem pontuados ao longo da atuação dos professores da escola do campo, no que se refere ao processo de construção do projeto político-pedagógico. Como destaca Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados.

Para obter os resultados desta pesquisa, foi aplicado um questionário com perguntas abertas para a diretora e 7 (sete) professores que atuam na Educação Infantil do primeiro ao nono Ano do Ensino Fundamental. Entendemos que o questionário possibilita, tanto ao pesquisador como ao pesquisado uma gama mais ampla de informações acerca das questões colocadas. Segundo Goldenberg (2004, 86), na “resposta livre, não limitada por alternativas apresentadas, o pesquisado fala ou escreve livremente sobre o tema que lhe é proposto”.

3. RESULTADOS

A partir das respostas dos questionários foi possível compreender qual a relevância do projeto político-pedagógico para os professores que atuam nesta

escola. Primeiramente, questionamos se a escola possui projeto político-pedagógico e se participaram da elaboração do mesmo. Os 7 (sete) docentes responderam que o PPP é um documento que norteia o trabalho a ser realizado na escola, mas que se a escola possui este documento eles não têm conhecimento.

Apenas um professor, que trabalha em duas escolas, uma urbana e outra rural respondeu que, na escola urbana houve a participação de toda a comunidade escolar no processo de construção do PPP, mas nesta escola não houve um processo democrático de construção. Ele explica que a construção se deu pela equipe diretiva da época sem a participação da comunidade escolar.

Sobre a disponibilização do projeto no ingresso como docentes nesta escola, apenas um professor respondeu que o documento foi disponibilizado. Os outros 6 (seis) disseram que não tiveram acesso ao PPP da escola. Um deles acrescentou ainda que trabalha em duas escolas, e percebe que quando chegam novos colegas esses seguem desempenhando sua docência desconhecendo o PPP da escola. Ressalta ainda, que conhece o projeto da escola urbana por ter participado da sua construção.

Observamos o desconhecimento do projeto político-pedagógico por parte dos professores o que, na nossa concepção, compromete o próprio sentido deste documento para esta comunidade escolar, pois concordamos com Veiga (2004, p. 14) quando traz que “o projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas”.

Quando questionados sobre como entendem a construção e implementação do Projeto Político Pedagógico, todos os 7 (sete) compreendem este documento como norteador do processo de ensino e aprendizagem que ocorre na sua aula, sendo o seu processo de construção e implementação relevantes para a consolidação da própria escola. As colocações dos professores coadunam com a perspectiva de Vasconcellos (2014, p.169) ao reafirmar que o PPP:

> É o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de

> ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade.

Constatamos que os docentes precisam conhecer e participar do processo de construção e consolidação do PPP desta escola. Como bem coloca Vasconcelos (2014), esse documento define a ação educativa da escola e, se os docentes não se apropriam do projeto a sua ação fica isolada e fragmentada em relação aos objetivos e anseio desta comunidade escolar. Quanto aos espaços de diálogos, debates, estudos e reflexões no cotidiano escolar acerca do PPP, os 7 (sete) docentes responderam que inexiste este espaço. Por outro lado, colocaram que gostariam que esse espaço existisse.

No que concerne ao questionário direcionado para a diretora da escola, perguntamos se a escola tem projeto político-pedagógico e qual foi a metodologia utilizada na sua construção. A gestora colocou que este documento existe, mas que desconhece a metodologia utilizada no seu processo de construção, pois não estava na escola na época. Afirmou ainda, que o documento está desatualizado, precisando ser reconstruído. No que tange à participação da comunidade escolar na construção do PPP, a diretora informou que não teve muita adesão da coletividade na época, informação esta, obtida de professores e comunidade escolar.

A última pergunta foi se o que a escola tem definido no seu PPP contempla os anseios da comunidade escolar que está localizada na zona rural. A diretora respondeu que o atual projeto não está direcionado ao campo, mas a escola tenta direcionar o trabalho na linha do campo, apesar de esse documento não fazer menção às questões do campo diretamente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste estudo observamos que os docentes além de não terem participado do processo de construção do PPP desta escola, também não conhecem esse documento. A diretora afirma que o documento existe, mas que não faz menção às peculiaridades da escola do campo. A escola possui dificuldades para a consolidação de um espaço que tenha como principal finalidade a discussão deste documento pelos professores.

Diante do exposto, concluímos que a não participação dos professores na construção e reflexão do projeto político-pedagógico dificulta a consolidação desta escola do campo, consonante com o que expõe Fernandes (2002, p.67). Para ele, “a educação do campo é um conceito cunhado com a preocupação de delimitar um território teórico [...] e defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive”.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto 7.352, de 4 novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária PRONERA. 2010. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 27 de outubro de 2021.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Revista Trabalho e Educação**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Diretrizes de uma caminhada**. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (orgs). Coleção por uma Educação do Campo. v.4. Brasília / DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002.

GOLDENBERG, Mirían. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** 8 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. 24ª ed. São Paulo: Libertad, 2014.

VEIGA, I. P. A. **Educação Básica e Educação Superior: Projeto Político-Pedagógico**. 1ª ed. Editora Papirus, 2004.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ASPECTOS NORMATIVOS DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Cleusa Francisca de Souza, UFGD, cleusafran@yahoo.com.br
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 umaformação 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 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 Estadoem 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.

> 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).

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.

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.

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.

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 açõesque 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.

A formação continuada é de suma importancia e 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**: ananalysis 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 eperspectivas. **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.

GATTI, Bernadete. A.(coord.); BARRETO, Elba. S. de S. **Professores do Brasil**: Impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

KRAMER, Sônia. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, n.165, p.189-207, 1989.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos econcepções. **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 deprofessores em serviço. **Presença Pedagógica,** Belo Horizonte, v. 3, n. 13, 1997.

Agência de fomento: Sem fomento.

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 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, disciplina e área (BRASIL, 2018). A primeira versão desse documento foi divulgada em 2015, e as mudanças propostas para o ensino continuam sendo motivo de debates e discussões.

A implementação do novo ensino médio tem sido muito discutido amplamente. Zank (2020) entende que essa reforma pode ser chamada de adestramento de habilidades e diminuição dos conteúdos. Já Andrade e Motta (2020) discutem que essa mudança ocorre no sentido da capitalização da educação.

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. 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 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 à 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 à animações didáticas que facilitam na compreensão dos conceitos.

As informações públicas sobre os vídeos escolhidos para essa pesquisa encontram-se no Quadro 2.

Quadro 2 – Informações dos vídeos para a 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).

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

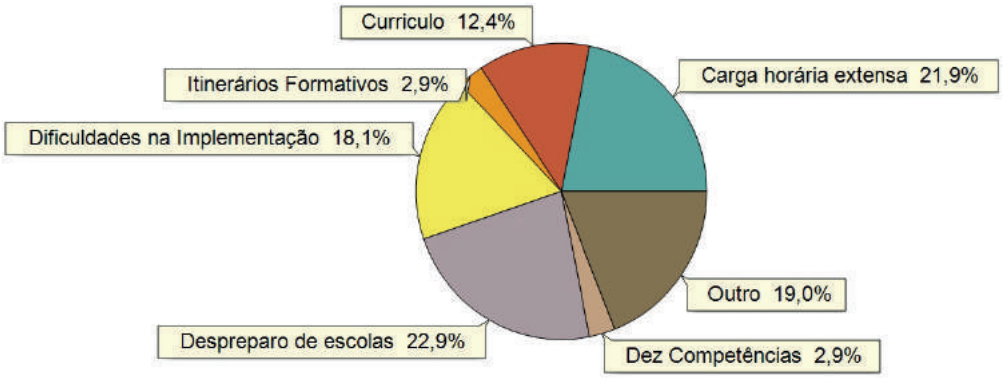
comentários pode significar um maior envolvimento com o conteúdo abordado e um incentivo à discussão.

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 em que os próprios 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.

Na segunda 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 1 mostra os resultados gerados pelo QDA Miner.

Gráfico 1 – Distribuição dos comentários negativos sobre a BNCC

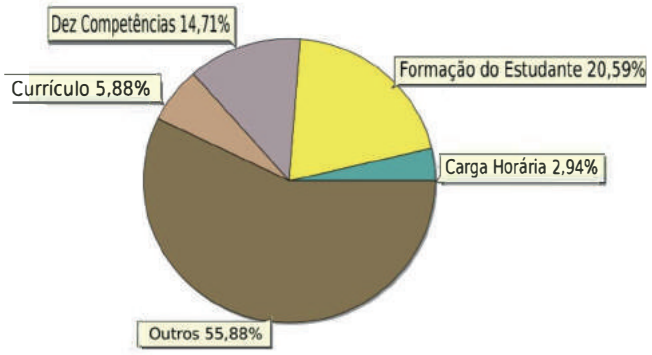


Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

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%).

Na terceira categoria, os comentários que argumentavam positivamente sobre a BNCC (gráfico 2) e que representam 14% dos códigos categorizados foram analisados.

Gráfico 2 – 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 nos 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 reflexo do que a sociedade pensa e discute.

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

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.

PROVALIS RESEARCH. QDA Miner Lite. Versão 6.0. Montreal: Provalis Research, 2021. Software para análise qualitativa.

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, Debora Cristine Trindade. **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.

O GESTOR NO CONTEXTO DA PANDEMIA

MARCO ANTONIO SCHNEIDER
Universidade Federal de Santa Catarina
marco.a@ufsc.br

CARLA CRISTINA DUTRA BÚRIGO
Universidade Federal de Santa Catarina
carla.burigo@ufsc.br

Eixo: Formação de professores e políticas educacionais

Resumo: Este artigo tem por objetivo compreender os dilemas e desafios do gestor universitário, no contexto da Pandemia. O estudo aqui apresentado caracteriza-se como uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, realizada por meio de pesquisa bibliográfica e documental. Para o desenvolvimento deste artigo, partimos da Escola de Gestores, sua constituição e concepção de formação. Após, apresentamos a nossa concepção de Universidade e sua interface com a sociedade. Ao final, contextualizamos sinteticamente a Pandemia a partir do processo da gestão universitária. Pontuamos que a essência para vencer os desafios e dilemas impostos ao gestor na Pandemia, é o seu processo de formação.

Palavras-chave: Universidade; Gestão Universitária; Escola de Gestores; Formação; Pandemia.

Introdução

O objetivo deste artigo consiste em compreender os dilemas e desafios do gestor universitário, no contexto da Pandemia. Em fase de transformações ocasionadas pela Pandemia, que exige enfrentamento das adversidades provocadas por esse cenário desafiador, faz-se necessária ainda uma maior formação do gestor, este compreendido como trabalhador social, que na concepção trazida por Freire (2011), deve caracterizar-se como sujeito capaz de tomar consciência de sua realidade, para que nela possa agir e transformá-la.

Como fenômeno de investigação, realizamos o estudo junto a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), por meio da sua Escola de Gestores. Para o desenvolvimento deste artigo, partimos do que tínhamos de mais concreto: A Escola

de Gestores, sua constituição e concepção de formação. Após, apresentamos a nossa concepção de Universidade e sua interface com a sociedade. E, ao final, contextualizamos sinteticamente a Pandemia no contexto do processo da gestão universitária. Como um processo reflexivo, mediante ao estudo realizado, voltamos ao ponto inicial deste artigo buscando compreender os dilemas e desafios da formação do gestor universitário, no contexto da Pandemia.

Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa. Quanto aos fins, qualifica-se como descritiva. Quanto aos meios de investigação, o presente artigo utilizou-se das pesquisas: bibliográfica e documental (VERGARA, 2003).

A Escola de Gestores da UFSC

A Escola de Gestores da UFSC (UFSC, 2021a) representa um Programa de Capacitação gerenciado pela Coordenadoria de Capacitação de Pessoas, do Departamento de Desenvolvimento de Pessoas, da PRODEGESP. O objetivo da Escola consiste em potencializar a formação dos gestores com vistas ao incremento do desenvolvimento institucional (UFSC, 2021a).

Desde a sua criação, a Escola de Gestores vem ofertando as suas ações na forma de seminários, debates, mesas redondas, palestras. As ações são desenvolvidas a partir de dois públicos-alvo: o primeiro, formado pelo: Reitor, Vice-Reitor (a), Pró-Reitores e Secretários; e o segundo, constituído pelos Diretores, Coordenadores, Chefes de Departamentos, Divisões, de Seções e de Serviços (UFSC, 2021b).

Durante o ano de 2020, no auge da pandemia, as ações ofertadas pela Escola foram desenvolvidas e direcionadas exclusivamente para o primeiro público, buscando contribuir e auxiliar a administração central da UFSC no enfrentamento dos desafios e dilemas produzidos pela Pandemia, na perspectiva de estimular reflexões

acerca do papel dos gestores enquanto sujeitos de transformação, a partir da realidade que se apresentava.

A Escola de Gestores, na esteira da Política de Institucional de Formação da UFSC, compreende que o processo formativo de profissionalização do gestor universitário perpassa pela concepção de um sujeito atuante na perspectiva de uma Instituição Social, ou seja, nas palavras de Chauí (2003), que esteja consciente de sua função social e orientado ao atendimento das demandas da sociedade. Nesse sentido, para que este sujeito possa atuar, é necessário que tome consciência de sua realidade, para que nela possa agir e, em consequência disso, transformá-la (FREIRE, 2011).

Concebemos a formação como um processo continuado de um pensar constante sobre uma realidade concreta, ou seja, um processo de construção de revisão de valores que nega a formação essencialmente instrumental, para se constituir em uma prática social mediada por relações sociais historicamente construídas (BURIGO, 2013).

Concepção de universidade

A universidade, desde o seu surgimento na Idade média, à época ligada às necessidades da Igreja Cristã, como agente formadora dos clérigos, atravessa séculos mantendo o seu propósito, que é a formação.

A universidade moderna começou a tomar forma a partir do Século XVI, com o surgimento do Renascentismo, do Iluminismo, do enfraquecimento do teocentrismo e o fortalecimento do antropocentrismo, além do domínio hegemônico da nova classe social, a burguesia, que provocam profundas mudanças estruturais e funcionais nas universidades. Inspirada na Revolução Francesa de 1789, a universidade passa a agregar o termo laica aos demais atributos já assegurados à educação: universal, pública e gratuita. (BIANCHETTI; SGUISSARDI; 2017).

Chauí (2003) salienta que a partir da Revolução Francesa, a universidade torna-se republicana e que, já a partir das revoluções sociais, ocorridas durante o

Século XX, tendo como foco as lutas políticas e sociais, a educação e a cultura passam a ser partes integrantes da cidadania.

A partir da década de 90, a universidade pública passou a sentir os efeitos da influência do neoliberalismo, na medida que, a partir da reforma do Estado, realizada à época, a educação, a saúde e a cultura passaram a não mais constituir em serviços exclusivos do Estado.

A partir desta subjugação, na atual fase consumista em que vivemos, provocada pelo sistema capitalista e suas correntes, Bauman (2010) observa que somos estimulados cotidianamente ao descarte, ou seja, tudo passa a ter volatilidade, inclusive no que o autor qualifica como pacotes de conhecimentos adquiridos na universidade.

Concebemos que a universidade se legitima com a própria sociedade. Como instituição social (CHAUI, 2003), a universidade se mantém, apesar das crises passageiras ou prolongadas vivenciadas durante a sua história, como a que estamos atravessando atualmente com a Pandemia. A universidade está enraizada na sociedade, acompanhando-a, interagindo e sendo influenciada por fenômenos sociais, políticos e econômicos que a constituem. Neste contexto, o processo da gestão universitária e a formação do gestor, são cruciais para os enfrentamentos que constituem a universidade.

A gestão universitária

Gerir uma universidade constitui-se em uma missão desafiadora, face à complexidade com que se caracteriza esta Instituição. Para Meyer (2014, p. 13), a universidade “[...] tem em sua complexidade e gestão dois de seus maiores desafios”, ainda mais em um cenário instável e imprevisível de uma Pandemia.

A Pandemia que Santos (2020) destaca como a normalidade da exceção. Para o autor, a Pandemia não surgiu em contraposição a uma situação anterior de normalidade, mas ao contrário, veio somente agravar uma crise permanente estabelecida nos últimos quarenta anos, em decorrência dos efeitos do aprofundamento da economia neoliberal e do capitalismo financeiro.

Como ação da interface do Estado com o processo da gestão universitária, em meados do mês de março de 2020, a partir do agravamento do quadro de contágio, considerando os ditames das políticas públicas nacionais, regionais e municipais, a gestão da UFSC, além de suspender as atividades presencias no âmbito da Instituição, instituiu o trabalho remoto.

A partir da publicação da Resolução Normativa CUN nº 140/2020 (UFSC, 2020), iniciou-se o processo de retomada das aulas, que passariam a ser ministradas de forma não presencial, a partir do final do mês de agosto de 2020.

Durante todo esse processo, foi relevante o comprometimento das pessoas, sejam as lotadas em setores acadêmicos ou administrativos, no gerenciamento das ações de gestão. Em muitas ocasiões foi necessário que se reinventassem para manter a UFSC em atividade, como uma ação premente ao processo da gestão universitária no cenário da Pandemia.

Por tudo isso, notamos que os desafios enfrentados pela gestão universitária da UFSC não foram poucos e nem um tanto fáceis, tanto sob aspecto administrativo quanto acadêmico. Porém, constatamos que durante todo o processo da Pandemia, ocorreu uma reorganização de ações com foco na preservação da vida e na manutenção da atividade fim da Instituição, a partir da potencialização dos servidores docentes e técnico-administrativos em educação, em especial pela área de gestão de pessoas.

Resultados

Podemos pontuar que a essência para vencer os desafios e dilemas impostos ao gestor na Pandemia, é o seu processo de formação. O seu olhar, o seu processo de transformação a partir da realidade dada, diante da gestão universitária, passa pela sua concepção de que universidade está se construindo e que universidade se deseja construir. E, neste contexto, a sua formação foi um balizar essencial. E a Escola de Gestores, de certa forma, contribui para este contexto, pois trouxe, neste período da Pandemia, temas que auxiliaram o gestor na sua tomada de decisão.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. **Da universidade à commoditycidade: ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017.

BÚRIGO, Carla Cristina Dutra. **Formador em processo de formação: o olhar de uma orientadora**. In: HARDT, LS; ARRIAS, NM; SMOLINSKI, GP. A Coordenação Pedagógica e os dilemas do labirinto. Onde está o fio de Ariadne? Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2013. p.63-77.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **A universidade pública sob nova perspectiva.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000300002&script=sci_arttext. Acesso em: 21 dez. 2020

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

MEYER JUNIOR, Victor. **A prática da administração universitária: contribuições para a teoria**. Universidade em Debate**,** Curitiba, v. 2, n. 1, p. 12-26, jan./dez. 2014. Anual. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/universidade?dd1=14749&dd99=view&dd98=pb> Acesso em 22 dez. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

UFSC. **Resolução Normativa n. 140/CUn/UFSC/2020.** Florianópolis, 2020. Disponível em < https://coronavirus.ufsc.br/documentos-legislacao-e-portarias/ > Acesso em: 26 dez. 2020

_____. **Plano de Desenvolvimento de Pessoas 2021**. Florianópolis, 2021a. Disponível em < https://capacitacao.ufsc.br/planos/ > Acesso em: 24 jul. 2021.

_____. **Portal da Escola de Gestores da UFSC.** Florianópolis, 2021b. Disponível em < https://escoladegestores.ufsc.br > Acesso em: 24 jul. 2021.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração.** 4ª Edição. São Paulo. Atlas, 2003.

INFLUÊNCIA NEOLIBERAL NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: O APRENDER A APRENDER E A PESQUISA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fabiana de Oliveira dos Santos, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ/IM, fabianasantosoliveira1@gmail.com
Joyce da Costa Lima, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ/IM, Joycoosta.8@outlook.com

Eixo: Formação de Professores e Políticas Educacionais

Resumo: O presente trabalho tem o intuito de problematizar as influências neoliberais nas políticas de educação para a Educação Básica, tendo como foco suas implicações para a Educação Infantil. A partir de uma abordagem histórico-crítica do campo da educação, discutimos sobre o lema 'aprender a aprender' e a apropriação neoliberal do que seria a pesquisa como ferramenta pedagógica na Educação Básica. Dessa forma, tendo como objeto a Educação Infantil, buscamos destacar a falsa ideia de uma formação integral, crítica e questionadora propagada pelos ideários neoliberais que, na realidade, camuflam uma educação fragmentada, tecnicista e alinhada com a lógica do mercado.

Palavras-chave: Neoliberalismo; Aprender a aprender; Pesquisa; Educação Básica; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Partindo da preocupação com as reformas na Educação Básica e com intuito de compor o eixo Formação de Professores e Políticas Educacionais, este texto tem como objeto a Educação Infantil, etapa da Educação Básica que consideramos importante discutir, debater e refletir. Problematizamos neste trabalho as influências neoliberais nas políticas de educação, para a Educação Básica e suas implicações e desdobramentos para a Educação Infantil.

Temos como objetivo discutir acerca do 'aprender a aprender', lema que direciona diversas políticas de educação. E, para dar conta do que propomos, este trabalho, trata-se de um exercício teórico e de reflexão. Partimos de uma abordagem histórico-crítica do campo da educação, ancoradas na crítica de Duarte (2001) ao

neoliberalismo e nos estudos de Mészáros (2005), acerca das influências da sociedade capitalista na educação.

Nesse seguimento, dividimos o trabalho em dois tópicos de reflexão. O primeiro busca discutir a respeito da apropriação neoliberal acerca do que seria o trabalho com a pesquisa, contrapondo com o que, de fato, seria utilizar a pesquisa como ferramenta na Educação Básica. O segundo dedica-se em discutir sobre a Educação infantil, no sentido em que o papel da referida etapa é modificado, para atender as exigências do sistema.

A utopia da pesquisa na educação básica e a investida neoliberal

Pensar em uma educação articulada à pesquisa, vem sendo uma das preocupações de Moura e Lima (2021) e Pesce, André e Hobold (2013), e que nós também partilhamos. No entanto, sendo a educação um campo de disputas, diversas perspectivas e ideários de educação são formulados, pensando a formação na Educação Básica. Nesse sentido, o 'aprender a aprender', lema de educação que, aparentemente, preza pela construção do conhecimento e pelo 'princípio da pesquisa', se mostra completamente distante do que as autoras citadas acima propõem para uma educação articulada à pesquisa.

Vale ressaltar que, o 'aprender a aprender', como parte de uma perspectiva neoliberal, não se apresenta da maneira que realmente é, tampouco explicita suas verdadeiras intenções. Professores, pesquisadores e teóricos podem facilmente ceder ao que Duarte (2001) chama de canto da sereia, isso porque, conforme aponta Mészáros (2005) o capital possui de algumas personificações carinhosas, que podem manipular o modo como enxergamos as investidas neoliberais e que influencia diretamente na educação.

Nesse sentido, o 'aprender a aprender' se apresenta como uma perspectiva de educação que incentiva a curiosidade, a descoberta e a autonomia intelectual. No entanto, conforme aponta Duarte (2001) a criatividade não se configura por uma busca de transformação e superação da sociedade capitalista. Por trás do 'princípio

da pesquisa' do 'aprender a aprender' na apropriação neoliberal, há uma concepção de educação que vislumbra uma maior e melhor adequação dos sujeitos "aos ditames do processo de produção e reprodução do capital" (2001, p. 16).

Entretanto, o papel da pesquisa configura-se completamente o oposto, do que essas apropriações e personificações carinhosas do capitalismo querem nos propor, pois "pensar em uma educação transformadora por meio da inserção da pesquisa e do pensamento crítico configura-se como ato de protesto ao sistema". (MOURA; LIMA, 2021, p. 19).

Em se tratando de um dos quatro pilares da educação contemporânea, o 'aprender a aprender' segue como uma problemática para quem realmente pensa a pesquisa como uma ferramenta pedagógica de formação e emancipação dos sujeitos. Além disso, também segue direcionando as políticas de educação e normatizações oficiais do Estado, como por exemplo o relatório da UNESCO, no que tange a educação para o século XXI.

Tomando a Educação Básica como amplitude de análise, e a Educação Infantil de modo específico, a reflexão que pretendemos deixar, para esse momento, é a de que, desde os anos iniciais, as crianças são preparadas e ensinadas, a partir de lógicas neoliberais entranhadas nas políticas de educação e práticas docentes para a Educação Básica, ênfase na Educação Infantil. Nesse sentido, vislumbramos refletir sobre esse segmento da educação, que pertence à Educação Básica, acerca das inferências neoliberais nesta etapa de ensino.

Educação Infantil: por onde começa a reprodução?

A Educação Infantil configura-se como a primeira etapa da Educação Básica, e como tal, não está isenta de ser atravessada pelos ideários neoliberais. Essa influência ocorre de maneira sutil, com a propagação de discursos que, em um primeiro contato, parecem defender uma educação não fragmentada e voltada para a formação de sujeitos questionadores e críticos. Entretanto, o real sentido desses

discursos é o de camuflar lógicas capitalistas que, desde os anos iniciais, tem o intuito de formar capital humano para o mercado de trabalho.

Diante de um quadro neoliberal, segundo Arce (2001), a formação de profissionais para a Educação Infantil tem uma proposta prejudicial, com uma prática precarizada, sem criticidade ou rigor teórico necessário. Por esse viés, o princípio do 'aprender a aprender' reproduz e reafirma a perspectiva capitalista, que vislumbra uma educação acrítica desde os primeiros anos de escolaridade. Neste sentido, de acordo com Duarte (2001), o 'aprender a aprender' traz o discurso de uma educação voltada para a formação de sujeitos criativos, no entanto, essa 'criatividade' baseia-se em formar sujeitos capacitados a se adaptarem aos processos tanto de produção como de reprodução do capital.

A partir disso, pensando a Educação Infantil, essa influência neoliberal implica uma prática educativa pautada na transmissão de conhecimentos tácitos, sem o trabalho da construção do pensamento questionador das crianças, trata-se de uma educação pautada no conteudismo e no tecnicismo. O que se apresenta como uma perspectiva contrária a Educação Infantil que defendemos, pois a entendemos como um lugar privilegiado para descobertas, trocas, criatividade e desenvolvimento integral das crianças.

A Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), expressa que a Educação Infantil visa o desenvolvimento integral dos indivíduos em diferentes aspectos, como o social, o intelectual, o psicológico e o físico. Dessa forma, compreendemos que as experiências e vivências desta etapa devem garantir possibilidades de construção de conhecimentos, da característica investigativa e questionadora e a autonomia dos sujeitos.

Vale ressaltar que, o neoliberalismo se apropria de perspectivas educativas para reforçar e perpetuar lógicas alinhadas ao seu ideais. Como a concepção de construção de autonomia em que o objetivo, na lógica neoliberal, é o de formar e ensinar os indivíduos a 'aprender a aprender', essa autonomia tem relação com a autossuficiência visando sujeitos versáteis para a lógica da sociedade capitalista.

Duarte (2001) afirma que a discordância com essa concepção está na valorização das aprendizagens que o sujeito realiza por si mesmo, em detrimento dos conhecimentos compartilhados por outros e do papel do professor nesse processo.

A influência neoliberal na Educação Infantil e em suas políticas educacionais implica para uma perspectiva de formação que não preza a exploração, a investigação, a criticidade, o questionamento e a reflexão das crianças. Desvaloriza a importância desses aspectos serem trabalhados desde os anos iniciais de escolaridade, reproduzindo uma educação em um sentido preparatório com uma lógica mercantil.

Ademais, conforme foi mencionado anteriormente, com os ideais neoliberais a educação se pauta em um conteudismo e em um tecnicismo que é representado na Educação Infantil por uma antecipação da escolaridade. Essa antecipação, alinhada à lógica capitalista, constitui-se como uma fragmentação da educação e em um processo formativo que configura-se em 'como saber fazer', concepção voltada ao lema do 'aprender a aprender', sem uma prática educativa crítica e reflexiva.

Em suma, os ideais neoliberais, de maneira bem perspicaz, estão cada vez mais impregnados nos discursos educacionais. Duarte (2001) explicita que essa influência transmite uma falsa ideia de uma educação democrática. No que tange a Educação Infantil, ênfase deste trabalho, esses ideais pregam uma formação integral, mas, na realidade, tem uma perspectiva contrária à emancipação dos sujeitos e a sua formação, de fato, integral. Além de implicar em um retrocesso de anos de luta voltada para esta etapa de escolaridade, que pretende, para além de reproduzir, transformar.

Considerações finais

No que concerne às considerações finais, não pretendemos esgotar o debate realizado ao longo deste trabalho. Intentamos resgatar a ideia de pensar o trabalho na Educação Básica, com ênfase na Educação Infantil, a partir da pesquisa para além das inferências do neoliberalismo que se apropria da perspectiva de formação

integral, crítica, questionadora e criativa e a transforma em um modelo de educação fragmentada e tecnicista, completamente distante do que pensamos e defendemos para a educação.

Vale ressaltar que, o neoliberalismo utiliza estratégias que, em um primeiro contato, parecem buscar e defender uma educação emancipatória dos sujeitos envolvidos nos processos de aprendizagem. Entretanto, o real intuito é internalizar seus ideários, com a intenção de adequar os sujeitos às exigências do capital. Por fim, faz-se necessário que tenhamos uma perspectiva crítica diante das políticas educacionais que se apresentam, para não cairmos nos ilusórios discursos do sistema, que tentam, com cada vez mais ataques ideológicos, nos ludibriar com seu 'canto da sereia'.

Referências

ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a Educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação e Sociedade**, n° 74, p. 251-283, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n° 9394/96.** Brasília, DF, 1996.

DUARTE, N. O lema "aprender a aprender": nos ideários educacionais contemporâneos.In: DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender":** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana/ Newton Duarte — 2. ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores Associados , 2001.

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

MOURA, A.C.; LIMA, J. C. Diálogos entre ensino e pesquisa: incentivo a pesquisa como atividade investigativa na educação básica. **Revista Pedagógica,** v.23, p. 1-21, 2021.

PESCE, M.K; ANDRÉ, M.E.D.A.; HOBOLD, M.S. Formação do professor pesquisador: procedimentos didáticos. **XI Congresso nacional de educação Educere**, Curitiba, 2013.

O pressuposto da exclusão em políticas de inclusão linguístico-cultural

Cilene Campetela – UNIFAP – ccampetela@unifap.br
Emerson de Pietri – USP – pietri@usp.br

Eixo: 8. Formação de Professores e Políticas Educacionais

Resumo: Neste trabalho, são observadas propostas de ensino de línguas, indígenas e não indígenas, em documentos oficiais de referência curricular publicados desde a década de 1990 no país. O objetivo é o de observar como são tematizados os processos de inclusão e exclusão social de modo a caracterizar-se como as políticas linguísticas projetam a participação social dos sujeitos escolarizados em função dos modos como definem os conhecimentos de linguagem a serem aprendidos, os modos de sua apropriação e seus princípios de uso.

Palavras-chave: Ensino de línguas; Políticas linguísticas; Diversidade.

1 INTRODUÇÃO

Inclusão é o pior termo que existe para se pensar um processo educativo que contemple a diversidade e não a neutralize diante de um suposto conhecimento dominante, que quer ensinar canoeiro a fazer canoa pelas "leis europeias da geometria" e não pelo uso da embarcação no rio-mar Amazonas. Nessa apresentação, estamos considerando que uma educação que traça suas políticas inclusivas, mas que as impõe, nunca responderá efetivamente às necessidades de um país diverso, heterogêneo e desigual.

A partir disso, o que significa ensinar português, e um só português, num país que se caracteriza pela diversidade linguística, pela heterogeneidade sociocultural e pela desigualdade econômica? E, em que a língua portuguesa não se constituiu historicamente como língua efetivamente falada pela população (em nenhuma de suas classes sociais), que, em seu processo histórico de formação, se caracterizou pela mixagem de línguas, pelo hibridismo linguístico, pela heterogeneidade linguística?

2. METODOLOGIA

Nos processos educativos, é preciso considerar a maneira de pensar de diversas culturas, pois a capacidade de pensar é inerente, ou seja, “todos os seres humanos são capazes de executar e praticar tanto o pensamento diferenciado quanto o pensamento integrado, quando são contextualizado e se tornam coletivos” (HAVELOCK, 1997). É essa capacidade de pensar que constrói conhecimentos, mas o pensamento, diferenciado ou integrado, precisa estar contextualizado para que tais conhecimentos sejam consagrados pelo uso funcional intelectualizado. Nesse ínterim acontece o instrumento da consagração do conhecimento: a linguagem. Enquanto constitutiva da identidade, é a linguagem e suas especificidades de usos que enriquecem o patrimônio intelectual, imaterial, nacional.

A língua portuguesa no Brasil se constitui historicamente como um objetivo a ser alcançado, num projeto que se reatualiza indefinidamente e que se orienta historicamente pela imposição de categorias colonizadoras de compreensão da realidade (AUROUX, 2002; MIGNOLO, 2008), fundamentadas em princípios de ocidentalização e de embranquecimento sociais que precisam ser revistos no âmbito dos processos de ensino e de aprendizagem. É imprescindível trazer à luz alguns princípios antropológicos do conhecimento científico quanto às possibilidades inerentes ao uso linguístico enquanto instrumento de comunicação dotado de traços culturais, sociais, de contexto (FOLEY, 1997), que intentem explorar a linguagem para descobrir as compreensões culturais do conhecimento e não promover um formalismo ocidentalizado, branqueado, integralizador.

Abarcados por esse pensamento, demos inícios ao trabalho em que são analisadas propostas de ensino de línguas, indígenas e não indígenas, em documentos oficiais de referência curricular publicados desde a década de 1990 no país, com o objetivo de observar como são tematizados os processos de inclusão e exclusão sociais, de modo a caracterizar-se como as políticas linguísticas projetam a participação social dos sujeitos escolarizados em função dos modos como definem os conhecimentos de linguagem a serem aprendidos, os modos de sua concepção, apropriação e seus princípios de uso. Estão sendo considerados, para este momento, mais especificamente os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua

Portuguesa (BRASIL, 1998), e o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas - RCNEI (2007).

3. DISCUSSÃO

A cultura ocidental mudou depois que os gregos inventaram a notação alfabética para ordenar a sociedade e a política (PATTANAYAK, 1997). Os processos de ensino e aprendizagem do conhecimento que se pretendia cientificar também passaram a ser registrados pela escrita, servindo ao desenvolvimento da lógica, ao estudo da natureza e da história. Enquanto que, na Índia, sempre houve um processo endógeno para registro do conhecimento sagrado, que é o que se pretende científico. Portanto, há critérios formalizados pela linguagem oral com o objetivo de propagar as literaturas sagradas que, até os dias atuais, são memorizadas e recitadas. Outros conhecimentos são considerados exógenos e possuem outras formas próprias de registro, mas o importante é entender que todos os conhecimentos são relevantes, fazem parte daquele contexto e comungam os espaços de ensino e de aprendizagem nacionais daquele país.

Os processos de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa, no Brasil, ocorrem formalmente no ambiente escolar, apoiados sobre o domínio da língua escrita. Porém, a escrita é um artefato gráfico manual, para registrar, comunicar, controlar ou influenciar a conduta dos outros (TEBEROSKY & TOLCHYNSKI, 1996). Na história do escrever, também estão incluídos o desenvolvimento cultural, bem como o desenvolvimento das capacidades e de práticas sociais. O fato é que a influência da escrita foi tão grande, nos processos, que a língua passou a ser avaliada e analisada por sua forma, muito mais do que pela sua propriedade de promover o conhecimento.

Dominar a escrita tornou-se condição para qualificar, e consequentemente, discriminar o conhecimento e habilitar para a participação social. Ou seja, conhecimento bom, útil, relevante e socialmente aceito é somente aquele oficialmente registrado e compartilhado em livros, artigos e outros escritos. Outras formas do saber são consideradas, erroneamente, como “conhecimentos empíricos”, porque não compartilham dos mesmos processos de educação propagados e

impostos, de certa forma, como sendo “O” pensamento integrado em detrimento de pensamentos diferenciados.

De modo a desviar dessa armadilha histórica, o que pode ser um projeto de educação que fuja ao objetivo de ensinar português? Como realizar esse projeto dentro de um estado nacional que se impõe monolíngue?

A educação massificadora, sempre com o olhar para o "bem coletivo", não tem como ser transformadora no contexto descrito. Se língua é identidade, a escola massificadora se torna impeditiva da promoção da autonomia de sujeitos e culturas. A produção científica, apoiada nos pilares políticos atuais da educação, gera (ou evidencia) mais desigualdade. Das contradições que se produzem nesse processo resulta que o projeto de formação do português como língua nacional no Brasil não se efetiva: e sua não efetivação não representa uma falência do processo, mas compõe o fundamento de um projeto de nação que se desenvolve como o que está sempre por se realizar.

Não há de fato uma língua nacional no Brasil, mas sempre alguma promessa de língua. E mesmo o português escrito comum aos países de língua portuguesa é quase instrumental, ou uma língua estrangeira. De qualquer modo, é uma língua estranha à cultura geral. Não coincide com a identidade de quem a utiliza. Nesse sentido, são próximas as questões relativas ao ensino de língua na Educação indígena e na não indígena. Quando se pensa que 70% da população brasileira está excluída da sociedade e/ou do estado (a população resultante da miscigenação indígena, africana, brasileira) parece que os problemas da Educação para uma e outra dessas parcelas da população é bastante semelhante, pois se constitui nas tensões entre a cultura envolvente com seus dispositivos institucionais de exercício do poder e as culturas em relação às quais esses dispositivos se definem como mecanismos de inclusão e exclusão.

O que está em jogo, então, é que somos diversos, temos formas diferentes de enxergar o mundo, somos humana e tecnologicamente adaptados aos nossos contextos. Portanto, existe uma construção cognitiva, no *locus* comunitário. Essa construção de conhecimentos específicos são parte fundamental da forma como se pensa o mundo. É incoerente que os processos educativos escolares ignorem esse fato, chamando toda construção específica de diversidade. A construção psicológica

dos saberes não pode ser formatada para liberar espaço para a inclusão. Não é assim que funciona. Por isso, o processo de inclusão, por si só, representa a exclusão de saberes tradicionais, do conhecimento prévio. A Escola precisa ser inclusiva em toda a sua forma, não apenas abrindo portas para indivíduos diversos e diversificados, mas cedendo espaço para o que é específico - a língua/linguagem, a cultura, a constituição socioeconômica, a tecnologia -, sendo diferenciada/moldada pelo contexto em que ela chega, se alimentando, se construindo e se constituindo para o desenvolvimento regional.

4. RESULTADOS PARCIAIS

Na cultura indígena, o que é comunitário, coletivo, é pressuposto e, então, é preciso desenvolver o pensamento cognitivo, individual. Porém, no caso de ensino de língua portuguesa no Brasil, observa-se que os discursos vão no sentido contrário, uma vez que o individualismo é pressuposto nos projetos de país, de base liberal e neoliberal, e têm como forma de governabilidade o estabelecimento de condições que conformem os processos cognitivos aos fundamentos ideológicos das classes dominantes. As propostas de educação linguística emancipatórias, que se orientam pela necessidade de valorizar o coletivo, o social, o político e o histórico, têm sido interditadas pelos projetos políticos neoliberais implantados desde a década de 1990 no Brasil.

O particular é constituído no, pelo e para o social. Considerar uma educação que seja emancipatória parece pressupor, inclusive para a sociedade não indígena, a primazia do que é comum, do comunitário, da coletividade. De acordo com essa perspectiva, o que é particular é pensado em relação a uma dada cultura (indígena, de migrantes, de um grupo social específico). Cognição passa a ser entendida em relação à cognição dessa cultura particular e não a do indivíduo. E, assim, se concebem os termos – tais, como cognição; individual; competências; habilidades – nos discursos oficiais sobre ensino de língua portuguesa que têm se posicionado hegemonicamente no Brasil, desde a década de 1990.

REFERÊNCIAS

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: Editora da Unicamp, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Referencial curricular nacional para as escolas Indígenas** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FOLEY, William. **Anthropological Linguistics: an Introduction**. Oxford, Blackwell, 1997.

HAVELOCK, Eric. A Equação Oralidade – Cultura Escrita: uma fórmula para a mente moderna. *In:* **Cultura Escrita e Oralidade**. Tradução de Valter L. Siqueira. São Paulo: Ática, 1997. p.17-33.

LUCCHESI, Dante. **Língua e sociedade partidas**: a polarização sociolinguística no Brasil. São Paulo: Contexto, 2015.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. Tradução de Sírio Possenti. Curitiba: Criar, 2005.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF:** Dossiê: Literatura, língua e identidade, n.34, p.287-324, 2008.

PATTANAYAK, Debi P. A Cultura Escrita: um Instrumento de Opressão. *In:* **Cultura Escrita e Oralidade**. Tradução de Valter L. Siqueira. São Paulo: Ática, 1997. p. 117-120.

POPKEWITZ, Thomas; PEREYRA, Miguel; FRANKLIN, Barry. History, the Problem of Knowledge, and the New Cultural History of Schooling. *In:* **Cultural History and Education**. London: RoutledgeFalmer. 2001. p. 3-44.

TEBEROSKY, Ana. Para que aprender a escrever? *In:* **Além da Alfabetização**. TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana. (Orgs.). 3. ed. São Paulo: Ática. 1996. p. 19-36.

TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana. Além da Alfabetização. *In:* TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana. (Orgs.). **Além da Alfabetização**. 3. ed. São Paulo: Ática. 1996. p. 7-18.

AS INFLUÊNCIAS DA PROVA DO SAEB NAS SALAS DE AULA BRASILEIRAS

Fábio Stoffels[1]

Resumo: Desde que foi criada, a prova do Saeb tem modificado as práticas das salas de aula. Este estudo visa refletir sobre os possíveis impactos dessa política pública de avaliação no processo de ensino-aprendizagem. Os dados coletados por uma pesquisa bibliográfica apontam que essa avaliação acabou protagonizando o ensino básico. Estados, prefeituras e escolas têm sido colocados em *rankings*, o que gerou um processo de disputa em que o planejamento do professor e o projeto pedagógico da escola são comprometidos. Outra consequência desse modelo avaliativo é a responsabilização das unidades escolares.

Palavras-chave: Saeb; Avaliações externas; Ensino básico.

Introdução

Desde a década de 1990, quando chegou ao Brasil o modelo de avaliações em larga escala, percebe-se que esse tipo de avaliação tem provocado transformações profundas no ensino básico. Essas transformações, como demonstram pesquisas como as desenvolvidas por Pimenta (2012), Szatkoski (2015) e Vieira (2007), atingem os currículos, o material didático, as metodologias e os projetos adotados em escolas de todo país.

No Brasil, a prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)[2] é o principal instrumento que compõe o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e foi criada em 2007 e sua última aplicação se deu em 2019. Em vários estados brasileiros, os resultados dessas avaliações são alardeados como sucesso dos governos estaduais, que afirmam que as notas alcançadas comprovam que a educação estadual oferecida por suas redes é de qualidade. Para Barreiros (2002, p. 5), "os resultados também servem de *ranking* classificatório para alunos, professores e escolas". Atualmente, acabam também classificando as gestões estaduais, tendo

[1] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Estadual de Goiás – UnU Inhumas, graduado em Letras pela Universidade Católica de Brasília, especialista em Formação de Professores de Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. E-mail: fabiostoffels@hotmail.com.

[2] A Portaria nº 10, publicada em 8 de janeiro de 2021, no Diário Oficial da União, estabeleceu os novos parâmetros e diretrizes para o Saeb. O principal instrumento desse sistema, a avaliação do Saeb, antes dessas mudanças, recebia o nome de Prova Brasil (avaliação do 5º e 9º ano do ensino fundamental). (BRASIL, 2021).

em vista que bons resultados no IDEB são encarados como boa qualidade do ensino e da gestão pública.

O objetivo deste estudo é refletir sobre os impactos dessa política pública de avaliação no processo de ensino-aprendizagem nas salas de aula do ensino básico no Brasil e avaliar se o itinerário das escolas acaba recebendo contornos fornecidos pelas matrizes de habilidades e competências que regem esse tipo de avaliação.

Metodologia

Este estudo é uma pesquisa bibliográfica, produzida a partir da análise e intepretação de dados colhidos em diversas fontes a fim de permitir uma reelaboração de um percurso conceitual acerca do tema em tela. Segundo Severino (1985, p. 60),

> interpretar, num sentido restrito, é tomar uma posição própria a respeito das ideias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas, é forçar o autor a um diálogo, é explorar toda a fecundidade das ideias expostas, é cotejá-las com outras, enfim, é dialogar com o autor.

Inserida nesse movimento interpretativo, foram consultadas fontes de informação para acessar reflexões teóricas e resultados de pesquisa de outros autores a fim de compreender quais são os impactos da avaliação do Saeb no processo de ensino-aprendizagem, refletindo sobre o lugar que ela ocupa no processo pedagógico das escolas brasileiras.

Resultados

Há opiniões distintas sobre os efeitos do modelo de avaliação em larga escala adotado pelo Saeb. Ele surgiu como proposta do Banco Mundial para que se produzissem indicadores que contribuíssem para a discussão da qualidade da educação ministrada nos países. Para essa instituição, esse tipo de avaliação ajudaria a direcionar recursos para financiamento de projetos de melhoria da educação. Hoje, essa é a forma utilizada também pelos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômica (OCDE) para analisar os seus resultados educacionais.

Há uma série de implicações na adoção desse modelo preconizado pelo Banco Mundial. Segundo Janela (2000), essas implicações vão desde a aplicação

de recursos até uma ideologia educacional, que deve ser voltada para as necessidades do mercado, produzindo saberes úteis e funcionais.

O Ministério da Educação, no entanto, enfatiza que essa avaliação é uma ferramenta eficiente para avaliar, promover o ensino e garantir equidade entre os estudantes. Segundo esse órgão, a avaliação do Saeb[3] surge com o objetivo de garantir que todos tenham um ensino de qualidade.

Percebe-se que a avaliação se transformou, no ideário governamental, num instrumento diretamente relacionado à melhoria na educação, o que, segundo Barreiros (2002), gera uma falsa associação de que um melhor sistema de avaliação origina um melhor sistema de ensino.

Ao mesmo tempo que traz parâmetros mínimos de competências e habilidades de leitura e indica um norte a ser alcançado, percebe-se que a matriz dessa avaliação, quando privilegiada como principal percurso pedagógico para o ensino básico, reduz e engessa o processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que muitos conteúdos, habilidades e competências das várias disciplinas ministradas em cada nível de ensino não são contemplados e que a realidade sociocultural de cada unidade escolar não é considerada. Segundo Vieira (2013, p. 3), é inegável que

> a Prova Brasil é um dispositivo de controle que atua nos poros das práticas curriculares cotidianas dos/as docentes, agindo de forma a limitar cada vez mais as suas alternativas em relação à sua autonomia, ainda que relativa, de planejar e decidir que currículo teria maior resultado, considerando as possibilidades e limitações de seu contexto e segundo as necessidades dos/as seus/uas alunos/as.

Como se percebe na afirmação de Vieira (2013), os professores perderam a autonomia de avaliar seus alunos e de formular intervenções no processo pedagógico para que as necessidades apresentadas por seus educandos sejam atendidas.

Segundo Vieira e Vidal (2011), somente com a criação da prova do Saeb em 2005 e com sua aplicação de maneira censitária foi possível adotar esse projeto neoliberal de monitoramento e responsabilização a partir dos dados quantitativos compilados das provas aplicadas aos estudantes. O objetivo da criação dessa prova,

[3] Até a reformulação do Saeb, em 2021, a avaliação em larga escala que é um dos instrumentos avaliativos do Saeb chamava-se Prova Brasil.

segundo o MEC, era a geração de uma base de dados para a elaboração de diagnósticos precisos e detalhados sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. Segundo essas autoras, logo nas primeiras aplicações da Prova Brasil, os índices foram divulgados e, gradativamente, professores, escolas, municípios e estados passaram a ser responsabilizados pelos resultados, o que gerou um movimento de busca de adaptação a essa nova realidade avaliativa nacional.

De 2005 a 2019, essa política educacional de avaliação do MEC, implementada pelo Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), pautava-se em um conceito de qualidade que associava resultados alcançados pelos alunos na Prova Brasil e no fluxo de alunos (aprovação, retenção e abandono), formando o IDEB. Para cada escola, foram definidas metas de resultados a partir de 2007.

Nesse período, a cada edição do IDEB, a elevação desse índice e o cumprimento de metas estabelecidas por ele tornaram-se o objetivo principal de políticos, gestores e profissionais da educação. Essa crença logo criou uma disputa entre estados, prefeituras e escolas. Em todos os níveis de gestão do ensino, o objetivo principal era melhorar a posição nos *rankings* e projetar, nas comunidades, o bom resultado alcançado na avaliação por escolas e redes de ensino.

Para alcançar esse objetivo, gerado a partir de dados quantitativos, além da adoção de testes com padrão semelhante, houve uma adaptação no currículo, no trabalho educativo dos professores, no planejamento educacional, no material didático e nas demais práticas escolares, conforme enfatizam Vieira e Vidal (2011).

Gatti (2013, p. 63) destaca o aspecto reducionista desse tipo de avaliação, pois, para ela, “estamos assistindo à mobilização de alguns estados e municípios quando ao desempenho de alunos em duas áreas do conhecimento (as avaliadas), o que representa um reducionismo e uma fragmentação no trabalho das escolas”. Podemos perceber então que essa prática avaliativa vai contra o ideal de educação integral, pois recorta o processo educativo, priorizando parte dele e desprezando toda uma gama de vivências, habilidades e competências que também são desenvolvidas no ambiente escolar.

Szatkoski (2015) verificou como as professoras do 5º ano de um munícipio fluminense têm sua prática totalmente modificada e formatada pela Secretaria

Municipal de Educação. Segundo ela, “o que se verifica é que a organização curricular não conta com a participação dos professores, mesmo considerando que são eles os dirigentes do processo pedagógico” (p. 743). Em seu estudo, ela verificou, junto às professoras, que o conteúdo ministrado em suas turmas já vem prescrito em fichas e cabe às professoras aplicá-lo, independente das necessidades específicas da turma ou do projeto pedagógico que a escola desenvolve durante o ano.

Em outra região do país, no estado de Alagoas, Vieira (2007) verificou situação semelhante no munícipio nordestino pesquisado em seu estudo. Ela percebeu que a prefeitura dessa localidade criou um departamento específico para coordenar as ações preparatórias para a Prova Brasil. Segundo essa autora, além de prescrever conteúdos e descritores voltados ao exame, as escolas são orientadas a escolher “livros das editoras que se diziam contemplar as matrizes de referência da Prova Brasil e com questões semelhantes às da prova, possibilitando uma maior sintonia” (p. 10).

Fora da sala de aula, mas com impacto direto sobre ela, Pimenta (2012) investigou e analisou como as avaliações externas vêm influenciando o exercício da coordenação pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de educação de um município paulista. Em sua pesquisa, essa autora “identificou influências relevantes das avaliações na organização do trabalho dos coordenadores pedagógicos e das escolas pesquisadas” (p. 23).

Considerações finais

Estudos apontam que as práticas pedagógicas das escolas vêm sofrendo influências das avaliações externas. Verifica-se um efeito cascata que parte do Governo Federal e termina nas salas de aula, gerando uma série de modificações no processo pedagógico. Nascido para diagnosticar a situação nacional da educação e, com isso, referenciar a proposição de políticas públicas educacionais capazes de atender às deficiências diagnosticadas por meio das avaliações em larga escala, o Saeb tomou um protagonismo no sistema educacional jamais visto na educação brasileira e seus efeitos passaram a ser percebidos em várias dimensões do processo educativo.

Referências

BARREIROS, Débora. As Matrizes de Referência (MCR) para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB): O caráter disciplinador e a perda da autonomia. In: REUNIÃO DA ANPED, 25., 2002, Caxambu. **Anais da 25ª Reunião da ANPED.** Caxambu: ANPED, 2002. p. 01-11. Disponível em < http://25reuniao.anped.org.br/excedentes25/deboraraquelalvesbarreirost12.rtf> Acesso em 03 nov. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 10, de 8 de janeiro de 2021.** Ministério da Educação, Brasília, DF, 11 de janeiro de 2021, seção1, página 23. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria. Acesso em 12 jul. 2021.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação da Educação Básica no Brasil. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A.; TAVARES, Marialva R. (org.). **Ciclo de Debates**: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil, origens e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013. p. 70-96.

GATTI, Bernadete A. Possibilidades e Fundamentos de Avalições em Larga Escala: Primórdios e Perspectivas Contemporâneas. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A.; TAVARES, Marialva R. (org.) **Ciclo de Debates:** vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil, origens e pressupostos. Florianópolis: Editora Insular, 2013, p. 47-69.

JANELA, Almerindo Afonso. **Avaliação Educacional:** regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Cláudia Oliveira. **Avaliações externas e o trabalho dos coordenadores pedagógicos**: estudo em uma rede municipal paulista. 2012. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 1985

SZATKOSKI , Luciane. A Prova Brasil no cotidiano escolar. In: MOREIRA SALAES, José Aílio et al (org.). **Didática e a prática de ensino na relação com a sociedade.** Fortaleza: EdUECE, 2015, p. 737-748.

VIEIRA, Izabella da Silva. Prova Brasil como dispositivo de controle da prática curricular. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 6., 2010, Aracaju. **Anais do IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade.** Aracaju: Universidade Federal de Sergipe, 2010. p. 1-12. Disponível em <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10352/98/97.pdf>. Acesso em 26/10/2020

VIDAL, Eloisa Maia; VIEIRA, Sofia Lerche. Gestão educacional e resultados no IDEB: um estudo de caso em dez municípios cearenses. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 50, p. 419-434, set./dez. de 2011.

RELAÇÕES ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA TERRITORIAL NOS MUNICÍPIOS DE GUARULHOS E SÃO PAULO. ESTUDO DE CASO COMPARATIVO.

Adalberto Diré Adão, Jorge Luiz Barcellos da Silva, Departamento de Educação, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, UNIFESP, adalbertodireadao@gmail.com

Eixo: Formação de Professores e Políticas Educacionais

Resumo: Estudo de caso comparativo desenvolvido no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo. Teve como objetivo identificar e problematizar algumas das relações entre Família e Escola, procurando entender manifestações pela dimensão territorial de suas configurações. Entrevistamos professores e familiares de alunos do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Guarulhos-SP e outra de São Paulo-SP. As famílias, assim como os professores entrevistados, vivenciam o lugar a partir de pontos de vista diferentes, mas a visão de ambos aparece permeada pelas relações sociais estabelecidas no lugar.

Palavras-chave: Educação; Famílias; Território; Relações.

INTRODUÇÃO

Esse estudo é fruto de uma investigação realizada no campo da educação na área de formação de professores[1], no qual procuramos identificar relações entre família e escola a partir de uma perspectiva territorial nos municípios de Guarulhos e São Paulo, através de um estudo de caso comparativo, nesse buscamos compreender como as pessoas se relacionam com o lugar e em quais âmbitos sociais se estabelecem tais relações. As evidências assinalam que essas relações aparecem de forma acentuada nas práticas escolares, bem como o fato de que as famílias e a escola desenvolvem uma relação na qual se evidenciam dois modos de socialização empreendidos em espaços e tempos distintos, mas que convergem no espaço escolar, impactando nos processos de ensino e aprendizagem.

Mediado por esses contextos, este trabalho expõe ideias de Bourdieu (1998) acerca dos processos de escolarização, o qual volta sua atenção em como os indivíduos desenvolvem trajetórias diferentes a partir do lugar em que se situam. A essas considerações somamos outras leituras e reflexões centradas na compreensão da instituição escolar (portadora de uma teia de relações entre

[1] Dissertação de mestrado intitulada Relações entre Família e Escola a partir de uma perspectiva territorial nos municípios de Guarulhos e São Paulo, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo. Realizada no período compreendido entre os anos 2014 e 2017.

diferentes sujeitos) e os aspectos relacionados às suas localizações. Essas considerações, por sua vez, proporcionaram indagações e reflexões a respeito de como a instituição escolar está disposta em relação às famílias e ao lugar que ocupam na sociedade, instigando-nos a indagações e reflexões em duas ordens, que se articulam. A primeira diz respeito a como a instituição escola se dispõe no que tange as suas relações com as famílias. A escola conhece seus alunos e suas respectivas famílias? Essa relação é relevante para a escola organizar suas ações formativas com os alunos? Como isso acontece? Essa relação é ponto de pauta nas formações continuadas de professores em suas horas atividades? A segunda versa sobre a localização da escola, isto é, o lugar no qual ela está situada impacta as trajetórias das famílias, dos professores e dos alunos? A escola considera sua inserção no bairro, no campo e nas áreas de ocupações, ou seja, no contexto em que está inserida, para pensar os processos educacionais?

Para elucidar nossas indagações até aqui apontadas, buscamos na literatura acadêmica análises e aproximações acerca desses pontos observados e verificamos que tais questões ocupam lugar na reflexão de importantes pensadores da área dos estudos da educação. Muitos pesquisadores dentre os quais podemos destacar Vigotsky (1991), Bourdieu (1998), Thin (2006) e Luria (2010) têm chamado a atenção para o papel que os vínculos entre família e escola ocupam nas práticas pedagógicas, nos processos de aprendizagem e em como se estabelecem as relações entre as famílias e as escolas, constituindo estes também, fatores determinantes na vida escolar das crianças.

Ao olharmos para a escola através de argumentos de pesquisadores da área da educação, que buscam traçar um viés entre o território e a escola, como Kaztman (2000), Cavalcante (2005) e López (2008), abordamos a questão de como o território se insere nas relações sociais entre as instituições família e escola. Nessa direção, pesquisamos as famílias e os professores com o objetivo de identificar relações entre família e escola, buscando entender como as famílias atribuem significados aos lugares onde moram e à escola onde seus filhos estudam, assim como reconhecer os sentidos que os professores atribuem ao lugar onde a instituição escolar está situada e se esse reconhecimento consta nas suas práticas docentes. Para tanto, nos focamos nos anos iniciais do ensino fundamental e consideramos, para tanto, duas escolas públicas de ensino fundamental de redes municipais de

ensino, uma no bairro Parque Alvorada, situado no distrito dos Pimentas, em Guarulhos e outra no bairro da Penha, em São Paulo.

Situando o campo pesquisado

Ao olharmos para os municípios selecionados como campo de pesquisa, Guarulhos é o segundo maior município do estado de São Paulo levando-se em conta sua população e economia. Está localizado na porção nordeste da região metropolitana. Possui uma população estimada, segundo dados preliminares do Censo 2010 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística − IBGE, 2010), total de 1.221.979 habitantes, sendo 626.936 mulheres e 595.043 homens. No plano econômico, ainda segundo dados do IBGE, está em 9º lugar no País, considerando o Produto Interno Bruto – PIB (Prefeitura Municipal de Guarulhos − PMG, 2006). O município de São Paulo, capital do estado de São Paulo possui uma população estimada, segundo dados preliminares do Censo 2010 (IBGE, 2010), de 11.253.503 habitantes, sendo 5.924.871 mulheres e 5.328.632 homens. No plano econômico, conforme dados do IBGE, está em 1º lugar no País, considerando-se o Produto Interno Bruto – PIB. Analisando dados do IBGE e da (Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados – SEADE a qual disponibiliza o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social - IPVS), ambos os municípios apresentam um elevado desenvolvimento econômico, apesar de apresentarem áreas em situação de vulnerabilidade; são limítrofes, densamente habitados, possuem amplas redes municipais de ensino fundamental e constituem duas das maiores economias do País.

Metodologia

A aproximação com as escolas campo se deu primeiramente através de contato com os diretores e coordenadores das instituições, aos quais fora apresentada a intenção de pesquisa. Na sequência, apresentamos nossa pesquisa aos professores. A partir da aderência dos docentes a este trabalho, agendamos as entrevistas com um professor do segundo e um do terceiro ano de cada instituição, sendo entrevistados 4 docentes. Na etapa seguinte da pesquisa entrevistamos dois familiares de alunos de cada uma das turmas referentes a esses professores, sendo entrevistados 8 familiares, totalizando 12 entrevistas realizadas na pesquisa. Em se tratando de uma pesquisa de cunho qualitativo, na qual procuramos identificar,

reconhecer e escutar as famílias e os professores, verificando o que pensam sobre a escola, utilizando como instrumento para a coleta dos dados entrevistas semi-estruturadas, André (2003), assinala que a partir dos instrumentos dessa natureza é possível perceber as formas com que os sujeitos interpretam sua realidade e os significados que atribuem à determinada situação, podendo, assim, se expressar por meio de diferentes linguagens. A realização de entrevistas semi-estruturadas, nos possibilitou a obtenção de dados através de uma interação entre entrevistador e entrevistado, havendo nessa interação a presença de condicionantes que conforme Manzini (2004) influem diretamente no resultado da pesquisa, como perguntas, respostas e interpretações que variam de acordo com os participantes e das suas vivências e concepções. Primeiramente escutamos os participantes da pesquisa, com a finalidade de compreender como as famílias e os professores se relacionam e compreendem o lugar onde moram, levando em conta como representam suas pertenças[2]. Dando continuidade a esse processo de escuta dos participantes da pesquisa, procuramos identificar como as famílias também representam a relação que estabelecem com a escola e os professores com suas práticas educacionais, buscando então aferir como se dá a relação entre o desenvolvimento escolar e a proximidade da família com a escola. Nesse sentido, alinhando-se ao estudo de tal relação, Bourdieu (1998) argumenta que conhecer as características demográficas familiares, isto é, conhecer como as famílias se distribuem sobre o território e em qual contexto se dá tal distribuição, nos auxilia a entender como se projetam as esperanças das famílias quanto à vida escolar de suas crianças. Ainda quanto aos entrevistados, entendemos que cada um constitui um indivíduo sobre o qual se desenvolve uma reflexão, e que ao olharmos para a família, conforme nos aponta Sarti (2004) a família constitui um campo promissor para pensarmos a relação entre o individual e o coletivo.

Resultados

Tendo em vista a extensão do estudo, aqui pontuaremos os principais posicionamentos referentes às famílias entrevistadas, as quais demonstram um sentimento claro de pertencimento ao lugar, no entanto este sentimento ocorre de forma bem distinta nas escolas dos municípios pesquisados, em São Paulo o vínculo

[2] A este sentimento de pertença nos referimos a como o individuo se entende como parte integrante de algo, de um grupo, de um lugar, conforme aponta Santos (2016).

com o lugar parece estar mais ligado ao produto de uma ausência de opções e oportunidades, em Guarulhos esse vínculo parece mais profundo, visto que as famílias que ali se estabeleceram o fizeram buscando um lugar definitivo para considerarem como seu, independentemente de vínculos assistencialistas advindos de uma situação de vulnerabilidade, como podemos notar ao compararmos os discursos dos familiares de São Paulo e de Guarulhos, posto que, enquanto os da capital paulista apontam como principal motivo para ali residirem obras assistenciais paliativas e bolsas de auxílio, em Guarulhos a principal argumentação é de que ali nasceram e ali pretendem permanecer, estando próximos às suas famílias, ficando patente em seus discursos que estabeleceram raízes no local, entendendo este não apenas na condição de lhes prover algo, mas onde as famílias podem construir o seu lugar, assim como este às constrói, numa relação mútua integrando indivíduos e o local em que habitam. Nas duas cidades as famílias veem na escola a possibilidade de mudança tanto social quanto econômica, com a maioria dos entrevistados enxergando a instituição escolar como uma preparadora para o mercado de trabalho. Notamos que nos discursos a escola fora apontada como um local de resguardo físico e mental das crianças, constituindo um espaço seguro de convivência. Ainda com relação à escola os familiares descrevem em seus discursos uma participação na realização dos deveres de casa e uma frequência nas reuniões de pais e mestres nos remetendo a processos de aprendizagem escolar que se desenvolvem no ambiente familiar o que nos remete a como se dá a entrada das famílias na escola e fornecendo um indicativo de uma das formas de inserção da família nos processos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. O cotidiano escolar, um campo de estudo. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afranio.(orgs). Coleção Ciências Sociais da Educação. 9º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CAVALCANTE, Lana de Souza. **Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: Uma contribuição de Vigotsky ao ensino de Geografia.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005.

KAZTMAN, R. **Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social**. Borrador para discusión. 5 Taller regional, la medición de la pobreza, métodos e aplicaciones. México: BID – BIRF - CEPAL, 2000.

LÓPEZ, N. A escola e o bairro. **Reflexões sobre o caráter territorial dos processos educacionais nas cidades**. In: RIBEIRO, L.C.Q.; KAZTMAN, R. A cidade contra a escola. Rio de Janeiro. Letra Capital. 2008.

LURIA, A. R. **Diferenças Culturais de Pensamento.** Linguagem , Desenvolvimento e Aprendizagem. Tradução de Maria da Pena Villalobos. – 11ª edição – São Paulo: Ícone, 2010. Página 39 - 58.

MANZINI, E. J. **Pesquisa semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros**. In. Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos. Bauru, USC. 2004.

SANTOS, Douglas. **O Ensino da Geografia e o direito à escola e ao conhecimento.** São Paulo, 2016.

SARTI, C. A. **A Família como ordem simbólica**. Psicologia USP, 2004, 15(3), 11-28.

THIN, Daniel. **Para uma análise das relações entre famílias populares e escola**: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação,* v. 11, n. 32, p. 211-225, mai. ago. 2006.

VIGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1991.

ECOLOGIA COSMOCENA E MUSEU DO PERCURSO NEGRO: EXEMPLOS DE RESISTÊNCIAS NO ESTADO DO RS

Eliane Almeida de Souza[1]
Elza Vieira da Rosa[2]

Eixo:4

Resumo

Apresentamos uma práxis de Pós-Doutorado, e um projeto Museu de Percurso do Negro em Porto Alegre, na qual partimos de um olhar ontológico no campo educacional acimentado com a africanidade na educação e os marcos deste Museu. Ações que nos levaram às descobertas de riquezas e saberes nos confirmando a presença da Ecologia Cosmocena. Assim, somos nós pesquisadoras e religiosos, os "fazedores de ciência". E o resultado desta pesquisa foi um livro denominado, *A Pedagogia Cosmocena nos Terreiros de Matriz Africana*, publicado em 2019. Os dirigentes/coautores desta obra nos permitiram provar cientificamente que eles são ecologistas natos nos cuidando espiritualmente neste universo.
Palavras chaves: Educação; Ecologia Cosmocena; Religiosidade Africana; Museu do Negro

1 INTRODUÇÃO

Nossa experiência a ser apresentada no XXIX Seminário Internacional de Formação de Professores para a América Latina Democracia e Realidade a realizar-se-à de 24 a 26 de novembro, trata de uma experiência pedagógica oriunda do Curso de Pós-Doutorado em 2018 numa universidade pública localizada ao extremo Sul do Brasil, a FURG. Numa disciplina, escutamos de um educador a seguinte frase: "Em tempos de crise, resistir é preciso". Sua observação nos levou a questionar o nosso reposicionamento no mundo, pois em tempos da crise que antecedia a pandemia, diariamente víamos a ética sendo suprimida pela estética. Neste tempo, jamais imaginávamos que seríamos assolados por uma enorme epidemia chamada COVID-19, que nos jogaria sem avisar para dentro de nossos lares, nos obrigando a nos movimentar conforme as normas da OMS, passando a fazer uso de máscaras, distanciamento, álcool-gel e principalmente, nos privando do afeto.

Nestes tempos pandêmicos, observamos que os povos originários e os oriundos das classes populares são os mais afetados em todas as esferas sociais, principalmente, na questão curricular, cuja práxis não os legitimam de forma fidedigna em seus processos de ensinância. Pois inúmeros são os relatos de que estes foram "coisificados" ou ridicularizados perante as

[1] Eliane Almeida de Souza –Pós- Doutoranda em Educação na UFRGS e PHD em Educação Ambiental pela FURG e Presidenta do Instituto Apakani. E-mail: negrasim2004@yahoo.com.br.
[2] Elza Vieira da Rosa, Doutoranda em Educação (UFRGS). Mestre em Sociologia (UFRGS), integrante do Museu do Percurso do Negro em Porto Alegre, Tesoureira do Instituto Apakani. E-mail: elzavrosa@hotmail.com

demais culturas. Contudo, diante dos desafios tecnológicos, são esses que em tempos de instabilidade, insegurança e violências, clamam por maneiras de resistência e sobrevivência. Assim, chegamos ao Século XXI, onde a maioria das pessoas não percebem a dimensão atravessada pela lógica do mercado que colocam as relações do "ter" em primeiro lugar, ignorando ou desvalorizando o "ser", onde aos poucos vamos vendo a ética ser consumida pela estética.

A história tem mostrado que os governos neoliberais que deságuam na pós-modernidade a cada dia desconstituem conceitos e teorias que são criadas ao longo do caminho. Conforme Bauman (1999), "tudo que é sólido se desmancha no ar", ou seja, nossas relações têm sido mediatizadas pela cultura do ter, esquecendo de inserirem nela o ser. Por isso, adentramos em um novo conceito que surgiu para lutar contra essa separação: a Ecologia Cosmocena, principalmente através dos seus diálogos com as questões da afrocentricidade. Após anos de pesquisas, em 2015, surge o conceito de Ecologia Cosmocena, cujo autor é o pesquisador e filósofo, o Dr. Professor Vilmar Alves Pereira. Contudo, são dele os créditos e as cores que esse conceito vem dando no mundo, especialmente no que se refere a uma forte chamada sobre o nosso reposicionamento no mundo. A fim de melhor identificar de onde partimos para dialogar com as comunidades tradicionais e a educação popular. Nesse artigo, faz-se necessário explicar essa nova terminologia sob a ótica do autor:

> Reconhecendo o horizonte da era *Antropocena*, em que se avalia o impacto das atividades humanas como determinantes na alteração ecológica do planeta, sugerimos uma Ecologia que denominamos *Cosmocena* – não enquanto uma era, mas enquanto uma necessidade hermenêutica de reposicionarmos a referida relação. Trata-se de um estudo de inspiração em leituras da Hermenêutica (Gadamer, 2002); Física Quântica e Ecologia (Capra, 2006; 2011); Pensamento Pós-Metafísico (Habermas, 2002; Leff, 2006); Astrofísica e Filosofia – Inteligência Espiritual (Zohar; Marshall, 2012); Ecologia e Ética (Boff, 2012); Ambientalismo e Medicina (Lovelock, 2010), e Biodiversidade (Wilson, 2008). Esses referenciais nos indicam a possibilidade de uma ecologia com maior sintonia entre a natureza e a humanidade, redefinindo olhares, vivências e aprendizagens com o *cosmos*. (PEREIRA, 2016, p.138). [3]

Nessa perspectiva, esse conceito gradativamente tem adentrado espaços educativos e apresenta-se como potência de possibilidades múltiplas referente aos assuntos de educação ambiental numa perspectiva ontológica do "ser mais". Em relação a essas novas possibilidades, a Ecologia Cosmocena também vem encharcada com uma nova visão de

[3] Texto extraído do artigo publicado na revista eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG Edição Especial, julho/2016

sustentabilidade ambiental. Ou seja, a partir dela, propomo-nos a ampliar os diálogos com a Educação Popular cuja práxis pedagógica entra em consonância com uma Pedagogia Cosmocena, pois esse é o anúncio dessa teoria ontológica onde os achados no campo epistemológico partem dos valores políticos econômicos e sociais construídos hermeneuticamente nos locais de atuação pedagógica, inserindo o sujeito histórico nesse processo como principal personagem.

Fundamentados nas experiências das populações originárias e na necessidade de vermos esses povos atualmente reconhecidos como tradicionais, estabelecemos correlações com o universo educativo formal e informal no que tange à aplicabilidade de suas práxis pedagógicas cujo currículo necessita levar em conta as especificidades históricas e tradicionais atravessadas por esses sujeitos. Diante desse contexto, é na segunda tese da Ecologia Cosmocena que aportamos nosso objeto de estudo. Uma pesquisa que a partir da ontologia mergulha num espaço de cosmovisão africana[4], onde pela primeira vez esse conceito desloca-se além do campo educativo formal, indo para o informal, ou seja, para o terreno da religiosidade de matriz africana no Estado do Rio Grande do Sul.

A segunda pesquisadora linca o projeto Museu de Percurso do Negro em Porto Alegre com a religiosidade da cultura negra em seu terceiro Marco referencial, que é Bará no Mercado Público. Ele foi tombado como um bem cultural. Ele foi inaugurado em 1869 e continua sendo um referencial ao povo porto-alegrense como um espaço de memória e de luta dos povos de matrizes africanas. Por isso, o Mercado Público faz parte dos "caminhos invisíveis dos negros em Porto Alegre.

Explicando a metologia da Ecologia Cosmocena e da Religiosidade de Matriz Africana

[4] Rehbein define cosmovisão como visão do mundo é uma compreensão que diz respeito a tudo. É uma interpretação desse mundo cuja realidade global, que procura dar uma resposta às questões últimas do homem no que diz respeito à sua origem e à sua meta final. Para ela uma cosmovisão não é, portanto, apenas uma "representação do mundo" tal como é, mas fundamenta-se na compreensão e interpretação de um eu, de um sujeito individual e coletivo. Ela abrange o conjunto dos valores, das ideias e das opções práticas pelas quais uma pessoa ou uma coletividade se afirmam; muitas vezes nem é totalmente consciente; por isto, manifesta-se mais como uma crença do que como um "saber".

A Ecologia Cosmocena a partir da Educação Ambiental (PPGEA- Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental/FURG), tem ajudado a imprimir nos espaços físicos de matriz africana, ou seja, nos terreiros de religiosidade de matriz africana, uma nova forma de nos colocarmos no mundo, a partir de nossas ressignificações e reposicionamentos. Isso nos remete ao conceito de cosmovisão africana[5], cujo desenvolvimento metodológico dessa pesquisa ancora-se a partir da caminhada histórica presente em suas correlações com o ecossistema.

Como é amplo o campo dessa nova ciência, nosso escopo mergulhou na epistemologia dos saberes tradicionais em busca de referendarmos como ciência. Pois seus conhecimentos empíricos pouco adentram o universo da academia. Vislumbramos esse terreno como um campo fértil para o desenvolvimento da Ecologia Cosmocena, pois é a primeira vez que se desafiou este mergulho no campo da religiosidade de matriz africana de forma respeitosa. Dessa forma, essa teoria em sua terceira tese imprime a importância da legitimação dos saberes tradicionais, entendendo o sujeito constituído de corpo e alma num espaço sagrado. Ainda sobre o assunto da cosmovisão africana, Barcelos aponta:

> A mãe natureza, aquela que engloba todos os fenômenos que conhecemos e aqueles que não conhecemos, legou-nos a todos a capacidade de pensar e criar. Deu-nos a possibilidade de conhecermos e entendermos nossos protetores, as divindades que amamos e, que cultuamos, deu-nos a chance de pesquisar sobre elas, de estudá-las. Permitiu-nos questionar. Não questionar sua existência ou influências, pois disso estou convicto e acredito que muitos os estão, mas questionar a origem, confrontar com outras culturas, para obter-se uma conclusão lógica e atravessar esse século, aliando lógica e mitologia; conservando dogmas e partindo para o pragmatismo; associando comportamento e ideal, em favor do semelhante, independente de recompensa, prêmio ou qualquer outro estímulo de ordem material. Permitiu-nos adotar aquilo que os velhos de santo chamam de "aproximar-se do Orixá", "ganhar luz", "purificar o corpo para servir a natureza". (BARCELLOS, 2005, p.111)

A partir destas outridades, não podemos perder de vista que **a Ecologia Cosmocena versa sobre a necessidade de se repensar a formação integral do sujeito sobre uma nova compreensão das discussões existentes referentes à relação homem e natureza**. Portanto, faremos uso desse conceito dentro do campo dos Fundamentos da Educação Ambiental onde assumimos como principal desafio avançar um pouco mais, ou seja, vermos como os praticantes de religiosidade de matriz africana estão em sintonia com o *cosmos.* Além disso,

[5] Mitologia Africana: É a mente humana trabalhando no campo da ficção, da mágica, da conclusão histórica, ou seja, da sua própria história baseada nos fundamentos da cultura em foco e na própria aplicação do dia a dia das tribos, no caso da África e das Casas-de-Santo, no caso do Brasil (BARCELLOS, 2005, p. 01).

constatamos que historicamente eles conseguem se manter como protagonistas de seus aprendizados, e, também como eles realizam a transmissão ou troca de seus saberes pedagógicos com o ambiente no século XXI.

A Ecologia Cosmocena traz em seu bojo os desafios de repensarmos nesse nosso tempo, ou seja, no *cosmomundo*, como essas correlações de ensino e aprendizado podem contribuir no processo de legitimação de grupos específicos, a partir de raízes afrocentristas espelhadas em África e, numa educação popular brasileira. As duas também podem se ancorar no método freiriano, onde os mais variados saberes presentes no cotidiano dos povos tradicionais tornam hoje, o Brasil mais colorido, ou seja, mais diversificado.

Lembramos que, em busca de melhor reconhecimento dessa teoria, precisamos encontrar formas de inseri-la de forma integralizada num terreno fértil que permita o espraiamento desse novo conceito que por dentro dela seu autor cunhou a seguinte terminologia "biopsicossocioambiespiritual". Nessa junção de potentes tendências teóricas, o autor nos fala sobre a necessidade hermenêutica de nos reposicionarmos no mundo: "essa ciência com maior sintonia entre a natureza e a humanidade redefine olhares, vivências e aprendizagens com o *cosmos* sem uma necessidade hierárquica", informando que somos indissociáveis desses elementos e de nossa essência.

Portanto, a simbiose entre a Cosmovisão Africana e a Ecologia Cosmocena, de acordo com o autor que a cunhou, coloca-a como possibilidade de reconhecimento do humano enquanto sujeito integral, que alia razão e sentimento, corpo e espírito, ser e vir a ser. Foi na terceira tese de sua obra que encontramos nosso elemento chave quando ele aborda a importância de se reconhecer e legitimar as sabedorias culturais dos indígenas, negros, quilombolas, povos tradicionais e outros. Assim, a Ecologia Cosmocena coloca em relevo o repensar da formação integral do sujeito sobre uma nova compreensão das discussões referentes à relação homem e natureza, coadunando com as variadas ações dos sujeitos religiosos da matriz africana e da Educação Popular em sintonia consigo e com o *cosmos,* que historicamente realizam seus aprendizados em equilíbrio com o todo.

É com esse olhar ontológico e seus diálogos com as especificidades que mergulhamos um pouco mais no campo educacional acimentado com a matriz religiosa africana e suas ramificações presentes nos espaços de educação informal, a fim de ouvir os zeladores de terreiros, para entendermos como esses em suas práxis diárias, se constroem como referências

pedagógicas e quiçá, auxiliares na inserção desse novo conceito na sociedade, legitimado em suas referências culturais contidas de práxis seculares, onde apontamos como resultado a construção do livro denominado *A Pedagogia Cosmocena nos Terreiros de Matriz Africana*, publicado no ano de 2019 pela Editora Nika, na qual demos aos religiosos entrevistados, a coautoria, com direito à lançamento e sessões de autógrafos realizadas de forma coletiva, iniciando na Feira do Livro em Porto Alegre no ano de 2019.

[MC1] Comentário: Eu acho que isso aqui poderia estar no início na introdução, porque é uma pesquisa de campo que contextualiza toda a tua discussão teórica. Poderias até detalhar um pouco mais os locais das cidades em que esses zeladores de terreiros foram encontrados. Isso também pode estar no teu resumo.

Resultados Finais

A importância do reconhecimento do conceito Ecologia Cosmocena, cunhado pelo professor e educador Vilmar Pereira, é de extraordinária significância no meio acadêmico universitário, pois viabilizou estreitar os diálogos e as interligações com a Educação Ambiental e Popular em tempos de crise. Como uma estrada não se faz só, rememoramos alguns marcadores atravessados pela maior pandemia que já vivemos nos últimos anos, e a publicação de um livro com a temática religiosa de matriz africana.

Diante desse processo avaliativo e reflexivo, entendemos que é justamente a teoria da Ecologia Cosmocena que viabiliza a *"unidade na diferença\no coletivo"*, unindo a todos(as) de forma ética. Os resultados desta pesquisa encontram-se no repositório da FURG, podendo ser acessado por todos que assim o desejarem. E neste coletivo, os diálogos com o projeto Museu de Percurso do Negro. Ações potentes que caminham juntas nesta dialogicidade. Ainda dentro da pandemia, amorosamente, conforme nos ensinam os pensadores diante desta coletividade, vamo-nos reconstruindo e ampliando nossa cosmovisão e teorias em prol da construção de um mundo melhor, em busca de possibilidades educativas que nos orientem na preservação do ambiente como patrimônio histórico da humanidade, portanto responsabilidade de todas, de todos e de todes. Axé!

Referências bibliográficas

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. IN**: Prefácio: Cinquenta e um anos depois.** STRECK, Danilo R., ESTEBAN, Maria Teresa.(org). **Educação Popular: Lugar de construção coletiva. Petrópolis**, Rj: Vozes. 2013.

LEFF, Enrique. **Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade , poder**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

PEREIRA, Vilmar Alves. **Ecologia Cosmocena: uma perspectiva ontológica para a Educação Ambiental.** Juiz de Fora\MG, Ed Garcia, 2016.

STRECK, Danilo R., ESTEBAN, Maria Teresa.(org). **Educação Popular: Lugar de construção coletiva. Petrópolis**, Rj: Vozes. 2013.

AVANÇOS E RETROCESSOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE DA BNC-FORMAÇÃO

Lenilton Francisco de Assis[1]

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

[1] Professor do Departamento de Metodologia da Educação e do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, lenilton@yahoo.com

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 (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).

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 (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 condições de trabalho nas escolas.

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.

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.

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.

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.

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.

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.

Mais de que listar princípios formativos gerais, a BNC-Formação prescreve temáticas e praticamente impõe 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.

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 (sobretudo públicas), também é importante combater narrativas capciosas de fracasso desse sistema no Brasil e avaliar criticamente políticas e programas que visam substituí-lo. 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.

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.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Política docente no Brasil – um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

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

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.

(IN)VISIBILIDADE DO TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE UBERLÂNDIA-MG

Mariane Gabrielle Rodrigues da Silva Pisani, UFU, mariane.pisani@ufu.br
Vanessa T. Bueno Campos, UFU, vbcampos@ufu.br

Eixo 8: Formação de Professores e Políticas Educacionais

Resumo: O presente artigo, de natureza qualitativa, exploratória e de revisão bibliográfica, analisa as produções disponibilizadas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, no período de 2016 a 2021, com destaque, à compreensão dinâmica histórico-política de precarização do trabalho docente e o consequente processo de (in)visibilização e degradação de sua identidade. Nessa perspectiva, é necessário compreendermos a docência, seu exercício, e sua (des)configuração identitária, condição que nos leva a percorrer um caminho histórico-político-cultural, com transformações sociais e econômicas, resistências, utopia e esperança.

Palavras-chave: (In)visibilidade; Trabalho Docente; Precarização.

1 INTRODUÇÃO

Nesse estudo apresentamos reflexões oriundas da revisão teórica da pesquisa de Mestrado em desenvolvimento, vinculada à linha de Saberes e Práticas Educativas, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia. Essas reflexões nos encaminharam para o seguinte problema de pesquisa: o impacto do processo de precarização, degradação e (in)visibilização do trabalho docente na rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

A pesquisa em curso tem por objetivo geral investigar o processo histórico-político de precarização do trabalho docente, tendo como implicação a (in)visibilidade e a degradação de sua identidade. E, especificamente, apreender criticamente o artifício de precarização e degradação do trabalho docente e a consequente invisibilidade; compreender como se profissionalizam e atuam os docentes em meio ao deterioramento do seu trabalho no âmbito escolar.

As reflexões críticas foram suscitadas a partir de estudos e pesquisas realizados por Arroyo (2000 e 2014), Bauman (2001), Freire (2000), Nóvoa (2014), Orlandi (2007), Silva, Gomes e Motta (2020), entre outros/as. Além do referencial, nos pautamos nas produções disponibilizadas no Banco de Teses e Dissertações da

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, no período de 2016 a 2021. Com destaque à compreensão dinâmica histórico-política de precarização do trabalho docente e o consequente processo de (in)visibilização e degradação de sua identidade, respaldando assim, a nossa assertiva quanto à relevância dessa pesquisa sobre o processo formativo docente e a construção histórico-cultural de sua identidade, em diálogo com as políticas públicas e o sistema público mineiro de ensino.

2. Metodologia

Escolhemos a pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa para alcançarmos a intelecção com o nosso objeto de estudo. Para uma coerente construção de informações sobre o objeto de pesquisa, realizamos um estudo bibliográfico para analisarmos o processo histórico de precarização e degradação do trabalho docente.

Com o objetivo de apreendermos o processo de (in)visibilização da docência, a precarização e degradação do trabalho da(o) professora(or) e construir as primeiras sínteses a esse respeito, optamos por realizar uma prática científica apoiada em um levantamento bibliográfico rigoroso, denominado Estado da Questão (EQ), técnica que se configura, segundo Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 9) como “o esclarecimento da posição do pesquisador e de seu objeto de estudo na elaboração de um texto narrativo, a concepção de ciência e a sua contribuição epistêmica no campo do conhecimento”.

As discussões e reflexões críticas apresentadas nesse estudo foram constituídas a partir da análise de artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado, identificados por meio de diferentes fontes de busca: Banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Anais das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Plataforma Sucupira, Repositório UFU, Anais de eventos científicos e Anais de publicações *online* nacionais encontrados em

diferentes bases de dados, como Scielo, Wilson Web, Thomson, Scopus, Ilumina, em um recorte temporal delimitado nos últimos cinco anos, de 2016 a 2021.

Para selecionar os estudos realizados, procuramos aqueles que tinham proximidade com a nossa temática. Assim, a priori elegemos estudos e pesquisas que no título tivessem referência direta com a questão da precarização e degradação do trabalho docente e sua consequente invisibilidade. Em seguida procedemos à leitura do resumo para analisar quais diziam respeito a esse assunto ou o enfocavam, e, quais tinham aproximação com nossos referenciais teóricos e filosóficos.

No primeiro levantamento bibliográfico das dissertações e teses, no site de periódicos da CAPES, utilizamos os descritores: “Precarização do Trabalho Docente”; “Degradação do Trabalho Docente”; “Invisibilidade do Trabalho Docente”. Ao realizar a busca, elegemos a área da educação que refinou um pouco mais a nossa consulta de dados.

É interessante destacarmos que aparentemente os termos precarização e degradação são apresentados quase com o mesmo sentido de análise. No entanto, a precarização é mais discutida em dissertações, teses e artigos, no que tange ao mundo do trabalho e à proletarização da docência. Já o termo “degradação” está relacionado, em nossa compreensão, com o desaparecimento e silenciamento da humana docência, resultou em número menor publicações. Com relação à invisibilidade, parte do nosso objeto de estudo, descobrimos que a militância no âmbito acadêmico está mais ligada a questões de gênero, condição social, doença e/ou deficiência.

3. Interlocução com os dados

A partir do estudo da temática identificamos que a precarização e degradação do trabalho docente acontece em diversos níveis e modalidades de ensino desde a educação básica até a superior, pois contribuem para o desgaste do protagonismo docente e silenciamento de sua voz na organização do trabalho escolar.

Nessa direção, precisamos entender as duas dimensões da precarização do trabalho docente que se entrecruzam: a dimensão objetiva das condições do

trabalho docente e a dimensão subjetiva, a qual se processa por meio de mecanismos que contribuem para a alienação docente, comprometendo sua condição de sujeito da e na práxis educacional.

As mudanças decorrentes do desenvolvimento capitalista, bem como seus processos de concorrência (ranqueamento), vigilância, individualismo, degradação do ideal de comunidade e colaboração, forçaram o agravamento das desigualdades socioeconômicas e culturais exacerbando as responsabilidades docentes: treinar estudantes para avaliações externas; garantir a aprendizagem das/os discentes a qualquer custo ou condição pedagógica oferecida pelo sistema e ou unidade escolar; monitorar e controlar o comportamento das/os estudantes, entre outros aspectos.

A escola foi alocada à disposição dos interesses capitalistas e neoliberais, com a burguesia internacional controlando o contexto e silenciando a polissemia dos trabalhadores, inclusive da educação (BORGES E CECÍLIO, 2018). Um exemplo atual, da propagação de interesses neoliberais, diz respeito à adoção de novos modelos de gestão educacional, pautados nos princípios da Qualidade Total - 5S (gestão educacional com racionalidade administrativa), distribuição de vouchers educacionais.

Especificamente na escola pública mineira, no período de 2003 a 2014, o programa Choque de Gestão foi constituído por três gerações. A primeira geração, durante o primeiro mandato do governador Aécio Neves (2003- 2006), é conhecida como Acordo de Resultados. A segunda geração, ocorrida durante o segundo mandato de Aécio Neves (2007-2010) é denominada Estado para Resultados. Por fim, a terceira geração, na gestão do governador Antônio Anastasia (2010-2014) é chamada de Estado Aberto e em Rede.

Não devemos nos esquecer do golpe ocorrido no então governo da presidente Dilma em 2016 que impactou sobremaneira o cenário político brasileiro. No governo do ex-presidente Michel Temer (2016-2019), houve o esvaziamento do sentido democrático-participativo nas políticas públicas em curso no Brasil (o presidente fora apoiado pelos grupos ultraliberais e ultraconservadores). O

protagonismo da classe empresarial na proposição de políticas públicas educacionais se intensificou.

Como o ex-presidente possuía afinidade política com o PSDB e suas lideranças, a exemplo Aécio Neves e Anastasia, o Estado de Minas Gerais também seguiu com o desmonte da educação, congelamento das carreiras dos/as professores/as, contribuiu para a manutenção do controle e a precarização do trabalho docente. Obcecados por uma política educacional atrelada ao Banco Mundial, à consecução de aumento de IDEB a qualquer custo e o ranqueamento de escolas, tanto o Brasil como o estado de Minas sofreram com a falta de investimentos nas escolas estaduais, e, por conseguinte, na formação de professores(as) e impactaram sobremaneira no processo de ensino-aprendizagem.

Na perspectiva neoliberal e gerencialista, o eixo da formação docente passa a privilegiar as dimensões técnica e praticista do trabalho docente ao mesmo tempo em que ocorre um processo de desvalorização das dimensões políticas e éticas da formação. A concepção de formação docente é frágil e aligeirada, com ênfase no empreendedorismo e mais individualizada, corroborando com a desmobilização política da profissão docente, conforme os ditames do mercado de trabalho (SILVA JR, 2002). Nesse sentido, consideramos essencial ampliar a compreensão do contexto que envolve a intensificação do trabalho docente, seja no interior da jornada de trabalho remunerada ou fora dela, condição que nos remete a analisar os impactos do aumento do volume de atividades docentes.

4. Considerações Finais

A partir das discussões apresentadas depreendemos que a situação de precarização/degradação do trabalho docente, ocorre, nos diversos níveis e modalidades de ensino, incluindo a pós-graduação.

Destacamos os principais assuntos discutidos nas pesquisas analisadas, e, que também são correlatos, transversais e ou complementares ao nosso tema de pesquisa. Dentre eles estão: as políticas públicas educacionais e sua relação com a docência; os efeitos da reestruturação produtiva do capital e a proletarização do trabalho do(a) professor(a); as redefinições do trabalho docente; saúde e

adoecimento docente; rotatividade e estratificação de educadores; política de avaliação de desempenho pautada na repreensão; readaptação de professoras(es) e isolamento; crise da mobilização docente (crise representativa e política); autoridade docente enfraquecida. Assuntos esses que compõem o arcabouço da precarização e degradação do trabalho docente, que vem acarretando o desaparecimento da humana docência, a descaracterização do peculiar trabalho dos/as professores/as, tornando a identidade docente frágil, (in)visível.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. *Imagens quebradas:* trajetórias e tempos de mestres e alunos. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre:* imagens e autoimagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida.* São Paulo: Zahar, 2001.

BORGES, E. F. e CECÍLIO, S. O trabalho docente no Brasil [década de 1950 aos dias atuais]: a precarização no contexto de (re)democratização. *Rev. Holos*. Uberaba-MG, Ano 34, vol. 5, p.177-193, nov., 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação:* cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria; THERRIEN, Jacques. Os trabalhos científicos e o estado da questão. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v.15, n.30, 2004.

NÓVOA, Antônio. *Vidas de professores.* Porto: Porto, 2014.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio:* no movimento dos sentidos. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

SILVA, Amanda Moreira; GOMES, Thayse Ancila Maria de Melo e MOTTA, Vânia Cardoso da. Formas e tendências de precarização do trabalho docente e os influxos do empresariamento na educação. *Revista Cadernos de Educação*, n.63, jan./jun., 2020.

SILVA JÚNIOR, J.R. *Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC*. São Paulo: Xamã, 2002.

PEDAGOGIA E SOLIDARIEDADE NA SOCIEDADE EM REDE: a alfabetização digital em tempos de desinformação

Tricieli Radaelli Fernandes, Instituto Federal Farroupilha Campus Jaguari-Rio Grande do Sul-Brasil, tricielir@gmail.com.
Fernando Hoffmam, Universidade Federal de Santa Maria Campus Santa Maria-Rio Grande do Sul-Brasil, ferdhoffa@yahoo.com.

Eixo: Formação de Professores e Políticas Educacionais.

Resumo: A pesquisa possui como escopo discorrer sobre pedagogia e solidariedade. O entrelaçamento desses coeficientes, analisados na sociedade em rede, propõem perspectivas educacionais acerca da desinformação e pós-verdade. A discussão se encontra na aplicação da pedagogia solidária como elemento capaz de refrear a disseminação de desinformação sustentada na pós-verdade. A metodologia empregada utiliza o método de abordagem dedutivo, os métodos de procedimento observacional e monográfico e, enfim, a técnica de pesquisa indireta. Conclui-se a imprescindibilidade de refletir ferramentas de uso cotidiano numa perspectiva pedagógica, direcionando a melhor estrutura das relações entre os *socii*.

Palavras-chave: desinformação; pedagogia; pós-verdade; sociedade em rede; solidariedade.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, os últimos anos têm sido desafiadores para a interpretação das modificações na sociedade em rede. O sucessivo aumento da desinformação nas mídias sociais colocaram sob impasse os princípios morais e éticos de convivência, apontando necessidades de intervenção nessa seara. À vista disso, questiona-se em que medida a pedagogia pautada na solidariedade, por meio da alfabetização digital, pode influenciar na contenção de propagação de desinformação baseada em pós-verdade na sociedade em rede brasileira?

Evidencia-se a urgência da temática quando se percebe a ascensão do tensionamento nos relacionamentos interpessoais, assim como a significativa ausência de diálogos dentro de parâmetros respeitáveis na esfera pública. As mídias sociais tornaram-se campo de batalha de ideologias, posicionamentos e opiniões, endossando intolerância e discursos de ódio. As consequências se deslocam do interior das redes para reproduções negativas ao senso cívico do corpo social. As adversidades se encontram prementes, porém a pedagogia voltada à solidariedade pode auxiliar.

Assim, o objetivo geral corresponde à intersecção dos assuntos levantados no problema. E, para sua efetuação, divide-se a estrutura da seguinte forma: primeiramente, analisar-se-á no que concerne a pedagogia dirigida à solidariedade, pela ótica freiriana, como recurso transformador de realidades. Por conseguinte, avaliar-se-á o conceito de desinformação e sua relação com a pós-verdade, inseridos no contexto da sociedade em rede brasileira. Por fim, empregar-se-á a pedagogia solidária mediante a alfabetização digital como ferramenta modificadora de discursos.

2 METODOLOGIA

Para elaborar a pesquisa, apoia-se no método dedutivo incorporado ao estudo dos conceitos de pedagogia e solidariedade aplicados à alfabetização digital com objetivos de melhorar o convívio social brasileiro. Ademais, o procedimento observacional em conjunto com o monográfico ajuda no desenvolvimento da exploração dos recursos escolhidos. Por último, a técnica de pesquisa verifica-se a partir da documentação indireta, haja vista assentar-se em livros, periódicos, artigos científicos e outros meios para melhor continuidade do trabalho.

3 RESULTADOS

Estamos inseridos no mundo sob influência de fatores alheios ao nosso conhecimento. Tal conclusão, contudo, não retira a responsabilidade do sujeito para agir dentro desse meio. A convivência do ser com uma ordem social dada anteriormente a sua existência biológica compreende uma realidade objetiva (BERGER; LUCKMANN, 2003, p. 75). Primeiramente, esse modo objetivo apresenta-se como único possível, sem que se saiba que tal viés não é exclusivo. Com base no choque entre o ser com sua vivência objetiva e as outras formas de existência distribuídas no social, pode surgir uma construção a partir da desconstrução.

Nesse viés, a sociedade funciona como um ambiente aberto de constituição e desconstituição de comportamentos e relações, transforma-se o ser social a todo momento, num fluxo constante. Derivando dessa composição, a sociedade em rede observa-se como “um conjunto de nós interconectados”, nos quais o “nó é o ponto no qual uma curva se entrecorta” (CASTELLS, 2011, p. 566). A disposição em rede

coloca o ser em posição de ação e experimentação das diferentes manifestações do poder (FOUCAULT, 1998, p. 160).

Para Castells, o que esses nós significarão dependerá do tipo de comunicação similar compartilhada “intraredes”, logo a arquitetura operacional das tecnologias da informação formam uma rede predominante na sociedade atual (CASTELLS, 2011, p. 566). Nesse cenário de rápida mutabilidade, impõe-se mecanismo prático de igual contundência, vislumbrado na pedagogia solidária. Esse conceito abrange uma série de elementos pautados numa pedagogia crítica.

A solidariedade assume papel de guiar a coletividade através da racionalidade para alcance da dignidade a todos os *socii* (BOLZAN DE MORAIS; MASSAÚ, 2011, p. 154). Não somente, prevalece o reconhecimento da valoração do *eu* individual por meio da atribuição de valor ao *outro* diferente de mim (Idem), mas que compartilha o mesmo espaço coletivo que o *eu*. Neste viés, mesmo Paulo Freire não discorrendo analiticamente sobre a solidariedade, ela irrompe os limites teóricos e se demonstra primordial na interpretação de suas obras.

Freire sinaliza um caminho a ser trilhado, com vistas ao ser inacabado. Ele coloca a provocação ao examinar o ser condicionado, isto é, passível de influência genética, social, cultural e histórica, mas nem por isso completo, acabado (FREIRE, 2021a, p. 53). Diante disso, o sujeito objetivo e subjetivo em ciclo sucessivo de construção, desconstrução e reconstrução. Desse modo, quebra-se a dualidade de papéis interpretativos nos quais existem oprimidos e opressores, na avaliação dele essas condutas coexistem em um mesmo ser, podendo haver predominância de uma sobre a outra, a depender da perspectiva (FREIRE, 2013b, p. 148).

Apoiando-se nesse ser em criação, convém incluir oprimido e opressor na esfera da solidariedade, a fim de que na cadeia de poder, tanto oprimido quanto opressor possuam condições de entender os domínios que os cercam para que ninguém “faça a sua cabeça” (FREIRE; GUIMARÃES, 2013c, p. 104-105). Portanto, ambos conquistam local de acolhimento e estruturam possibilidades de se libertar “dentro” da solidariedade.

Ao pensar em um paradigma pedagógico guiado pela solidariedade, trata-se da inclusão de oprimidos e/ou opressores para romper com a lógica da opressão,

por intermédio de “ação libertadora dialógica” (FREIRE, 2013b, p. 145). Assumindo ser o homem dotado de responsabilidade e racionalidade, sobretudo que “o homem constrói sua própria natureza, [...], se produz a si mesmo” (BERGER; LUCKMANN, 2003, p. 72), enquanto ser consciente da formação social, une vivências objetiva e subjetiva em possível nova composição do real.

Conforme se aproxima da conjuntura brasileira, a disseminação de desinformação se faz presente. Nesse trabalho, sustenta-se no conceito de desinformação que engloba as *fake news*, sendo mais preciso que este último. As duas características primordiais dessa definição compreendem a inexistência de autenticidade e o objetivo de ludibriar seu receptor (RECUERO; GRUZD, 2019, p. 32). O cerne falacioso dessas narrativas fizeram parte de acontecimentos importantes no Brasil, seja nos processos eleitorais, interferindo diretamente na política, como também nas estratégias de contenção à Covid-19.

Um dos aspectos que explicam o êxito dessas informações enganosas é seu revestimento na ideia de pós-verdade. Esta, acompanha a preferência nem sempre deliberada em assumir uma versão dos fatos não condizente à veridicidade, todavia atrelada as crenças e emoções pessoais de quem as adota (D’ANCONA, 2018, p. 57). O efeito da utilização de fórmulas algorítmicas para traçar os perfis de predileções pessoais, além de “capacitarem” o espaço das redes para a prática da democracia, manipula as vontades dos usuários das redes (LÔBO; BOLZAN DE MORAIS; NEMER, 2020, p.258).

A junção de todos esses coeficientes torna o ambiente da sociedade em rede bastante inseguro. Obviamente, nem todos tem consciência disso, e é nesse viés que adentra o analfabetismo digital. Estar incluso no espaço digital impõe analíticas diversas, e muitas delas complexas. A ação da alfabetização digital desloca-se para além da simples habilidade de leitura ou manejo básico de “rolar a tela do smartphone”, ela demanda a compreensão de “múltiplos formatos em uma extensiva gama de textos digitais apresentados por computadores” (GOMEZ, 2002, p. 4).

Nesse sentido, tanto os nativos digitais que em tese teriam mais facilidade com as interpretações de informações nas redes (NATIVOS, 2021), como pessoas adultas de gerações que não nasceram inseridas na tecnologia (AGRELA, 2019),

demonstram dificuldades ao interagir com as tecnologias. Essa vulnerabilidade é um atrativo muito grande para as correntes de desinformação, bem como para a manipulação algorítmica capaz de conduzir e criar vontades que não são genuinamente oriundas nos *socii*.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Brevemente, fora realizado um apanhado geral de conhecimentos importantes para o refletir pedagógico. Não apenas, para o convívio harmônico e justo em sociedade, compreendendo que o ser humano existe para a vida em coletividade. A incompletude do ser se completa quando voltada ao agir comum, por mais contraditória que a ideia possa parecer em um primeiro momento. Conectar a pedagogia evocada na solidariedade impera olhar para assuntos emergentes, como a convivência na sociedade em rede e os resultantes disso.

Alfabetizar no viés digital significa conceder às pessoas nessa circunstância a possibilidade de exercício do pensamento por si mesmas, sem amarras, emancipadas, e inclusas no convívio em sociedade. Ao considerar jovens e adultos nas mesmas condições excludentes percebe-se uma técnica de poder eficiente em condicionar os *socii* em papéis estabelecidos de opressores e/ou oprimidos. A alfabetização digital é um contrapoder a essa corrente, uma quebra desse paradigma, uma libertação a essa dualidade.

REFERÊNCIAS

AGRELA, Lucas. Analfabetismo digital segura avanço do acesso à internet no Brasil. **Exame**. 26 fev. 2019. Disponível em: https://exame.com/tecnologia/alfabetizacao-digital-segura-avanco-do-acesso-a-internet-no-brasil/. Acesso em: 31 out. 2021.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Tradução: Floriano de Souza Fernandes. 23ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

BOLZAN DE MORAIS, José Luis; MASSAÚ, Guilherme Camargo. A solidariedade como elemento constitutivo da *res publica*. **Revista Pensar**, Fortaleza, v. 16, n. 1, p. 151-177, jan./jul. 2011.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação**: economia, sociedade e cultura. Volume I: a sociedade em rede. Tradução: Roneide Venancio Majer e Klauss Brandini

Gerhardt. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

D'ANCONA, Matthew. **Pós-verdade**: a nova guerra contra os fatos em tempos de *fake news*. Tradução: Carlos Szlak. 1. ed. Barueri: Faro Editorial, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b. *E-book*. Disponível em: https://pt.book4you.org/book/7868628/eed9f9. Acesso em: 28 out. 2021.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia**: novos diálogos sobre educação. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013c. *E-book*. Disponível em: https://pt.book4you.org/book/2740021/d0360e. Acesso em: 28 out. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução: Roberto Machado. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GOMEZ, Margarita V. Alfabetização na esfera digital: uma proposta freireana. **Revista Educação em Foco**, Juiz de fora, v. 7, n. 1, p. 99-115. 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Margarita-Gomez-16/publication/267302164_Alfabetizacao_na_esfera_digital_Uma_proposta_freireana/links/5bca53e3a6fdcc03c7960ba7/Alfabetizacao-na-esfera-digital-Uma-proposta-freireana.pdf. Acesso em: 31 out. 2021.

LÔBO, Edilene; BOLZAN DE MORAIS, José Luís; NEMER, David. Democracia algorítmica: o futuro da democracia e o combate às milícias digitais no Brasil. **Revista Culturas Jurídicas**, v. 7, n. 17, maio/ago. 2020.

'NATIVOS digitais' não sabem buscar conhecimento na internet, diz OCDE. BBC. 31 maio 2021. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/geral-57286155. Acesso em: 31 out. 2021.

RECUERO, Raquel; GRUZD, Anatoliy. Cascatas de *fake news* políticas: um estudo de caso do Twitter. **Revista Galáxia**, São Paulo, n. 41, p. 31-47, maio-ago. 2019.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E DO EDUCADOR DO SÉCULO XXI: DEMOCRACIA E DIVERSIDADE

Miguel Alfredo Orth – UFPel (miorth2@yahoo.com.br); Graziela Macuglia Oyarzabal-ULBRA (grazioy@gmail.com); Claudia Escalante Medeiros- Colégio Estadual General Hipólito Ribeiro (cacaescalante@gmail.com)

Eixo: Formação de Professores e Políticas Educacionais

Resumo: O presente artigo analisa as políticas públicas brasileiras para a formação de professores do século XXI, com base nos Planos Nacionais de Educação e nas Diretrizes Nacionais Comuns Curriculares que norteiam essas políticas nas três últimas décadas, com especial atenção para o decênio 2010-2020. Para atender ao proposto, valemo-nos da revisão de literatura e da análise de fontes documentais, complementadas por um estudo comparativo com enfoque nas políticas públicas de formação de professores para a diversidade e a democracia. Entre as contribuições desta pesquisa destacamos a busca de professores e pesquisadores em criar as condições legais e políticas para poder educar-se o cidadão brasileiro para a democracia e a diversidade.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Democracia. Diversidade. Plano Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais Comuns Curriculares para a formação de professores.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo analisa as políticas públicas brasileiras para a formação de professores do século XXI, com base nos Planos Nacionais de Educação (PNEs) e nas Diretrizes Nacionais Comuns Curriculares (DNCCs), em especial, quanto à temática da democracia e da diversidade. Metodologicamente, apoiamo-nos na revisão de literatura e na análise documental, juntamente com o estudo comparativo, a fim de evidenciar diferenças e semelhanças entre os diferentes PNEs e as diferentes DNCCs.

A formação de professores nos Planos Nacionais de Educação remonta à década de 1930, mais especificamente, a Constituição Federal de 1934. Mas somente em 1948 foi encaminhado ao Congresso Nacional, um Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e que, levou 14 anos para ser promulgado, ocorrendo, somente em 1961, enquanto LDBEN ou LDB, Lei nº 4.024/1961. Com a promulgação da LDB de 1961, foi elaborado um PNE, porém, esse consistia em um conjunto de metas qualitativas e quantitativas a serem atingidas em um período de oito anos. Embora a elaboração de um PNE fosse retomada em 1967, assim,

somente a partir de 1998, a elaboração de um PNE ganhou força, após fortes pressões das diferentes entidades educacionais (VALENTE; ROMANO, 2002). Assim, depois de muitas idas e vindas do projeto, nas diferentes instâncias de consulta, foi aprovado, em 2001, o projeto de Lei nº 10.172, enquanto primeiro Plano Nacional de Educação brasileiro.

Quanto ao tema da democracia e da diversidade, cabe destacar que a sociedade organizada, com o auxílio de pesquisadores e de congressistas comprometidos com essa luta, ajudou para que esses conceitos fossem preservados e vivenciados nas diferentes instâncias, níveis e modalidades de ensino, possibilitando assim que: "[...] O provimento de serviços educacionais [fosse proposto], desta forma, não apenas como resposta às postulações de uma cidadania fundamental, mas também como pré-requisito de eficácia social [...]". (CARNEIRO, 1998, p. 15).

Como podemos constatar Carneiro (1998) entende que a cidadania é uma categoria fundamental da democracia, motivo pelo qual o ser humano por si só já possui o direito fundamental à educação, bem como tem o direito de receber os recursos adequados e necessários para que possa se tornar um cidadão, e um cidadão desta Pátria.

Assim, no final da década de 2010, a sociedade civil foi se organizando para participar ativamente na construção do segundo PNE, cujo projeto só foi aprovado e promulgado em 2014, por meio da Lei nº 13.005/2014, que estabeleceu, em sua meta de nº 19, que os sistemas e as instituições de ensino até 2016 (dois anos depois) efetivassem em todo o país a gestão democrática da educação.

Quanto à diversidade na educação, Gomes (2011, p. 222) entende que:

> O direito à diversidade na educação brasileira não significa a mera soma das diferenças, antes, ele se concretiza por meio de reconhecimentos das diferentes expressões, históricas, ações, sujeitos e lutas no contexto histórico, político, econômico, cultural e social brasileiro marcado por profundas desigualdades [...].

Em razão disso é que a construção de uma política nacional sobre o direito à educação precisa contemplar e/ou considerar, também, toda a diversidade que compõe a etnia brasileira, como: os negros, os quilombolas, os indígenas, as pessoas com deficiência, as pessoas do campo, as crianças, adolescentes e jovens

em situação de risco, os jovens e adultos, a população LGBT, os sujeitos privados de liberdade e em conflito com a lei.

Para que a construção de uma política nacional que garanta o direito à educação a todos os brasileiros, em seus diferentes níveis e modalidades de ensino, se fez necessário, elaborar novas Diretrizes Curriculares Nacionais, conforme recomenda a LDB nº 9.394/96, com o propósito de assegurar uma formação básica comum (BRASIL, 1996).

Outro conceito também relevante, quando se fala em diversidade e democracia é o da gestão democrática da educação, o que, aliás, é assegurado na atual LDB em seu artigo 14, juntamente com a recomendação de se construir uma base nacional comum do currículo, inicialmente garantida por meio dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e a partir de 2019, por meio da *Base Nacional Comum Curricular* e que, deveria ser complementada por uma parte diversificada alinhada às características regionais e locais de cada sistema de ensino.

Essas orientações chegaram ao ensino superior no início dos anos 2000, época em que começaram a ser elaboradas e discutidas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores da educação infantil e que resultou na promulgação da Resolução nº 1 e 2 de 1999. Já as DCNs para a formação de professores das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio foram promulgadas no ano de 2002, por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno (CNE/CP) nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Essa resolução, pouco contribuiu para a construção de políticas públicas brasileiras democráticas e inclusivas, pois estavam mais alinhadas em implantar as orientações explicitadas no “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”, publicado no livro “EDUCAÇÃO: Um tesouro a descobrir” (DELORS, 1999).

Com a aprovação da Lei nº 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação, em 2015 novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores foram aprovadas por meio da Resolução do CNE/CP n° 02, de 1 de julho de 2015. Essas resultaram de um amplo debate com as associações e as entidades representativas de pesquisadores e da comunidade acadêmica e

educacional como um todo, “[...] perspectivas consistentes para superarmos as antigas dicotomias no campo da formação de professores, na defesa de uma formação unitária que ofereça as mesmas condições a todos os estudantes que aspiram à profissão professor” (ANFOPE, 2021, p. 40).

De fato, a Resolução do CNE/CP n° 2/2015, em seu Art. 3, Parágrafo 5°, entre os seus princípios, de formação inicial e continuada dos professores, destaca o princípio da democracia e da diversidade enquanto temática e/ou categoria muito importantes para a educação do século XXI no país.

Todavia, todo esse cenário de construção democrática e inclusiva presente na Resolução n° 2/2015 foi revogado em 2019, com a promulgação da Resolução n° 2/2019, que instituiu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em especial, quando o documento trata da formação inicial de professores; e, posteriormente, com a Resolução nº 1/2020, que tem o seu foco centrado na formação continuada de professores. Entretanto, a promulgação dessas resoluções se deu de forma arbitrária e antidemocrática, uma vez que a mesma não possibilitou o debate com a comunidade educacional, o que foi alvo de inúmeras críticas, uma vez que emergiram da necessidade de uma reorganização curricular dos cursos de formação de professores, com base na teoria de estado dos gestores educacionais da época. Dessa forma, as BNCCs encaminharam uma formação de professores baseada em uma instrumentalização pragmática, desconsiderando, assim, todas as conquistas asseguradas na Resolução nº 2/2015 que emergiram de um amplo debate e discussão que contou com a participação dos diferentes segmentos que integram a comunidade educacional.

A implantação de uma BNCC para a formação de professores é um retrocesso nesse campo, uma vez que a formação passa a ser reduzida à aquisição de um conjunto de competências que parecem se alinhar às demandas do mercado de trabalho. Em conformidade com os objetivos neoliberais, é reduzida a sólida formação teórico-prática, a uma formação que prioriza as competências que irão contribuir, pouco ou nada, na formação dos cidadãos do século XXI e para a sociedade atual, uma vez que a mesma precisa de sujeitos críticos, autônomos e comprometidos com os objetivos de uma sociedade inclusiva e democrática.

Ao longo deste artigo, buscamos mostrar como a legislação brasileira, em especial, o PNE e a BNCC, tratam o tema da democracia e da diversidade na formação e na prática de professores nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Reconhecemos que esse desafio não foi uma tarefa fácil, principalmente, se olharmos para a história recente do Brasil, com destaque para o ano de 2016, marcado pelo impeachment da presidente Dilma Rousseff, o que representou uma afronta à democracia. Nesse período, o PNE foi secundarizado enquanto referência da política de Estado para a educação nacional, situação essa que se agravou ao longo dos anos subsequentes, em especial com os sucessivos cortes de recursos financeiros destinados à educação. Para além desse cenário, o governo federal foi implementando políticas na contramão daquelas que estão previstas no PNE, além do desrespeito e das restrições impostas às universidades.

Essa questão causa preocupação, em função da padronização dos currículos implementados por meio da institucionalização da BNCC, da Reforma do Ensino Médio e, mais recentemente, por meio da Portaria nº 412, de 17 de junho 2021, que institui o Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial e Continuada de Professores e Diretores Escolares. Essa Portaria, segundo pesquisadores, entidades representativas do ensino superior juntamente com algumas universidades federais, desrespeita a autonomia e os princípios da gestão democrática assegurados na LDB de 1996, princípios estes que, precisam ser resgatados.

REFERÊNCIAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação. Documento Final do XX Encontro Nacional. ANFOPE, 2021. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. D.O.U., Brasília, 05 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. D.O.U., seção 1, Brasília, v. 134, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 jul. 2021.
BRASIL. Lei nº 10.172, 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. D.O.U., Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf. Acesso em 15 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 13005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências. D.O.U., 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Resolução n° 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. D.O.U., Seção 1, Brasília, p. 8-12, 2 jul. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 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). D.O.U., Brasília, Seção 1, p. 46-49, 15 abr. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). D.O.U., Brasília, Seção 1, p. 103-106, 29 out. 2020. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724 Acesso em: 15 jul. 2021.

CARNEIRO, Moaci Alves. LDB Fácil: Leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. 11ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

DELORS, Jacques et al. Educação: um tesouro a descobrir. “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO; MEC, 1999.

GOMES, Nilma Lino. O Plano Nacional de Educação e a diversidade: Dilemas e Perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes (org.). Plano Nacional de Educação

(2011-2020): Avaliação e perspectivas. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NOS ÚLTIMOS 5 ANOS[1]

Cássia Hack – Universidade Federal do Amapá – cassia.hack@gmail.com
Leni Hack – Universidade do Estado de Mato Grosso – lenihack@unemat.br
Lori Hack de Jesus – Universidade do Estado de Mato Grosso –lori.hack@unemat.br

Eixo: 8 – Formação de Professores e Políticas Educacionais

Resumo

O texto apresenta elementos conjunturais do período em estudo, tomando como marco inicial o golpe que destituiu a presidenta Dilma Rousseff, que resultou no cenário atual. Objetivamos caracterizar este período identificando as mazelas produzidas no que tange as políticas educacionais e formação de professores, bem como apontar possibilidades de ruptura e resistência. Neste sentido, a pesquisa desenvolve-se a partir de uma perspectiva materialista histórico-dialética, caracterizada como documental com a análise de conteúdo. Colhemos elementos conjunturais, da legislação e atos normativos do Conselho Nacional de Educação no intuito de tecer um quadro analítico, considerando tais elementos legais e conjunturais.

Palavras-chave: Conjuntura; Políticas Educacionais pós-golpe de 2016; Formação de Professores;

1. Apresentação

A conjuntura atual no Brasil é complexa, no âmbito das relações socioculturais, políticas, econômicas, ambientais, educacionais, bem como nas relações familiares. Está em curso uma necropolítica (MBEMBE, 2018) desenvolvida a partir do governo federal que se reflete em políticas públicas implementadas nas esferas federal, estaduais e municipais. Não é algo único, inerente ao Brasil, é uma crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2009) que tem se agudizado nesses últimos tempos.

O golpe em 2016 que destituiu[2] a Presidenta Dilma Roussef não foi um ato unicamente de sexismo, machismo e misoginia. Foi parte do projeto de retomada do

[1] Artigo original no prelo.
[2]Resolução do Senado Federal nº 35 de 31/08/2016. Ver em: <http://legis.senado.leg.br/norma/562339>

Brasil que no contexto do capitalismo mundial, desde sempre se estruturou sob o signo colonizador e escravocrata (FRIGOTTO, 2017), pelos vassalos do capital, que tomaram de assalto o Executivo, com o apoio do Legislativo e do Judiciário, dos megaempresários do sistema financeiro, industrial, mineração, agronegócio e alguns setores de alas religiosas do país.

Membros dos Poderes institucionais, estrelando um filme macabro que constitui a realidade atual do Brasil, tendo como coadjuvantes figuras denominadas "do baixo clero" da política brasileira, que há anos se locupletam do Estado Brasileiro, medíocres na sua essência, sem nenhum pudor e autoestima, sonhando com a fama e glória, tornam-se aríetes da destruição da soberania nacional, do conjunto de direitos arduamente arrancados, com o apoio de seus iguais.

A Emenda Constitucional 95/2016[3] foi a base do roteiro fatídico, que definiu os cortes orçamentários das políticas públicas sociais para 20 anos, com a qual os serviços públicos estão em pleno desfinanciamento, estrangulados, servidores públicos trabalhando sobrecarregados e adoecidos já que se reduziu o provimento dos cargos por concurso público. Essa diretriz política tornou-se a espinha dorsal do plano, que abriu alas para o avanço do desmonte do Estado Brasileiro, com a implementação do tão sonhado projeto de austeridade fiscal, entreguismo das riquezas e da soberania nacional através das privatizações, do esquartejamento da política de ciência e tecnologia, da quebra e sucateamento da saúde pública, através da falta de investimentos no Sistema Único de Saúde, em plena pandemia do Coronavírus – COVID-19 que tem ceifado vidas no planeta todo, mas encontrou parceria em nosso país, bem como tantas outras atrocidades em curso.

Temos ainda, nesse rol de destruição dos direitos sociais para a classe trabalhadora, conquistados com "sangue, suor e lágrimas" e muitas lutas nessas últimas décadas, a Reforma Trabalhista, a Reforma da Previdência[4] e agora, a Reforma Administrativa (PEC 32/2020). Cada um desses temas representa um cálice de cicuta na vida de cada trabalhador e cada trabalhadora do país. Não são o mote de nosso texto, mas não é possível analisar a destruição das políticas

[3] EC 95/2016, ver em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>
[4]Ver Reforma da Previdência: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm>

educacionais em 5 anos de golpe no Brasil, sem apontarmos as raízes entrelaçadas na trama dessa película.

Apresentamos estes elementos partindo do pressuposto que não é possível compreender e explicar as políticas educacionais externas ao contexto em que se desenvolve, visto que as contradições do atual estágio de desenvolvimento do capitalismo conformam e se refletem diretamente nessas políticas educacionais.

É preciso fazermos a crítica como nos ensinou Saviani (2009) buscando os seus condicionantes e os seus fatores determinantes, e neste sentido, fundamentados com o nosso projeto histórico[5] declaradamente comunal, socialista.

2. Políticas Educacionais alinhadas com o projeto de destruição

Para compreensão dessa realidade, é fundamental definirmos um marco teórico que balize nosso entendimento sobre o contexto e o desenvolvimento da sociedade, especificamente no campo da educação, enquanto fenômeno sócio-histórico e cultural, temos os enfoques apresentados por Wallerstein (2002); Freire (2008); Harvey (2014); Freitas (2019); entre outros.

A legislação educacional aprovada nos últimos 5 anos constitui um carretel desconectado das discussões e deliberações coletivas, aprovadas em fóruns nacionais da educação, tais como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Conferência Nacional de Educação (CONAE)/Fórum Nacional de Educação e outros, que durante anos debateram, discutiram e neste acúmulo produziram tais proposições, como a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/ Conselho Pleno (CP) nº 02/2015[6].

Tais políticas educacionais demandadas pelo projeto neoliberal em curso, trazem no seu bojo a subserviência ao imperialismo, perda da soberania nacional,

[5] "[...] um projeto histórico enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que deveremos colocar em prática para sua consecução. Implica uma 'cosmovisão', mas é mais que isso. É concreto, está amarrado às condições existentes e, a partir delas, postula fins e meios. Diferentes análises das condições presentes, diferentes fins e meios geram projetos históricos diversos" (FREITAS, 1987, p. 123).

[6] BRASIL. MEC/CNE. *Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior (curso de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: *Diário Oficial da União,* de 2 de julho de 2015 – Seção 1 – p. 8-12.

fragmentação e fragilização no processo de formação da classe trabalhadora, registrando que o processo de luta entre os opostos é contínuo, batalhas são travadas no cotidiano e nos espaços deliberativos, para garantirmos as conquistas e não retrocedermos à idade das trevas, como pretendem alguns.

A nova regulamentação para a formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica está descrita nos seguintes documentos legais do CNE: Resolução CNE/CP nº 2/2019 que institui a BNC-Formação, o Parecer CNE/CP nº 14/2020 e a Resolução CNE/CP nº 02/2020 que institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, traz em si, dois elementos que entendemos fundamentais para caracterizar os caminhos políticos pretendidos com essas alterações nos marcos legais: currículo padronizado e ajustado à BNCC, cujo principal mote aponta a direção ideológica para a formação e, a teoria das competências, que por si só, explicitam a vinculação com a política neoliberal, pretendida pela Organização Mundial do Comércio[7] desde os idos de 1998, com o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso.

As competências e habilidades preconizadas, buscam padronizar a formação de professores em uma base neotecnicista, apostilada e centrada no saber fazer. Desconexa da realidade, da crítica e da produção do conhecimento. Apenas reproduzir e enquadrar a população estudantil em padrões aceitáveis no cenário econômico esperado.

Esse não é o projeto de formação que defendemos, nossa proposta tem princípios construídos e articulados na coletividade dos movimentos sociais populares, sindicatos da área de educação, universidades e centros de formação, que discutem a organização curricular a partir de um percurso formativo que considere a educação fundamentada na concepção sócio-histórica e cultural, buscando a autonomia e o caráter emancipador, bem como um projeto de formação humana, que traga para as atuais gerações, os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, em todas ás áreas das ciências, das artes, da cultura

[7] Ampliar o tema em: LIMA, Manolita Correia. A OMC e o Mercado Educacional: das Razões para o Interesse às Eventuais consequências. In: Anais do VI COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL. Blumenau/SC, 15 a 17 de novembro de 2006. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/74644/t0111.pdf?sequence. Acesso em 20 de agosto 2021.

e manifestações da vida, para a liberdade e desenvolvimento dos povos, conforme Freire (2008) e Saviani (2009), dentre outros.

Reconhecemos que este conjunto de medidas no campo das políticas educacionais são um aprofundamento do Golpe de 2016 para impedir qualquer avanço nas condições democráticas de uma vida com equidade ou neste caminho.

3. Considerações

No intricado cenário que caracteriza as reformas educacionais, unilaterais, seguimos na luta pela organização social e popular, para o enfrentamento, através de uma formação político-crítica, como possibilidade de superação. Frigotto (2017, p. 137) chama a atenção de que nossa luta não pode ser dissociada de nossos planos de trabalho:

> O momento atual, ao contrário de exigir o rebaixamento da qualidade da educação e o afrouxamento da capacidade crítica, revela a necessidade de maior aprofundamento teórico e crítico. Se a prática educativa e a reflexão sobre o atual PPP, demonstram sua inconsistência, seu anacronismo e sua inoperância, tanto em função dos fins a que a educação se propõe, quanto das exigências que lhe são impostas pela sociedade, ao invés de amolecer, adocicar e rebaixar a proposta, trata-se de ampliá-la, enriquecer o currículo para proporcionar uma sólida formação teórica, metodológica e prática aos futuros educadores.

A conjuntura vigente rebate na reorganização das estruturas institucionais e na correlação de forças quanto às políticas públicas no âmbito da Educação brasileira nos últimos cinco anos (2016-2021) que tem impactado em todos os níveis de ensino, como por exemplo: a reforma do ensino médio, a criação de escola cívico-militares, a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como a formação de professores exemplificada pela Base Nacional de Formação (BNC-Formação) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).

Neste sentido, é necessário que seja fortalecida uma ampla frente com os movimentos sociais, as entidades científicas e sindicais, os trabalhadores e trabalhadoras de todos os setores públicos e privados, em defesa dos direitos sociais duramente conquistados e que estão sendo todos solapados em cada uma das reformas instauradas. E a defesa dos direitos se inicia pelo direito à Vida, à

Comida, ao Lar. É preciso frear e banir do poder esta parte rica de brasileiros que se locupletam às custas de milhões de vidas brasileiras. É preciso taxar as grandes fortunas, fazer a reforma agrária popular, reverter o uso de agrotóxicos, zerar o desmatamento, reestatizar as empresas destruídas e privatizadas.

É preciso frear e banir do poder esta parte rica de brasileiros que se locupletam às custas de milhões de vidas brasileiras. É preciso taxar as grandes fortunas, distribuir renda, fazer a reforma agrária popular, reverter a liberação e o uso de agrotóxicos, reduzir o desmatamento que produz a estiagem, queimadas e a morte dos diversos biomas e da vida silvestre, reestatizar as empresas destruídas e privatizadas, entre outras ações urgentes. Começando com a derrubada do atual governo e sua necropolítica.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos de. Projeto histórico, ciência pedagógica e "didática". **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. IX, n. 27, p. 122-139, set. 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da Educação**. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola "sem" partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

HARVEY, David. 17 contradições e o fim do capitalismo. São Paulo: Ed. Boitempo, 2014.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: Editora N-1, 2018.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 18ª ed. Revista. Campinas: Autores Associados, 2009.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Após o liberalismo**: em busca da reconstrução do mundo. Petrópolis: Vozes, 2002.

O PROCESSO DE (RE)CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DO RIO GRANDE-RS

Bruna. Pires dos Santos
brunasantos.profe@gmail.com
Denise Bastos das Neves
denisedasneves20@gmail.com
Kátia Silene de Ávila Leivas
ktleivas@gmail.com

Eixo: 1 -Formação de Professores e Políticas Educacionais

Resumo:
O artigo aborda o processo vivenciado pela Rede Pública de ensino do Município do Rio Grande-RS, no ano de 2019, de (re)construção dos Projetos Político Pedagógicos. Secretaria Municipal de Educação- SMEd e Conselho Municipal Educação - CME, ofereceram as Escolas pertencentes ao Sistema Municipal de Educação, "Encontros Pedagógicos" e assim atenderem as orientações apresentadas pela BNCC, seguidas pelo Documento Orientador Curricular do Território Riograndino – DOCTRG. Amparados pela perspectiva do Materialismo Histórico e Dialético, na abordagem qualitativa, na busca pela compreensão do processo de constituição histórica de construção do Projeto Político Pedagógico e pelas contradições que se efetivam na sua materialização.

Palavras-chave: Projeto Político Pedagógico, Educação, Políticas Públicas.

Introdução:

A organização do trabalho pedagógico na escola, exige uma ação coletiva no processo de planejar e estruturar intencionalmente a atividade educativa, a fim de se materializar o proposto no Projeto Político Pedagógico.

Nesse sentido, é preciso reconhecer que o Projeto Político Pedagógico evidencia a relação com o contexto social e político da sociedade, sendo o instrumento que amplia e reconhece a função social e política da escola. Assim, o debate sobre o Projeto Político Pedagógico precisa considerar a natureza da sociedade capitalista, naquilo que se refere ao processo de desenvolvimento das relações sociais e políticas, Ilma Veiga (2004), a esse respeito enfatiza que, a escola reflete no seu interior as determinações e contradições dessa sociedade (VEIGA, 2004).

Por ser o PPP o documento de identidade da escola, é fundamental uma ação coletiva e permanente, a fim de "sulear[1]" a construção, organização e avaliação contínua do trabalho educativo, definindo: os princípios e fundamentos a serem considerados pelos diferentes envolvidos na atuação com os alunos no todo da instituição escolar, bem como, no que diz respeito a estruturação das relações e dimensões do trabalho a ser desenvolvido e em desenvolvimento, decorrente de um processo de ação-reflexão-ação.

Nesse sentido, o PPP está sempre em construção, por ser decorrente da materialidade e atualidade vividos, constantemente no contexto da comunidade escolar, propõe

[1] O termo "sulear", na concepção de Paulo Freire, é associado, especificamente, à epistemologia do saber com a defesa e valorização da identidade nacional e do contexto local dos estudantes no processo educacional e de leitura do mundo. *Sulear* pensamentos e práticas é uma perspectiva que se anuncia no pensamento freiriano para fortalecer a construção de práticas educativas emancipatórias.

assim, que seja uma ação coletivamente construída para garantia da qualidade no processo ensino-aprendizagem.

Assim sendo, o presente trabalho está relacionado ao estudo da ação conjunta que a Secretaria do Município da Educação - SMEd e o Conselho Municipal de Educação - CME orientados pela UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação e pela UNCME – União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, ofereceram as escolas pertencentes ao Sistema Municipal de Educação, os "Encontros Pedagógicos", com a finalidade de desenvolver estudos de fundamentação teórica que orientassem as análises de roteiros para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que possibilitassem atender as necessidades das comunidades escolares, de modo que culminassem em propostas educativas no âmbito de cada escola, tendo como suporte metodológico as orientações da BNCC.

A problemática suleadora deste artigo versa, acerca de subsidiar as escolas, na proposta de estudo, justifica-se em objetivos de unificar a organização e sistematização no processo de (re)construção do Projeto Político Pedagógico, das Escolas da rede de ensino do Município do Rio Grande-RS, tendo como referência as interlocuções, orientações e normatizações do Conselho Municipal de Educação-CME e Secretária da Educação- SMEd.

Lembramos que conforme o parecer 019/2019, o PPP de cada escola precisa estar alinhado a BNCC, e ao Documento Orientador Curricular do Território Riograndino – DOCTRG.

Os estudos dos "Encontros Pedagógicos", tiveram como centralidade a possibilidade de refletir com criticidade as exigências colocadas pela Base Nacional Comum Curricular à Educação Brasileira, de competências e diretrizes comuns, que precisam ser contempladas nos currículos das diferentes modalidades de ensino oferecidas pelo sistema de Ensino Municipal da Educação. Nesse sentido, interpretar e compreender os desafios do processo educativo no Município do Rio Grande a ser enfrentado pela escola no seu todo.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC – documento que consta das diretrizes curriculares para a Educação Nacional em caráter normativo e definidor do conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Considerando este documento, o Conselho Municipal de Educação, organizou Encontros Pedagógicos para estudos dessas novas exigências na Educação local.

A premência em aproximar e unificar o processo político pedagógico das escolas com a Base Nacional Comum Curricular, a organização do Projeto Político Pedagógico de cada escola do sistema Municipal de Educação e a elaboração dos Regimentos Escolares que normatizem os procedimentos organizativos e de funcionamento das escolas, são problematizações, que por si só, justificam a iniciática, proposição e efetivação dos encontros como os programados nessa proposta.

O Caminho epistemológico do Projeto Político Pedagógico para uma Escola "ComVida".

Ao considerar a realidade concreta que se nos apresenta, no que tange ao particular do Território Riograndino, iniciado na gestão de 2013, a qual começa a almejar uma proposta de uma Escola "ComVida", ou seja, carrega no seu intencional para a

educação, contido no Projeto Político Pedagógico do Município[2], onde estabelece algumas premissas, dentro do que o governo considera como caminho para uma escola, que tem como ponto de partida o *foco de ação política e pedagógica a qualificação da vida.*

Nessa direção de perseguir o movimento dialético do estudo, delimitado pelas contradições existentes na totalidade que o compõe e objetivados na singularidade de cada escola. Nos amparamos na abordagem de cunho qualitativa, por compreender que é uma ação crítica e reflexiva, a qual aponta os aspectos socio-históricos e contextualiza a realidade permeada pelas mediações, contradições, práticas que compõe sua totalidade.

Dito isto, cabe salientar que nosso estudo esteve embasado na abordagem materialista histórico e dialética, Trivños aponta (1987,p.74), "[...] no enfoque marxista, diferentes tipos de teorias podem orientar a atividade do investigador. Todas elas, porém, serão baseadas na pesquisa social no materialismo histórico". O autor expressa a importância da abordagem marxista, a qual reconhece o movimento entre o homem e a natureza no desenvolvimento e na transformação da sua realidade.

Nesse viés, elucidamos a representatividade das gestoras das escolas, nos "Encontros Pedagógicos", organizados pelo Conselho Municipal de Educação – CME, por meio de um convite às 77 escolas municipais e 32 escolas privadas. O grupo ficou organizado com 30 escolas participantes, sendo 20 Escolas Públicas e 10 Escolas Privadas, pertencentes ao Sistema de Ensino. no período de junho a setembro de 2019. Nas perspectivas teórico-metodológicas, para os encontros de estudos, nos amparamos na legislação Federal, Estadual e Municipal para organização do material, bem como apresentar orientações para elaboração do PPP das instituições de ensino. Os encontros tiveram como intencionalidade a participação de forma dialógica, como possibilidade para discutir os textos, analisar e fazer as interpretações sobre seus contextos.

Esse intencional, desenvolveu-se, por meio de um processo contínuo, tendo como centralidade dos estudos desses encontros, a proposição da BNCC, de competências e diretrizes comuns, que precisam ser contempladas nos currículos das diferentes modalidades de ensino oferecidas pelo Sistema Municipal de Educação para uma escola "ComVida", almejada pelo Município do Rio grande como Territorialidade da BNCC.

Nesse interim, o Conselho Municipal de Educação – CME, no processo de construção do PPP, é o órgão que age como mediador entre governo e sociedade. A partir das políticas públicas educacionais desde a LDB 9394/96 e Resoluções nacionais, as quais normatizam em âmbito Federal, porém é imprescindível que o município organize e proponha suas normas complementares e suplementares à educação, por meio do Conselho Municipal de Educação conforme as especificidades do Território.

Nesse viés a centralidade é, alcançar a unidade entre teoria e prática, a práxis, portanto, como ponto de partida, promover uma reflexão acerca das concepções e políticas públicas envolvidas no processo de construção dos PPPs, das escolas da Rede Municipal do Rio Grande, assim como apresentar aspectos elementares da legislação educacional municipal, no que se refere as orientações pertinentes nesse

[2] O Projeto Político Pedagógico do Município encontra-se no site da Prefeitura do Rio Grande. Disponível em: https://www.riogrande.rs.gov.br.

processo, bem como delinear e analisar, os limites, os desafios e as possibilidades relacionados ao processo de (re)construção dos PPPs das escolas municipais.

Pensamos que todos estão envolvidos com a escola e seus "quefazeres", nesse processo compromisso, o qual precisa ser estabelecido coletivamente. Esse percurso participativo de decisões precisa estar preocupado em instaurar formas de organização do trabalho pedagógico que consigam, segundo Ilma Veiga (2002), desvelar os conflitos e as contradições existentes nas relações do trabalho pedagógico de modo que minimize ou mesmo elimine tudo que possa estar impedindo o pleno desenvolvimento de práticas emancipatórias no interior da escola.

É preciso considerar que, quando se trata da abrangência para a qual uma escola que se pretenda "ComVida"- transformadora da realidade - onde se contextua e o que se propõe atingir, enquanto espaço diverso de aprendizagem, além do propósito de inclusão social e de emancipação humana, precisa ser encharcada de atualidade.

No que se refere a escola estar encharcada de atualidade, significa que em seu currículo e em seus planos, o estudo da atualidade precisa se apresentar como "tarefa" básica da escola, isto é, a escola "deve" penetrar a atualidade e identificar-se com ela. Pistrak (2011), alerta que o objetivo central da ação pedagógica da escola é promover a compreensão da atualidade, ou seja a escola deve viver no seio da realidade atual, adaptando-se a ela e reorganizando-a ativamente, ou seja, penetrá-la, viver nela e interpretar essa atualidade.

O Projeto Político de desenvolvimento da rede de ensino combinada com o Projeto Pedagógico de cada escola oportunizará conscientemente um ambiente de aprendizagem, na medida em que, na centralidade do Projeto Político Pedagógico estão suas metas e objetivos a sugerir não mais planos de estudos, mas planos de vida, com um rol de conteúdos para serem trabalhados, de modo a garantir que os estudantes se apropriem de conhecimentos e de métodos de produção de conhecimento, ou de análise da realidade – indispensáveis aos desafios de compreensão e atuação sobre as questões da vida humana e ser socialmente considerada.

É premente dizer que compreendemos, baseados nos pressupostos teóricos para a elaboração do PPP, que na sua singularidade apresenta a intenção e a sistematização do trabalho pedagógico da escola, Veiga (2002) reforça que, "o Projeto Político Pedagógico busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explicito, com um compromisso definido coletivamente". Assim considera-se que o Projeto Político Pedagógico, na escola, é também um campo de luta pela participação intensa e permanente por estar intimamente articulado com os interesses reais e coletivos nele planejados. É a participação coletiva e intensa, que emancipa.

A totalidade da escola está contida na singularidade do PPP, nele está a intenção da proposta pedagógica, os rumos que serão tomados, evidenciando que sociedade a escola almeja e luta, com essa certeza, precisamos refletir sobre a intencionalidade do trabalho e os fins proclamados, nesse movimento desvelaremos as contradições que possivelmente se iniciam na sistematização da proposta da escola.

Também é essencial a proposta pedagógica, estar fundamentada com a participação de toda comunidade escolar, como possibilidade para a transformação das condições materiais de trabalho na escola e superação do próprio PPP, enquanto expressão burocrática da participação coletiva.

Minasi (2017), na experiência como Conselheiro do CME, como relator de muitos pareceres de autorização para o funcionamento das escolas que compõe o Sistema Municipal de Ensino, propõe-nos uma reflexão sobre o compromisso que é necessário a escola assumir, no seu todo, com relação a responsabilidade que o projeto Político pedagógico e o Regimento Escolar determinam à escola. Diz que:

"A ação que regulamenta a estrutura e o funcionamento de uma escola encontra seu embasamento central na organização da proposta pedagógica constante no projeto político pedagógico, regulado pelo regimento interno que se constitui a "Constituição" da escola. (MINASI, 2017 – Parecer 035/2017- CME- Escola Renascer).

Estamos entendendo como Minasi que, o processo construído pelo PPP precisa propiciar o aperfeiçoamento da qualidade da educação, a qual exige o envolvimento e a responsabilidade de cada um dos segmentos que compõe a instituição escolar, como forma de garantir o cumprimento de direitos e deveres da comunidade escolar.

Concebendo algumas considerações:

Cabe dizer que os aspectos aqui levantados, não constituem conclusões, obrigações ou determinismos, coisas definitivas, nem se esgota em si mesmos. São pontos de passagem que se colocam no caminho da democratização da escola pública ou dos espaços públicos, como a escola pública do Município do Rio Grande.

O percurso de (re)construção, os PPPs no Território Riograndino, encontram-se como possibilidade de uma realidade potencial, levando-nos a pensar que será necessário uma ação coletiva e dialógica, visto que na compreensão de um projeto político, que almeja uma escola "ComVida", como no Município do Rio Grande-RS, precisará envolver e desenvolver um processo contínuo e permanente de produção do conhecimento, fundamental entre os envolvidos, possibilitando a ampliação do conhecimento, objetivado no "novo jeito" do fazer pedagógico de cada escola, a luz do DOCTRG.

Referências:

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. 3ª versão revista. Brasília: MEC, 2017.

_____. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Casa Civil, 1996.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 026 de 05 de dezembro de 2007.** Orienta a elaboração de Regimentos Escolares para Escolas de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino do Rio Grande/RS. Acesso em 20 agosto 2021.

_____. **Resolução nº 030 de 05 de dezembro de 2009.** Orienta a elaboração de Regimentos Escolares para Escolas de Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Ensino do Rio Grande/RS. Revoga as Resoluções: nº 003, de 03/04/2000; nº 010, de 10/04/2003 e nº 018, de 24/08/2005. Acesso em 20 agosto 2021.

_____. **Resolução nº 031 de 21 de dezembro de 2011.** Fixa normas para a oferta da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino do Rio Grande. Acesso em 20 agosto 2021.

_____. **Resolução nº 036 de 07 de maio de 2014.** Orienta a elaboração de Regimentos Escolares para Escolas de Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Ensino do Rio Grande/RS. Revoga as resoluções:030\2009 e 035\2012. Acesso em 20 agosto 2021.

CHEPTULIN, A. **A Dialética Materialista**: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Ômega, 1982.
FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa.54 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2016.
KRUPSKAYA, N. K. **A Construção da Pedagogia Socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.
MINASI, L. F. **Texto organizado para Encontros Pedagógicos – Base Nacional Comum Curricular**: Organização e sistematização do projeto político pedagógico da escola e Regimento Escolar. CME/SMEd. Junho-Setembro, 2019.
_____. **Categorias do Materialismo Histórico**: ideologia. Material impresso, 2017.
_____. **Sociologia e a dialética do meio ambiente**. Material impresso, 2016.
_____. **O projeto de pesquisa:** desenvolvimento, teoria e método. Material impresso, 2012.

_____. **Formação de Professores em Serviço**: Controvérsias, dificuldades e impasses na prática pedagógica. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.
PISTRAK, M. **A Escola Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

FORMAÇÃO DE PROFESSORIES PARA INCLUSÃO DO USO DO GÊNERO NEUTRO: UMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Jadla Morais Menezes, UNEB, jadlinha@hotmail.com
Iane Rocha Mendes, UNEB, iane.rocha1@gmail.com
Ana Lúcia Gomes da Silva, UNEB, analucias12@gmail.com

Eixo: Formação de Professores e Políticas Educacionais

Resumo: Este texto é um ensaio teórico que objetiva rastrear caminhos e pensamentos nômades capazes de produzir pontes para o uso do gênero neutro em sala de aula, no ninho da escola, com foco na formação de professories e considerando a sua interrelação com os direitos humanos. Ancora-se na pesquisa qualitativa e toma a revisão bibliográfica como procedimento metodológico com ênfase na cartografia. Os resultados obtidos apontam para uma escassez de discussões e trabalhos científicos sobre a inclusão de um gênero neutro e seu uso por docentes diante de contextos educacionais, em que as diferenças são marcadas pela diversidade.

Palavras-chave: Gênero neutro; Educação; Formação de professories.

1 PISTAS INICIAIS

Este artigo é fruto de pesquisa em desenvolvimento inicial, num Programa de Pós- Graduação em Educação e Diversidade (PPGED) de uma universidade pública do estado da Bahia, intitulado: “CARTOGRAFIAS DA LINGUAGEM NEUTRA: A NÃO-BINARIDADE NA LÍNGUA PORTUGUESA DA EDUCAÇÃO BÁSICA”. Neste texto, as autoras tomam o resultado parcial da revisão sistemática do tema de estudo para apresentar os tensionamentos centrais acerca dos sujeitos que não se sentem visibilizades, principalmente, estudantes trans não binários, toda a comunidade LGBTQIA+ e feminilidades que desconsideram a predominância do masculino neutro na LP, diante de um ato sexista da língua e que por esta razão, o texto em questão, visa produzir pontes para o uso do gênero neutro em sala de aula, no ninho da escola. Para potencializar o debate, buscamos pistas para a questão que nos move, qual seja: Quais as principais contribuições dos estudos atuais, num período de 2015 até 2021, quanto a linguagem neutra inserida na educação básica, em especial nas aulas de Língua Portuguesa? As pistas que apresentaremos, a seguir, são resultados da cartografia inicial realizada através da revisão sistemática do tema em estudo.

2 METODOLOGIA

A pesquisa se ancora no tipo de pesquisa qualitativa e adota como fase inicial da pesquisa a pesquisa bibliográfica, com ênfase na revisão sistemática, apresentando uma proposta de reflexão acerca da formação docente contemporânea atravessada pelo pensamento deleuzo-guattariano e suas ressonâncias. Faz um recorte específico na discussão da docência militante e pensamento nômade e realiza cartografia inicial das pesquisas com o tema do gênero neutro na escola, a fim de apresentar as contribuições centrais das mesmas quanto à necessidade de uma inclusão para o uso do gênero neutro em sala de aula.

O procedimento de pesquisa adotado foi a revisão sistemática, a partir dos descritores “linguagem neutra”, “pronome neutro”, “linguagem não-binária”, “linguagem não sexista”, “gênero neutro”, “Gênero NOT textual”, “diversidade”, “teoria queer”, “sexualidade”, “língua portuguesa” e suas combinações. Realizando o mapeamento dos trabalhos pelos títulos, resumos e palavras-chave. O procedimento de análise adotado foi a própria cartografia, destacando que sua leitura é rizomática, distanciando-se de uma hermenêutica que perguntaria “o que este autor quis dizer?” e aproximando-se de uma política experimental que questiona “quais os efeitos disso que leio?” “Quais as principais contribuições das pesquisas mapeadas para o meu estudo?”

3 DOCÊNCIA MILITANTE E PENSAMENTO NÔMADE: JEITOS DE INTERVIR E PISTAS PARA PRODUZIR PONTES AO USO DO GÊNERO NEUTRO

Interpretamos o mundo através da língua. Somos, através de um processo *devir*, sendo construídas/os/es e desconstruídas/os/es por um movimento social diante da linguagem. A Língua Portuguesa, pensada em uma esfera linguística, acaba demarcando o gênero. Sendo-a nesse sentido, binária (homem x mulher).

Para isso, é necessário tensionar a necessidade do exercício de uma docência sensível às necessidades de uma inclusão e que seja possível dentro de um mundo ainda complexo, que sofre com os processos de uma pós-colonização. Falamos de uma docência militante que pede o desmonte do gênero dicotômico como um organizador sociocultural e que tende incluir e/ou excluir por meio da escrita e da fala.

Um dos primeiros pensamentos para compreender a inclusão de um gênero neutro dentro de uma escola, é que neste espaço em que as diferenças são marcadas pela diversidade emergente em seus marcadores de raça, classe social, sexualidades, gênero, podem ser lidos e tomados como potência, mas, que na escola ainda produzimos uma análise marcada pela homogeneidade. E que por mais que haja debates sobre o reconhecimento do multiculturalismo e, a escola seja vista como um espaço de "interação e acolhida do outro", ainda não supre, a grande problemática dessa esfera: a falta de compreensão social, cultural, política, performática, que envolve a complexidade da diversidade em suas diferenças.

Torna-se nesse processo, um importante ponto situar de que nesse contexto educacional há sujeitos que não se sentem visibilizades, principalmente, estudantes trans não binários, toda a comunidade LGBTQIA+ e feminilidades que desconsidera a predominância do masculino neutro na LP, diante de um ato sexista da língua. E com isso, a apropriação de uma linguagem neutra e seus operadores linguísticos acaba sendo um instrumento de reconhecimento.

Produzir formas de ver-se é criar descortinas de reproduções às imposições que são habitadas diariamente no ninho da escola, e, tomamos de assalto o conceito de ninho através de PEREIRA (2016) que o entende como espaço de abrigo, proteção, respeito e formação, onde os/as/es sujeitos/as/es são acolhidos até se sentirem prontos/as/es para fazer "movimentos primários de constituição de si, de autoapropriação, de escolha" e enfim estarem prontos para deixar o ninho e viver o/no "fora".

Estar sendo professora, professor, professorie que ampara uma comunicação inclusiva para estudantes, em atos de fala que instituem uma linguagem que neutraliza a língua, é trazer em sua bagagem rastros de uma trajetória de experiências como um exercício contínuo de enfrentamento social, mas, que transborda também como um ato político. Estamos falando de uma docência-vida-militância-política, desterritorializante e que gera a desacomodação no ambiente escolar.

4 PISTAS DE UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Percorremos como pista diante da revisão sistemática a compreensão de que o uso de um gênero neutro é um estudo incipiente, que ainda está em um processo,

se construindo. Sendo erguido, principalmente, nas centralidades da internet e das reivindicações das pessoas que se incorporam na comunidade LGBTQIA+, que não se enquadram na binaridade de gênero e por pesquisadores/as/es na área da educação que se interessam por essa temática.

Mapeamos as buscas em três etapas e em dois bancos de dados: *SciELO* e *Google Acadêmico* A primeira com os descritores “linguagem neutra”, “pronome neutro”, “linguagem não-binária”, “linguagem não sexista”, “gênero neutro”, “gênero NOT textual”, “diversidade”, “teoria queer”, “sexualidade”, “língua portuguesa”. A segunda e a terceira etapa fazendo diferentes combinações com os descritores acima.

Uma importante constatação é que ao fazer o levantamento, quando se refere, a linguagem inclusiva ou neutralidade de gênero, entre as datas de 2015 até 2017 e início de 2018, os estudos são sobre a inserção de fonemas linguísticas (@, X, /, ()) que nesse ano de 2021, não são mais consideradas e caíram em desuso pela dificuldade na pronúncia, sendo inviável para pessoas com necessidades específicas e acaba saindo da lógica de uma linguagem que inclua. Logo, os principais e relevantes trabalhos que possuem similaridade com o foco de investigação em questão, só foram produzidos na metade do ano de 2018 até o ano vigente.

Além dessas premissas, ficou estabelecido, por fim, que há uma escassez de trabalho no que se refere à aprendizagem da Linguagem Neutra no ensino de LP na Educação Básica brasileira. O que acaba sendo um indicativo importante e necessário para que haja pesquisa e estudo dentro dessa seara.

5 A INCLUSÃO DO USO DO GÊNERO NEUTRO NO NINHO DA ESCOLA - PISTAS E ATRAVESSAMENTOS COM OS DIREITOS HUMANOS

Ao longo do tempo foram criados textos normativos direcionados à efetivação dos direitos humanos em várias áreas (educação, meio ambiente, sustentabilidade, saúde etc.) para suprir a necessidade de atender a novas demandas que foram emergindo dentro destas áreas após 1948 (todos, no entanto, com base no texto da Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH). O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH, publicado em 2007, encaixa-se nestes termos e mesmo assim ainda não traz, pelo menos de modo direto e explícito,

diretrizes ou orientações direcionadas às pessoas não binárias, como elas serão acolhidas na escola, bem como orientações aos/às/es professores/as/ies no que diz respeito à complementaridade da sua formação. Mas encontramos pistas.

O objetivo b) do PNEDH orienta a "enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática", corroborando com o princípio d)

> [...] a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a eqüidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação.

e articulado com a ação programática nº 8 que se traduz em "promover a inserção da educação em direitos humanos nos processos de formação inicial e continuada dos(as) trabalhadores(as) em educação, nas redes de ensino [...], incluindo, dentre outros(as), docentes [...]".

Pode-se perceber que os trechos trazidos acima dão pistas para que sejam criadas políticas educacionais e públicas consistentes para a inclusão do uso do gênero neutro na escola, com amparo nos documentos basilares da educação em direitos humanos no país. Ao objetivar construir uma sociedade igualitária estruturando a educação em direitos humanos na escola com base na diversidade, inclusive de gênero, e visando promover esses assuntos/proposições na formação inicial e continuada dos/as/es docentes, fica evidente a possibilidade para que tal inclusão venha a acontecer de forma plena e em respeito às demais diversidades existentes no ninho escolar.

6 PISTAS (IN)CONCLUSIVAS

Defendemos neste texto um modo de ler-rizomático em que não buscamos a ideia de uma verdade objetiva, mas sim, capturar o fenômeno em seu modo e no seu processo em devir, visando apreender o que está por vir, em processo, nas intensidades de forças que operam em nós, e que desafiam nossos corpos e linguagens, a fim de rasurar, contaminar e leitura maior dos discursos circulantes sobre o gênero neutro, dotado de fundamentalismo religioso, preconceitos e apriorismos que nos fixam. Objetivamos pois, com esta cartografia inicia tensionar e rasurar o discurso oficial, a fim de criar brechas docentes de minorização. Desse

modo, questionamos o discurso hegemônico, que visa à padronização de comportamentos como valor do conhecimento.

A revisão sistemática aponta para uma escassez de estudos sobre o tema, evidenciando a importância de levar a não binaridade da Língua Portuguesa para ambientes educacionais, principalmente no ensino básico. Portanto, os resultados dessa revisão apontaram para uma falta de pesquisas sobre os/as/es professores de Língua Portuguesa diante do uso da Linguagem Neutra em sala de aula, sendo necessária a ampliação de discussões em contextos educacionais que dialoguem e efetivem as normativas da educação em direitos humanos vigentes no Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. 76 p.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. Trad: Ana Lúcia de Oliveira; Aurélio Guerra Neto; Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011.

PEREIRA, Marcos Villela. *Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor.* Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

SALVADOR, A. D. *Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica*. Porto Alegre: Sulina, 1986.

SILVA E, L; MENEZES, E. M. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.* 3 ed. rev. atual, Florianópolis; Laboratório de ensino à distância da UFSC, 2001.

A aproximação dos alunos do Curso de Pedagogia da UNIPAMPA – Campus Jaguarão com as escolas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas: os alunos bolsistas e não bolsistas do PIBID

Igor Galho Teixeira, aluno do PPGEdu - Unipampa/Jaguarão,
igorteixeira.aluno@unipampa.edu.br
Jocelaine Gomes Garaialdi, aluna do PPGEdu - Unipampa/Jaguarão,
jocelainegaraialdi.aluno@unipampa.edu.br
Paula Selbach, professora do PPGEdu - Unipampa/Jaguarão,
paulaselbach@unipampa.edu.br

Eixo: 8 Formação de Professores e Políticas Educacionais

Resumo: No texto iremos abordar a aproximação dos alunos bolsistas e não bolsistas no desenvolvimento das práticas pedagógicas com as escolas. Como objetivo geral compreender as similaridades e diferenças das horas práticas desenvolvidas nos componentes curriculares do curso de Pedagogia da UNIPAMPA/Jaguarão com as práticas pedagógicas do Pibid. A metodologia de uma pesquisa qualitativa utilizando-se da análise documental. Foi aplicado questionário composto por perguntas abertas e fechadas para 12 alunos do curso de Pedagogia. Como resultado, os alunos não bolsistas almejam mais atividades práticas no âmbito escolar durante sua formação comparando com os alunos Pibid que estão inseridos no âmbito escolar.

Palavras-chave: Formação de professores; Prática pedagógica; Pibid.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a discussão sobre a relação teoria e prática tem ganhado outra conotação nos cursos de formação de professores. Muitas pesquisas apontam para propostas que integrem teoria e prática na formação inicial e o fortalecimento da relação universidade e escola, é uma das possibilidades que se vislumbra em estudos recentes como o de Romanowski *et al.* (2017).

A exigência da prática pedagógica como componente curricular, expressa na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, tem como intenção garantir esta relação nas licenciaturas. O Artigo 15 desta resolução traz que

> a carga horária de 800 horas para a prática pedagógica deve estar intrinsecamente articulada, desde o primeiro ano do curso, com os estudos e com a prática previstos nos componentes curriculares, e devem ser assim distribuídas: 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, em ambiente de ensino e aprendizagem; e 400 horas, ao longo do curso [....] (BRASIL, 2019, Artigo 15).

Observamos que o Artigo 11 da mesma Resolução, no item b, reforça que a distribuição desta carga horária deve se dar "ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora" (BRASIL, 2019, Artigo 11). Mas o que é prática pedagógica? Como se configura uma prática pedagógica? Franco (2016) nos traz que a prática pedagógica numa perspectiva crítico-emancipatória envolve todo o processo de ensinar e aprender e reconhece os múltiplos fatores que nela interferem, tanto os fatores internos, quanto os externos à escola. Para a autora, "a grande diferença é a perspectiva de ser crítica e não normativa; de ser práxis e não treinamento; de ser dialética e não linear" (FRANCO, 2016, p. 538). A prática pedagógica não é um receituário e, menos ainda, a aplicação da teoria, sendo que "incluem desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem [...]" (FRANCO, 2016, p. 547).

Compreendemos, neste estudo, que a aproximação das universidades com as escolas traz sentido à prática pedagógica que se desenvolvem nos cursos de licenciatura, auxiliando os alunos a construírem práticas situadas num determinado contexto. Contudo, também compreendemos, que a simples aproximação com a escola para o desenvolvimento de horas práticas como componente curricular, se não for devidamente refletida e problematizada, não contribuem para uma formação que valorize o sentido humano, pois a "educação é uma prática social humana; é um processo histórico, inconcluso, que emerge da dialeticidade entre homem, mundo, história e circunstâncias" (FRANCO, 2016, p. 546). É neste sentido que entendemos que aproximação com a escola, quando conduzida considerando os princípios de uma pedagogia crítica pode contribuir para a formação dos alunos do curso de Pedagogia.

Considerando o exposto não estamos afirmando que todas as 400 horas práticas definidas na legislação vigente sejam desenvolvidas na escola, mas que as

reflexões geradas se deem a partir de situações concretas vivenciadas pelos alunos no ambiente escolar. O que defendemos é que esta aproximação das universidades com as escolas seja oportunizada desde os primeiros semestres.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), instituído pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010 e fomentado pela Capes, tem como um de seus objetivos: "IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades [...] que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem" e, ainda "VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura".

Para Romanowski et al. (2017) o Pibid "institui-se, assim, como uma possibilidade de articulação entre a teoria e a prática ao longo do processo de formação inicial". Considerando o exposto objetivamos compreender as diferenças e similaridades na aproximação com a escola proporcionada pelas práticas pedagógicas realizadas pelos alunos bolsistas Pibid com as horas práticas desenvolvidas nos componentes curriculares do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Campus Jaguarão. Para ajudar nesta tarefa iremos analisar os documentos que regulamentam as horas práticas no curso de Pedagogia e o programa Pibid, perceber como é a relação entre universidade e escola pública para os alunos bolsistas e não bolsistas, entender a similaridade das práticas pedagógicas em ambos na sua trajetória formativa.

2 Metodologia

Para a realização deste texto consideramos os princípios da pesquisa qualitativa utilizando-se da análise documental como uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos (LUDKE 2018), como o autor afirma que os documentos "constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte 'natural' de informação" (LUDKE 2018, p 45). Com isso, pesquisamos o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em

Pedagogia (UNIPAMPA, Curso de Pedagogia, 2015), a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 e o Projeto Pibid.

O questionário proposto é composto por perguntas abertas e fechadas para 12 alunos participantes independente do semestre que estão matriculados. Iniciamos perguntando se o aluno é bolsista do Pibid ou não; a partir da resposta, separamos as perguntas em dois grupos: alunos bolsistas, para relatar as suas experiências no programa e alunos não bolsistas, para que relatassem também as suas experiências com as horas práticas no curso. Para tal, elencamos perguntas semelhantes com respostas objetivas e dissertativas para ambos os grupos, no intuito de facilitar a comparação das respostas.

3 RESULTADOS

De acordo com o PPC do curso de Pedagogia da Unipampa, que faz menção à Resolução de 2002 e não aborda a prática, os componentes curriculares que possuem carga horária prática estão dispostos ao longo da formação e "não há, portanto, no planejamento do componente curricular, necessidade e/ou obrigatoriedade de dispensa das aulas, ou abertura de espaços para realização de prática fora da sala de aula". Contudo, na Resolução 2019 a "prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora" (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019).

A pesquisa contou com a participação de 12 alunos do curso de Pedagogia da Unipampa/Jaguarão, 2 alunos bolsistas Pibid e 10 alunos não bolsistas. Com os participantes foi possível compreender que a relação entre universidade e escola pública acontece com maior destaque para os bolsistas; um aluno Pibid avalia como "muito positiva, as escolas adoram e isso abre as portas das escolas para a universidade e vice versa". Quando buscamos comparar com a experiência relatada pelos alunos não bolsistas que participaram da nossa pesquisa, percebemos uma disparidade entre os relatos; um deles em sua fala destaca que é "uma relação muitas vezes superficial, ligeira demais para tantos conhecimentos serem aplicados na prática escolar". Somado a isso, os não bolsistas responderam que a maioria não

realizou atividade de ensino/aprendizagem em escolas públicas bem como não lhes foi ofertada nenhuma atividade de avaliação dos estudantes de escolas públicas até o momento no curso de Pedagogia.

Ao buscar perceber a similaridade das práticas pedagógicas dos bolsistas e não bolsistas em sua trajetória formativa, a maioria dos participantes relataram que conseguem fazer relação das disciplinas da graduação com as práticas pedagógicas realizadas. Com os alunos não bolsistas, pedimos para que descrevessem a importância das horas práticas para a sua trajetória de formação no curso de Pedagogia. Um dos relatos apresentou a compreensão de que “sem a prática não tem como ter experiência de uma sala de aula interagir com as crianças e por em prática o que se planejou”. Este participante entende a importância de colocar em prática tudo o que foi absorvido durante as aulas do curso de graduação; apresenta em sua resposta a percepção de que necessita uma aproximação maior entre teoria e prática. Para outros participantes não bolsistas, foi difícil dissociar as horas de atividades práticas do período de estágio obrigatório supervisionado, como apresenta outro participante não bolsista, “durante o meu período de estágio foi bem tranquilo, fui bem recepcionada pela escola e tive um bom suporte da orientadora de estágio”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre universidade e escola pública mostrou-se pouco acessível aos alunos não bolsistas que, de acordo com os relatos, muitas vezes não encontram relação entre teoria e prática por não vivenciarem o cotidiano da educação básica.

As práticas pedagógicas durante a trajetória formativa, na maioria dos relatos dos alunos não bolsistas, foram baseadas sobre a prática no estágio supervisionado, em que eles compreendem a importância da presença dos alunos de cursos de licenciaturas nas escolas públicas, pois entendem o quanto isso fortalece a trajetória do professor.

Para concluir nosso trabalho, podemos destacar a importância do Pibid para a aproximação da universidade com a escola pública e como isso enriquece o debate sobre a relação entre teoria e prática durante a trajetória formativa nos

cursos de licenciatura. De outro lado, podemos perceber nos alunos não bolsistas o quanto há necessidade de estarem mais presentes no âmbito escolar durante a sua graduação, pois os mesmos relatam que só adquirem um pouco de experiência de sala de aula no período de estágio, o que se torna muito relevante para a formação acadêmica do aluno.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 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).

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

LUDKE, M. MARLI E. D. A. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

RECH, I.; BREZOLIN, C. F.; OLIVEIRA, V. F. ESCOLA E UNIVERSIDADE: A UNIÃO CAPAZ DE RESSIGNIFICAR NOVAS FORMAS À FORMAÇÃO DOS PROFESSORES. IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (IX ANPED SUL). 2012.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; Koguti, M. C.; MANIESI, P. S. A formação do professor nos cursos de licenciatura: o que dizem os professores. Revista Diálogo Educacional. Curitiba, v. 17, n. 55, p. 1639-1661, out./dez. 2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. Projeto Político-Pedagógico. Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura. Jaguarão, 2015.

AS CAMPANHAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO DE CEGOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESPÍRITO SANTO

Mariana Saturnino de Paula, graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo, marianasdepaula@gmail.com
Douglas Christian Ferrari de Melo, doutor em educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, dochris.ferrari@gmail.com

Eixo: Formação de Professores e Políticas Educacionais

Resumo: Esta pesquisa teve por objetivo investigar e analisar as políticas educacionais estaduais e/ou municipais voltadas para a educação especial de pessoas com deficiência visual em diálogo com o trabalho das professoras que atuaram com esse público no estado do Espírito Santo, entre as décadas de 1960 a 2010. Nesse sentido, por meio deste estudo visou-se apresentar a relevância social e histórica da educação de pessoas com deficiência visual no Espírito Santo. Como resultados identificamos a relação entre as Campanhas Nacionais de Educação de Cegos e a formação de professores de Educação Especial para as pessoas com deficiência visual no estado.

Palavras-chave: História da Educação Especial. Deficiência Educacional. Políticas Educacionais. Formação de Professores. Trabalho docente.

1 INTRODUÇÃO

Na atualidade, a educação especial é considerada dever do Estado e direito de todos, sendo transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 1998, p.8). No século XX, as primeiras ações públicas do governo federal voltadas para as pessoas com deficiência surgiram na década de 1950 por meio das Campanhas Nacionais, sob a liderança de instituições privadas em conjunto com o governo federal (MUNIZ e ARRUDA, 2007).

Mas, segundo Muniz e Arruda (2007), a educação especial no Brasil, até a década de 1970, esteve sob a responsabilidade quase que total das instituições privadas. Até esse período, as pessoas com deficiência ainda não eram contempladas com uma política educacional voltada para o seu atendimento na rede pública de ensino brasileira. De acordo com Prieto (2010, p.61), após os anos 2000, houve significativa mudança no tratamento da educação especial no campo da legislação e da política educacional no Brasil, o que nos permite afirmar a existência de um movimento que atribui um significado diferenciado dos anos anteriores na

área. De acordo com a autora, esse fato refere-se à reconfiguração dos textos oficiais nacionais em detrimento da educação especial.

Contudo, ao se investigar sobre políticas públicas educacionais, faz-se necessário estudar a legislação a respeito, considerando que elas estão situadas historicamente. Assim, partimos do princípio de que as políticas públicas não acontecem da mesma forma em cada Estado, dada as suas realidades socioeconômicas e histórias específicas, mas, de modo geral, por estarem inseridas em um contexto. Além disso, ao estudar um tipo de deficiência específica, neste caso, a deficiência visual, não se desconsidera a política universal. Porém, as reflexões relacionam o que é próprio e o que é comum, pois é preciso perceber a especificidade/singularidade que não podem ficar dissolvidas no todo, nem, também, não se pode vê-las isoladamente.

É um movimento duplo de reconhecimento das semelhanças e diferenças que parte do pressuposto que as políticas de escolarização das pessoas com deficiência envolvem particularidades das trajetórias tanto de professores quanto dos alunos com deficiência visual, isso porque, nos permite entender essas pessoas como sujeitos constituídos historicamente, ou seja, sujeitos sociais envolvidos no processo de criação e implementação dessa política. Assim, estudar a história da educação é lidar com as dificuldades de acesso às fontes. Desse modo, apesar do século XX ficar marcado para história como o período de questionamento, configuração, reconfiguração do trabalho do historiador, muito em função do que, no decorrer desse tempo, se entendeu por documento (BARROS, 2010). Melo (2016) demonstra que mesmo com o aumento da produção científica ainda há uma carência de fontes que tratem especificamente das pessoas com deficiência visual.

Dessa maneira, cumpre dizer que a execução dessa pesquisa intentou a promoção do resgate da memória e da reconstrução histórica de um grupo específico, ou seja, as pessoas com deficiência visual. E ao problematizarmos a escassez de fontes, percebemos que a partir da pesquisa historiográfica, é preciso que nos posicionemos diante delas, inquirindo-as, indo além do que está colocado e assim, produzindo conhecimento novo.

Entretanto, o incentivo do resgate da memória e da reconstrução histórica nos coloca um grande desafio quando nos faz refletir sobre qual a relação entre o passado e a memória para a escrita da história. O que pretendemos com essa provocação é demonstrar que em relação à memória o que sobrevive do passado chega até nós por meio das escolhas feitas. Isso quer dizer que, como a memória se prende a um espaço-tempo, a um passado que não existe mais, suas narrativas se constroem a partir da percepção que se tem dessa memória no presente e sobrevive porque são intensos os trabalhos de construção e reconstrução das lembranças e das recordações passadas.

Logo, a memória é pressuposto para a construção da história. Dessa forma, a memória presume uma temporalidade que tem como síntese a história vivida. Essa história vivida para alguns fica no arquivo, no registro oficial e no fato em si, para outros, na lembrança registrada em papel, fotografias, sentimentos, cartas, diários pessoais, registros de viagem, enfim, de muitas formas que as mantêm conservadas aguardando para ser relembradas. Assim, a oposição passado/presente, que não são dados naturais, leva-nos a uma consciência do tempo, o qual se constitui como uma construção humana.

Nesse sentido, este trabalho teve como objetivo investigar e analisar as políticas educacionais estaduais e/ou municipais - mais especificamente da região metropolitana de Vitória – ES - voltadas para a educação especial das pessoas com deficiência visual em diálogo com as trajetórias dos professores que atuaram com esse público, entre as décadas de 1960 e 2010. Isto porque, ao compreendermos, por intermédio da história oral, ou seja, a memória dos professores entrevistados, a historicidade dos fatos que levaram ao contexto em que a educação especial dos alunos com deficiência visual no estado do Espírito Santo se encontra, entenderemos que essa relação propiciará a esse público um espaço de educação pautado no reconhecimento de direitos e respeito, bem como, estabeleceremos relações entre o passado e o presente. Além disso, para compreendermos como as políticas educacionais foram implantadas, foi de suma importância para o entendimento de como o papel de cada docente atuante com esse público influenciou na organização e no trabalho educacional de sua época.

Para isso, adotamos uma metodologia triangulada entre a história oral, a pesquisa documental e a análise de conteúdo qualitativa ancorada na perspectiva do materialismo histórico dialético e da pedagogia histórico crítica. Vale ressaltar, que o ponto de partida se deu com a história oral para que esta pudesse subsidiar e direcionar a construção do *corpus* documental para esta pesquisa. Optamos pela análise de conteúdo de cunho qualitativo, pois foi a que mais se adapta aos objetivos deste estudo, possibilitando a inferência das políticas educacionais em diálogo com o trabalho das professoras que desenvolveram suas atividades com o público-alvo da pesquisa, entre as décadas de 1960 e 2010. No esforço de análise dessa documentação, utilizamos os conceitos teóricos do materialismo histórico-dialético, da Pedagogia Histórico Crítica e a Teoria Histórico Cultural.

Como resultados identificamos que as Campanhas Nacionais de Educação de Cegos foram fundamentais para a construção sistemática do atendimento às pessoas com deficiência visual no estado do Espírito Santo. As formações foram disparadoras para que a partir delas, convênios fossem firmados e a busca ativa dos alunos ocorresse, afinal conforme demonstra na fala de Eva, primeira professora a fazer as formações da CNEC e voltar como multiplicadora, no Espírito Santo nunca existiu escola especial para deficientes visuais.

> *EVA: Eu fiz o curso em São Paulo na fundação que hoje é Dorina Nowill era Campanha Nacional de Educação de Cegos quando eu fiz. Aí eu voltei. Mas antes de mim, eu sei que duas professoras fizeram, mas nenhuma das duas começou nada. Voltaram e não se interessaram. E depois de eu fazer o curso, que eu voltei a dona Dorina me deu uma oferta de convênio de dois mil que naquela época era cruzeiro. Para iniciar, comprar um materialzinho, alguma coisa. E aí, eu fiquei um ano procurando assim entrosar. Procurando ver se teve cegos, tá! Porque a gente não sabia, né? A única coisa que tinha aqui em Vitória era o Instituto Braille que você conhece, né? Mas lá não era escola era só abrigo de cegos.*
> *ENTREVISTADOR 1: Não tinha escola especial aqui, né?*
> *ENTREVISTADOR 2: Não teve nunca (PROFESSORA EVA, 2017)*[1]

Sendo assim, essas pessoas estavam numa quantidade mínima, presentes nas classes especiais. A grande maioria encontrava-se reclusas em suas casas ou como pedintes. Nesse sentido, através da CNEC materiais foram distribuídos, assim como, foi realizada a formação de professores especializados devido a carência de professores nessa área (CARDOSO; MARTÍNEZ, 2019, p. 7). Além da professora

[1] Os nomes das professoras participantes da pesquisa foram omitidos, bem como, os nomes próprios citados foram trocados.

Eva, outras professoras também participaram das formações pela CNEC, todas eram docentes da rede estadual de ensino. Assim, após preencherem uma ficha de interesse eram selecionadas para fazer o curso, os quais ocorriam em São Paulo, Belo Horizonte, Pará e Mato Grosso, por exemplo. “Aos professores dessas regiões foram concedidas, pela CNEC, bolsas e passagens para o transporte” (CARDOSO; MARTÍNEZ, 2019, p. 12).

Sob a ótica da temporalidade e da construção da identidade profissional através de saberes advindos da experiência destacamos o seguinte relato da professora Dora.

> *ENTREVISTADOR 1: A senhora falava do curso que fez em São Paulo pela Fundação Dorina. E lá no curso que a senhora aprendeu o que?*
> *DORA: Tudo. Na minha opinião, cego era uma pessoa suja. Eu só conhecia cego como pessoa que pede esmola, eu não tinha visão nenhuma como a pessoa com deficiência, baixa visão na minha visão era pessoa que pede esmola. Então, quando eu fui passar pela fundação, eu conheci cego advogado, conheci professora, conheci cego que morava sozinho, que fazia jantar para me receber. Me receber que eu digo e nos receber. Então foi um outro mundo que eu conheci.*
> *ENTREVISTADOR 1: Antes você já tinha dado aula para algum?*
> *DORA: De que?*
> *ENTREVISTADOR 1: Antes do curso.*
> *ENTREVISTADOR 2: Já tinha contato com cego?*
> *DORA: Não, não. Tô te falando que eu pensava que cego só pedia esmola? (PROFESSORA DORA, 2018).*

A partir dessa fala, vemos que o desconhecimento do outro lado da faceta fazia com que a professora Dora tivesse apenas uma perspectiva sobre as pessoas com deficiência visual. Entretanto, no curso de formação que fez como bolsista na Fundação Dorina Nowill abriu-lhe a visão quanto as possibilidades de que essas pessoas podem ser autônomas e terem uma profissão. Vale destacar que o contexto da fala da entrevistada refere-se ao período da década de 1980.

Tardif (2002) mostra que grande parte das vezes a integração dos saberes à prática profissional dos docentes, acontece por processos de socialização, ou seja, pelas experiências de socialização pré-profissional (que antecedem o ingresso do professor na carreira) ou de socialização profissional (que se referem à trajetória profissional do professor), os saberes dos professores não são saberes caracterizados unicamente por uma construção individual. Por mais que consideremos que o professor age sozinho, as relações que estabeleceu, ao longo de sua vida, na sua família, na escola e em outros espaços de convivência social,

bem como a interação estabelecida com alunos, colegas de profissão e também nas instituições de formação, interferem de nas decisões a respeito de suas ações.

Nesse sentido, como um dos resultados dessa pesquisa pudemos identificar e evidenciar a importância de uma política educacional nacional explicitada pelas Campanhas Nacionais de Educação de Cegos, no impacto na formação docente, bem como, a *práxis* dessas professoras entrevistadas. Destacamos também a importância da concessão de bolsas e de uma estrutura para que as formações sejam realizadas pelos profissionais de magistério.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. **Manual de História Oral.** Rio de Janeiro: FGV, 2004.

BARROS, J.D.A. **O Campo da História:** especialidades e abordagens. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CARDOSO, F. L. M; MARTÍNEZ, S. A. A campanha nacional de educação de cegos: uma leitura a partir da imprensa jornalística dos anos 1960 e 1970. **Revista brasileira de História da Educação,** v. 19, 2019, p. 1-25. Disponível em: < http://riberdis.cedd.net/handle/11181/5590> Acesso em 20 de mar. 2021.

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.

MUNIZ, E. P.; ARRUDA, E. E. de. **Políticas públicas educacionais e organismos internacionais:** influência na trajetória da Educação Especial brasileira. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 28, p. 258-277, dez. 2007.

PRIETO, R. G. Políticas de inclusão escolar no Brasil: sobre novos/velhos significados para a educação especial. In: MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A. **Das margens ao centro:** perspectivas para as políticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010. p. 61-78.

PROFESSORA DORA. **Entrevista concedida a Douglas Christian Ferrari de Melo e Arneida Coutinho Boniatti.** Vitória-ES, 06 de setembro de 2017.

PROFESSORA EVA. **Entrevista concedida a Douglas Christian Ferrari de Melo e Arneida Coutinho Boniatti.** Vitória-ES, 06 de setembro de 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

Agência de fomento: Agradeço às instituições CNPq, FAPES e FAP-UFES, que me apoiaram e me financiaram ao logo de três anos de pesquisa como aluna de Iniciação Científica, período no qual desenvolvi este trabalho.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATENDIMENTO A ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ESPÍRITO SANTO: 1960 - 2010

Aline de Sousa, graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo, alinedesousa2000@gmail.com
Mariana Saturnino de Paula, graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo, marianasdepaula@gmail.com
Douglas Christian Ferrari de Melo, doutor em educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, dochris.ferrari@gmail.com

Eixo: 8. 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.

1 INTRODUÇÃO

Inicialmente, a formação de professores para a educação especial especificamente para o atendimento aos alunos com deficiência visual no estado do Espírito Santo esteve pautada na concepção médica e biológica da deficiência, visto que, as primeiras professoras responsáveis pelo atendimento educacional aos alunos com deficiência visual adquiriram capacitação para este trabalho por meio de cursos ofertados pelas Campanha Nacional de Cegos e pela Fundação Dorina Nowill. Cabe conceituar que na década de 1960, estas formações foram realizadas em outros estados, visto que, nesta época o governo estadual ainda não havia implementado cursos de formação continuada para a área da Educação Especial.

Adiante, a década de 1970 corresponde a grande movimentação no CEE-ES no que tange a formação de professores, destacando-se o quantitativo de Pareceres voltados ao planejamento e implementação de cursos, bem como, discussão do currículo do curso normal. Neste período, 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 professora 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.

Nas décadas posteriores, houveram a oferta de grandes cursos para a deficiência visual no prazo de 10 em 10 anos, onde as professoras formadas na década anterior passavam a ser responsáveis pela socialização do saber adquirido atuando diretamente na formação de novas professoras. Nesse sentido, estas formações contavam com o apoio por parte do estado, como bolsas de estudo e o direito ao professor substituto, medidas estas, que se configuram enquanto incentivo para o professor. No entanto, pouco a pouco estes incentivos foram diminuindo até sua completa extinção, prejudicando a qualificação de professores especializados para o atendimento aos alunos com deficiência visual.

Adiante, 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.

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 à 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. Nesse sentido, 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, apenas 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 doze 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 nº 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 para 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 I 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.

Concluímos este estudo ressaltando importantes pontos 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 nº 4024/1961, de 20 de dezembro de 1961** - Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 10 set. 2021.

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.

PROFESSORA DÉBORA. **Entrevista concedida a Douglas Christian Ferrari de Melo.** Vitória, 29 de setembro de 2018.

Vygotsky, l. S. **Manuscrito de 1929.** Educação e Sociedade, ano XXI, n. 71, julho/00.

Agência de fomento: gostaria a agradecer a Universidade Federal do Espírito Santo por ter financiado essa pesquisa por intermédio da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação.

A FORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL POLITÉCNICA: ANÁLISE DO PROJETO BURAREIRO-ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Gabriella dos Santos Sperandio, 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 in loco, 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, havendo carecimento de investimentos e formação de indivíduos instruídos.

Palavras-chave: Educação integral; Projeto Burareiro – Escola de tempo integral; Formação da Educação Integral;

1 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 podemos listar a falta de recursos e de pessoas qualificadas. 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. 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 no segundo semestre do corrente ano.

2 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. 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, vinte horas de regência (remotamente), proporcionando a associação de teoria e prática.

3 A concepção da pedagogia Histórico-critica e os fundamentos da educação integral politécnica

O Projeto Burareiro de Educação Integral no município de Ariquemes-RO, foi criado a partir de uma solicitação do então Prefeito Confúcio Aires Moura eleito em 2004, 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 partiu do interesse de uma proposição diversa de educação ao embate das necessidades da comunidade trabalhadora.

O projeto Burareiro de Educação Integral foi implantado em janeiro de 2005. Em junho do ano seguinte, 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. 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.

No entanto, Frutuoso (2014) ressalta que essa proposta precisava da organização de uma série de atividades pedagógicas inter-relacionadas. Portanto, optou-se pela pedagogia histórica crítica como base teórica, por ser esta a que melhor considera as dimensões necessárias ao desenvolvimento do ser humano como um todo. 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." Portanto, para que o trabalho fosse bem-sucedido optou-se por um modelo baseado no conceito de politecnia como concepção pedagógica.

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."

A ideia do Projeto Burareiro era atender 900 crianças e adolescentes de 1ª a 8ª séries do Ensino Fundamental conforme consta no projeto inicial. As reuniões e conversas individuais realizadas nos anos 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. 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. Sendo que, os alunos que forem matriculados no período parcial terão carga horária de 800 horas anuais. 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 (coronavírus) 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. Sendo entregues aos responsáveis nas dependências da escola, para a execução e retorno dos conteúdos.

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.

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.

4 RESULTADOS

Através da técnica bibliográfica, documental e experiência *in loco*, chegou-se aos seguintes resultados: o Projeto Burareiro de Educação Integral foi implantado em um bairro periférico da cidade de Ariquemes-RO. 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. 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 Momento da Leitura, Matemática Dinâmica, Informática Educacional e

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, Recreação, Jogos e Ginástica; Oficina de Saúde Educacional, envolvendo atividades de Higienização Corporal, Saúde Físico-mental; e, Educação Alimentar e Ambiental, 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, higienização corporal, após as atividades de muito esforço como dança, esporte, trabalho com horta e jardinagem, bem como a higiene bucal realizada após as refeições. Ambas atividades são desenvolvidas por profissionais contratados (estagiários) pela prefeitura por meio de convênios com as Instituições de Ensino Superior, e contratados pela Amigo Voluntário. Ao que compete ao currículo da educação integral (TEIXEIRA, 2007) expõe através dos documentos, que não se encontra no município uma política de formação continuada, ao que tange a educação integral.

REFERÊNCIAS

ARIQUEMES. E.M.E. F Ireno Antônio Berticelli. **Projeto Político Pedagógico.** Ariquemes: 2015.

ARIQUEMES. Lei n°. 1217, de 21 de junho de 2006. Ariquemes: 2007.

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.

MACIEL, Antônio C; BRAGA, Rute Moreira; RANUCCI, Adriana Martins Carneiro. **Projeto Burareiro de Educação Integral: original.** 1. ed. Porto Velho: Temática Editora, 2016.
MARX, Karl. Textos sobre Educação e Ensino. Campinas, SP: Navegando, 2011.

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.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O AEE SOB A PERSPECTIVA DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Cristina Peres Barboza Dias, Universidade Federal do Pampa- UNIPAMPA
cristinadias.aluno@unipampa.edu.br
Tiago Costa Martins, Universidade federal do Pampa – UNIPAMPA
tiagomartins@unipampa.edu.br

Eixo: Formação de Professores e Políticas Educacionais.

Resumo: Este artigo apresenta uma análise do Plano Nacional de Educação como Política Pública. Propõe realizar uma pesquisa documental sobre a formação continuada para a inclusão escolar, numa abordagem qualitativa através do método de análise de conteúdo de Bardin. Analisa como a meta 4 (quatro) se desdobra em sua operacionalização quanto a formação de professores.
.

Palavras- chave: Políticas Públicas Educacionais; Formação de professores; Atendimento Educacional Especializado.

1 INTRODUÇÃO

A política Nacional de educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) foi apresentada a sociedade com o objetivo de assegurar a inclusão dos alunos com deficiência propondo entre outras estratégias (PNEEPEI 2008, p.5) de garantia de acesso a formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado e demais profissional da educação para a inclusão. A PNEEPEI propõe a inclusão, sem nenhuma discriminação, de crianças com deficiência nas escolas regulares.

Então partindo da premissa que para a inclusão na escola é importante a formação de um professor inclusivista, Busca-se discorrer sobre a operacionalização da Meta 4 (quatro) do Plano Nacional de Educação demonstrando como resultados da pesquisa que no decorrer dessa política pública educacional, de enorme alcance é reforçada a idéia de restrição a formação de professores das outras áreas de atuação do ensino regular,focalizando unicamente nos professores do Atendimento educacional especializado. Reforça uma concepção de formação continuada para a educação especial restrita aos professores que atuam nestes espaços em detrimento dos professores que atuam na sala de aula comum.

Analisando a PNEEPEI, podemos constatar que ela foi pensada sobre um tripé composto pela: i) destinação de salas de recursos multifuncionais para a oferta do atendimento educacional especializado; ii) duplicidade do cômputo do valor estipulado por aluno pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb); e iii) formação de professores.

O Plano nacional de educação (BRASIL, 2014) sobre a educação especial nota-se a centralidade do AEE:

Quadro 1 : O AEE no centro da Aprendizagem

Meta 4. Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados
4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e *fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado* nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;
4.4) garantir *atendimento educacional especializado* em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência [...].

Fonte: *Lei n. 13.005* (2014)

Como se pode ver existe um direcionamento da formação continuada aos professores do AEE, que pode também ser identificado na própria PNEEPEI (2008) que ainda esta vigente quando oferece uma visão instrumental e funcional quanto a sala de recursos multifuncionais que se destinam ao AEE. Pois é esta que perpassando todos os níveis, etapas e modalidades disponibilizam serviços, recursos, ainda, orienta de que forma se dará a sua utilização quanto ao seu uso no processo ensino aprendizagem nas turmas de ensino regular (PNEEPEI, 2008 pág.,16)

> A intenção de “disponibilizar recursos e serviços” e “orientar a sua utilização” nas turmas comuns deixa implícita a centralidade da ação da sala na deficiência dos alunos. Assim, a visão que está presente nas normativas em vigência no país sugere que há um lugar demarcado exclusivamente para a educação especial, e isso pode ser um agravante para as escolas conduzirem os processos de inclusão. (RIGO E OLIVEIRA, 2021, pg.10)

Além disso, o *Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008*, ao discorrer sobre o AEE, já não mencionava o termo educação especial para se referir a um campo de saberes, substituindo-o, portanto, pelo termo “atendimento educacional especializado”. Nesse momento o decreto aponta para a atuação de um profissional especializado, que deve possuir em sua formação um campo específico de saberes.

Afirmam Rigo e Oliveira (2021) que o certamente, o apoio pedagógico proporcionado pelo AEE desempenha importante função no processo de inclusão escolar. É necessário, no entanto, que esteja articulado ao ensino da sala de aula comum.

No quadro 2 podemos observar uma indicação de articulação e de proposta de formação continuada, na meta 4 em relação às estratégias.

Quadro 2 : Formação continuada de professores geral:

4.8) garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;
4.16) incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação
4.19) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo

Fonte: *Lei n. 13.005* (2014)

A estratégia 4.8 aponta para a “promoção de articulação pedagógica “ entre as salas comuns e especializada,entretanto tem o foco no atendimento.A estratégia 4.16 contudo incentiva a inclusão nos cursos de licenciatura, mas de forma não obrigatória. A 4.19 propõe a discussão dos aspectos filosóficos, políticos e pedagógicos, papel imprescindível da escola numa sociedade historicamente excludente.

Os autores, Rigo e Oliveira (2021) comentam que nessa perspectiva de formação continuada se estabelece um paradoxo, pois, ao mesmo tempo em que se quer promover a inclusão das crianças com deficiências, mantêm-se perspectivas formativas de professores que racionalizam a sua atuação, segregando educação especial e educação geral.

Michels (2011, p. 225) salienta que na PNEEPEI “nada consta sobre a necessidade de formação aos professores regentes de classe que possuam alunos considerados deficientes em suas salas de aula”.

2. OBJETIVOS:

Analisar o quanto as estratégias do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) para a formação continuada de professores para a educação de estudantes com deficiência estão desfocadas da formação de professores em geral.

3. METODOLOGIA

O artigo propõe uma reflexão com abordagem qualitativa de cunho documental. O processo de coleta de dados se dará através de pesquisa de natureza descritiva e com base no método de Análise de Conteúdo de Bardin (2011) das legislações que apoiam a formação de professores para a educação Básica, Política Nacional de educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) o Plano Nacional de Educação (2014). Foram analisados artigos de autores tais como MIchels (2011); Rigo e Oliveira (2021).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Importa dizer que recentemente a partir das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica* (2001), passa-se a mencionar uma perspectiva de educação inclusiva em normativas relacionadas à formação de professores:

A educação básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com deficiência e o Atendimento educacional especializado seria o espaço de inclusão nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da educação básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos. (p. 26).

Observa- se a partir da análise das estratégias do PNE no que se refere a Meta 4 que ainda tem um longo caminho a ser percorrido para que a antiga visão clínica a respeito dos alunos com deficiência seja superada. Tornando a escola um espaço de igualdade de direitos para todos. Rigo e Oliveira (2021) afirmam que "educação especial nas escolas comuns, dos sistemas estaduais e municipais de ensino ainda têm um longo caminho para tornarem-se inclusivos".

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante sinalizar que o Decreto n.7611de 17 de novembro de 2011 define orientações a educação especial e ao AEE, desta forma influencia a Meta 4 do PNE dando assim, continuidade a perspectiva centrada no Atendimento Educacional especializado como mostrado no quadro 1 , embora objetive ser **uma política para a construção de uma escola inclusiva,** no entanto a construção de uma escola inclusiva de modo geral passa pela formação continuada e pela formação de professores desde sua graduação.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008. (2008, setembro 18). Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 de Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, p. 26. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em: 01 nov. de 2021.

_____Lei n. 13.005, de 2014. (2014, junho 26). Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. Edição extra, p. 1.

_____Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (2008). Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 01/11/2021.

_____*Parecer CNE n. 9, de 8 de maio de 2001*. (2002, janeiro 18). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 31. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf. Acesso em: 01/11/2021

_____Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. (2011, novembro 17). Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, p. 12 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em 30/10/2021

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Ed 70, 2011.

Michels, M. H. (2011 maio /ago.). **O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial?** *Revista Educação Especial*, *24*(40), 219-232. https://www.redalyc.org/pdf/3131/313127402006.pdf

RIGO, N. M., & Oliveira, M. M. de. (2021) **Inclusão escolar: Efeitos do plano nacional de educação nos planos municipais.** *Cadernos de Pesquisa*, *51*, Artigo e07304. HTTPS://doi.org/10.1590/198053147304

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.

1 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.

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.

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.

A escola tem papel relevante na promoção da socialização e na formação da pessoa. 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.

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.

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.

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.

2 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 problematize a sexualidade no espaço escolar, os participantes participarão de cinco encontros formativos, 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 da abordagem da sexualidade em sala de aula; no segundo encontro, abordaremos os conceitos de sexualidade e as relações de poder; no terceiro e quarto encontros,

discutiremos propostas pedagógicas que possibilitam as reflexões sobre a temática; e no quinto encontro, refletiremos sobre as atividades desenvolvidas no seminário e suas contribuições para o debate 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, realizaremos análises dos dados coletados no decorrer do seminário formativo. Os dados produzidos serão analisados à luz dos referencias teóricos que sustentam a pesquisa.

2 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.

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.

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. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós- estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 1997.

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.

UM ESTUDO SOBRE OS PROGRAMAS VOLTADOS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Andriele dos Santos Zwetsch, UFSM, andr_y@hotmail.com
Patricia dos Santos Zwetsch, UFSM, pathyzwetsch@gmail.com
Rosane Carneiro Sarturi, UFSM, rcsarturi@gmail.com

Eixo: Formação de Professores e Políticas Educacionais

Resumo: O presente estudo está vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Possui como objetivo investigar os programas e o processo histórico da formação inicial de professores. A partir de uma abordagem qualitativa, os instrumentos de produção de dados são a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Alguns referenciais teóricos foram Aguiar (2009), Akkari (2011), Gatti (2010), Minayo (2012), Vieira (2007), entre outros. Conclui-se que o estudo dos programas de formação inicial de professores é importante para estudantes, pesquisadores, professores e sociedade.

Palavras-chave: Formação de professores; Políticas educacionais; Programas de formação inicial.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo está vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e ao Grupo de Pesquisa Elos, a partir do projeto intitulado: “políticas públicas educacionais na educação básica e superior: possíveis disrupturas e emersões”, da UFSM, com orientação da professora doutora Rosane Carneiro Sarturi. Deste modo, este estudo apresenta como temática central os programas voltados para a formação inicial de professores.

No atual cenário brasileiro, há uma desvalorização da educação. Isto reflete na formulação de políticas públicas e na formação inicial de professores. Surge assim, a necessidade de apresentarmos, discutirmos, conhecermos as políticas públicas voltadas para a formação inicial de professores, estas que originam os programas.

O estudo possui como objetivo investigar os programas e o processo histórico da formação inicial de professores. Para Akkari (2011, p. 112) “[...] o conjunto das políticas de formação de professores deve dar atenção especial aos atores institucionais da formação: universidades, institutos especializados, escolas e pesquisadores”.

Creio que essa temática é de grande relevância para a formação inicial de professores, como também para a sociedade, pois os programas voltados para a formação inicial de professores influenciam a educação.

2 METODOLOGIA

Para atingir o objetivo do presente estudo, é adotado a abordagem qualitativa, pois esta possibilita a reflexão e a análise da realidade através de métodos e técnicas de pesquisa. A pesquisa qualitativa, conforme Minayo (2012, p. 21) "trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes". Assim esses fenômenos formam a realidade social, esta que precisa ser pensada e pesquisada, principalmente no que se refere a Educação.

A partir de uma abordagem qualitativa, optou-se pelas pesquisas bibliográfica e a documental como instrumentos de produção de dados. Destaca-se que a pesquisa bibliográfica se caracteriza pelo estudo de dados ou teorias já apresentadas por outros autores, estes que contribuem para a construção e análise dos dados de novas pesquisas de outros pesquisadores, como livros e artigos.

Já a pesquisa documental, diferente da pesquisa bibliográfica, é o estudo e a análise de documentos que não possuem caráter científico. Como exemplo destes documentos, destaca-se relatórios, leis, decretos, portarias, memorais, políticas públicas, jornais, fotografias, entre outros.

3 DISCUSSÕES E RESULTADOS

O termo "políticas públicas" é polissêmico, amplo e complexo. As políticas públicas surgem para atender demandas e necessidades da sociedade, estas demandas se dividem para alcançar os direitos sociais previstos no Art. 6° da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988).

Entre os direitos sociais há o direito a educação, por isso a necessidade das políticas públicas sociais educacionais, estas "dizem respeito a áreas específicas de intervenção, daí porque se fala em políticas de educação infantil, educação básica,

educação superior, etc. Cada uma delas, por sua vez, pode se desdobrar em outras" (VIEIRA, 2007, p. 56)

Um dos desdobramentos das políticas pública social educacional para a educação superior é a formação inicial de professores. Estas, possuem determinada intenção e são garantidas através dos programas, estes potencializam as políticas.

A formação inicial de professores teve seu processo histórico de forma lenta, assim como a educação básica. Somente com a reforma constitucional de 1834 que a formação de professores começa a ser pensada e discutida, neste século ocorre a criação das escolas normais. Conforme Gatti (2010, p. 1356) "[...] a formação de docentes para o ensino das "primeiras letras" em cursos específicos foi proposta no final do século XIX com a criação das Escolas Normais". Neste período também foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, hoje conhecido como Ministério da Educação (MEC).

Até os anos de 1990 a visão do professor era como um técnico que instruía os alunos de forma mecânica. Somente nos anos de 1990 que surge a figura do professor como sujeito que deve ser reflexivo por transformar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. A partir daí, que a formação inicial de professores começa a ser pensada como um profissional da educação com caráter pedagógico e administrativo, por isso a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996), passa a exigir o Ensino Superior para a formação de professores. Outra dessas expansões foi à ampliação das Instituições de Ensino Superior, que passou a abranger universidades, faculdades, centros universitários, institutos ou escolas superiores.

A partir das discussões resultantes da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o governo passa a regular a temática com decretos, um deles foi o Decreto nº 3.554 de 2000 (BRASIL, 2000) que adota o princípio da universitarização que significa "[...]confiar a formação de professores a instituições de nível superior tem como objetivo propiciar aos professores uma formação mais científica e menos baseada em 'receitas'" (AKKARI, 2011, p. 110).

Após um longo período histórico, destaca-se um fato importante para a formação de professores, que foi a Lei nº 11.502 em 2007 (BRASIL, 2007b), que cria a “Nova Capes”. Ela passa organizar a formação de profissionais que atuam na Educação Básica, ampliando as atribuições legais. Antes do ano de 2007 a formação de professores era definida pela Secretaria de Educação Superior, Secretaria da Educação Básica e Conselho Nacional da Educação. No mesmo ano foi implementado o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007a), este que impacta na formação de professores, pois a Nova Capes: “assume a prerrogativa de definir as políticas de formação de professores tal como consta em suas competências legais” (AGUIAR, 2009, p. 142).

Com essa nova perspectiva a formação de professores é pensada como uma forma para atingir metas, por isso o Ministério da Educação cria programas voltados para a formação inicial de professores. Destaca-se que a formação inicial de professores no Brasil é responsabilidade de todos os entes federativos, conforme previsão legal do parágrafo primeiro do Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Para atingir o objetivo do presente estudo, é apresentado alguns dos programas voltados para a formação de professores. O primeiro, foi criado em 2004 foi criado o Programa Universidade para Todos (PROUNI), este tem como objetivo a inclusão educacional, através da ajuda com bolsas a estudantes brasileiros que não possuem condições de pagar o valor das universidades particulares.

No ano de 2006, foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB) como uma política pública social educacional regulamentada, que possui como objetivo garantir o acesso à educação superior através da educação a distância. Já em 2007 foi criado o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) através da parceria entre o Ministério da Educação (MEC), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Apesar de ser criado no ano de 2006 pela Secretaria de Educação Superior, somente no ano de 2008 que a CAPES assumiu o Programa de Consolidação das

Licenciaturas (Prodocência). Já em 2009, foi criado o Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica (PARFOR). Por último foi criado o Programa de Residência Pedagógica em 2018, destinado para alunos de licenciatura a partir da segunda metade do curso de licenciatura.

Para sintetizar os programas destinados a formação inicial de professores, apresenta-se a Figura 01:

Figura 1 – Programas de formação inicial de professores



Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Todos os programas de formação inicial de professores apresentados neste estudo são referentes a área de intervenção de formação de professores e merecem reconhecimento e valorização de todos. No entanto, não se pode esquecer que a formação de professores necessita ser pensada e refletida, a partir das diferentes realidades escolares, considerando assim as fragilidades, as potencialidades e o contexto da escola.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da S. Política de formação de professores para a Educação Básica no Brasil: mudanças na agenda. *In*: DOURADO, L. F. (org.). **Políticas e**

gestão da Educação no Brasil: novos marcos regulatórios. São Paulo: Xamã, p. 135-145, 2009.

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais:** transformações e desafios. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, 05 out. 1999. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 1º nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 mar. 2020.

_____.**Decreto nº 3.554, de 7 de agosto de 2000**. Dá nova redação ao § 2o do art. 3o do Decreto no 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, 07 de ago. 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3554.htm>. Acesso em: 16 dez. 2020.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, 24 de abr. 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 11 jan. 2021.

_____. **Lei nº 11.502 de 11 de julho de 2007.** Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília, 11 de jul. 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm>. Acesso em: 23 dez. 2020.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. /Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes. 32. ed. Petropólis, RJ: Editora Vozes, 2012.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas e gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 23 n.1 jan./abr., 2007.

Percila Silveira de Almeida
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)
percila-almeida@uergs.edu.br
Bruna Pires dos Santos
Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC/FURG)
brunasantos.profe@gmail.com

ANÁLISE CRÍTICA DO CURRÍCULO COMO POLÍTICA PÚBLICA E AS CONTRIBUIÇÕES DE MICHAEL APPLE E TOMAZ TADEU DA SILVA

Eixo 8: Formação de Professores e Políticas Educacionais

Resumo: O artigo tem por intuito refletir e teorizar sobre as questões que envolvem o currículo e a formação de professores. Alicerçadas na perspectiva materialista, histórica e dialética, propomos a partir das contribuições de Tomaz Tadeu da Silva e Michael Apple discutir pontos que dialogam com nossas compreensões sobre currículo, contemplando sua historicidade, entendendo a constituição da proposta curricular presente na Base Nacional Comum Curricular para Formação de Professores da Educação Básica, e analisando o que está subentendido nas práticas pedagógicas que envolvem o fenômeno. A metodologia utilizada no trabalho foi a análise de conteúdo fundamentada em Augusto Nibaldo Trivinõs.

Palavras-chaves: Currículo; Ideologia; Formação de Professores; Práticas Pedagógicas.

Primeiras Palavras

O contexto social contemporâneo tem suscitado na educação, e em especial o campo das políticas públicas, uma especial atenção às propostas curriculares que têm sido discutidas e que têm impactado as instituições de ensino brasileira. Neste sentido, o presente artigo traz como proposta discutir o conceito de currículo e seus desdobramentos como proposta política pedagógica no contexto educacional vigente, levando em consideração o que precede a concepção de currículo, ou seja, a teoria (discurso) que existe para fundamentá-lo, assim como sua objetivação prática no contexto da sociedade capitalista.

Nossa compreensão se encaminha no sentido de compreender que concepções de currículo são hegemônicas na educação do século XXI, buscando compreender a totalidade deste fenômeno como política pública que tem se desenvolvido como consequência de determinadas condições históricas, culminando

com a proposta presente na Base Nacional Comum Curricular para Formação de Professores (BNCC), e assim poder então discutir e propor práticas curriculares que possam romper com a concepção hegemônica presente.

O currículo da forma como está instituído pode estar servindo como representação de poder, no momento em que instituições governamentais é que selecionam os conteúdos, exercendo assim poder sobre os conhecimentos sociais. A questão de poder é o que diferencia as teorias tradicionais e as teorias críticas do currículo. Como evidência Tomaz Tadeu da Silva “as teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados. ” (Silva, 1999, p.15)

Quando questionamos a intencionalidade do currículo e não nos preocupamos apenas com as questões organizacionais do currículo rompemos com as teorias tradicionais do currículo.

> Neste sentido, as teorias críticas de currículo, ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para conceitos de ideologia e poder, por exemplo, nos permitem ver a educação de uma nova perspectiva. (Silva, 1999, p.17)

O currículo deve se comprometer com qual sujeito pretende formar, e qual cidadão a sociedade deseja formar, seres críticos ou neutros, dominantes ou dominados. Assim, a essência do currículo indicará, através dos conteúdos propostos, qual modelo de ser social está sendo constituído por meio da identidade que o currículo carrega.

> Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui currículo está inexoravelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. (Silva, 1999, p.15)

Metodologia do Estudo

A metodologia que utilizamos para o estudo é a análise de conteúdo. Compreendemos que a partir das leituras e dos destaques que realizamos sobre as obras de Michael Apple e de Tomaz Tadeu da Silva propormos reflexões críticas, que

envolvem a formação de professores e o currículo. Desta forma, evidenciamos que o estudo adentra a essência do fenômeno, pois organizamos reflexões sobre a historicidade do currículo, que culminam com a análise crítica referente a BNC Formação.

Neste sentido, contribui Trivinõs:

> A pesquisa qualitativa de tipo histórico-estrutural, dialética parte também da descrição que intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência. Busca, porém, as causas da existência de lei procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por intuir as consequências que terão para a vida humana (TRIVIÑOS, 1987, p.129).

Algumas Impressões sobre a Historicidade do Currículo

A pedagogia e a educação são permeadas pelo currículo, mesmo ainda que nós, homens e mulheres, ainda não utilizássemos o termo currículo, esse sempre esteve presente no campo do ensinar.

> As professoras e os professores de todas épocas e lugares sempre estiveram envolvidos, de uma forma ou outra, com o currículo, antes mesmo que o surgimento de uma palavra especializada como “currículo” pudesse designar aquela parte de suas atividades que hoje conhecemos como “currículo”. (Silva, 1999, p.21)

Para que o documento currículo existisse foram necessárias condições, partindo da popularização da educação para as massas, estas condições traduzem a intencionalidade do currículo para cada momento histórico vivenciado pela humanidade, pois as finalidades intencionadas no currículo mostram a essência do jovem que a escolas devem formar.

> Dada a tendência de muitos teóricos do currículo – desde os primeiros momentos de elaboração da área – de articularem seus compromissos um tanto quanto conservadores na linguagem científica e aparentemente neutra da inteligência e da capacidade, temos uma ameaça que historicamente tem passado despercebida. Apenas se considerarmos como a área do currículo freqüentemente serviu aos interesses conservadores da homogeneidade e do controle social, poderemos começar a entender como ela funciona hoje. Podemos ainda constatar, infelizmente, que a retórica da ciência e da neutralidade ainda serve mais para ocultar do que para revelar. De qualquer forma, não devemos esperar que a área do currículo consiga renegar totalmente seu passado.(APPLE, 2008, p.120)

O currículo apresenta os objetivos desta educação para as massas, através do que ensina, através da seleção dos conhecimentos ensinados, assim por meio da proposta do currículo a escola molda para padronizar ou liberta para transformar. O currículo clássico humanista surgido após o renascimento intencionava que os homens tivessem conhecimento sobre a cultura clássica da época.

Para que os estudantes deste período compreendessem e apreciassem este conhecimento formal era necessário se distanciar das suas próprias experiências e dos seus assuntos de interesse muitas vezes. Além disso, esses conhecimentos não eram acessíveis para qualquer nível de compreensão, então contemplavam a classe burguesa. Como acrescenta Silva: “O currículo clássico só pôde sobreviver no contexto de uma escolarização secundária de acesso restrito à classe dominante. ” (Silva, 1999, p.27)

A escola é reprodutora da ideologia que a sociedade quer dar continuidade, é ela quem dissemina a ideologia através do currículo para a sociedade. Assim, a escola vai conduzindo o processo de formação dos indivíduos para o mercado do trabalho e não para o mundo trabalho. A escola vai ensinando como obedecer e servir aos interesses da burguesia sem que os filhos dos trabalhadores questionem as relações sociais impostas.

Neste sentido faz-se necessário compreender Apple quando o mesmo diz que:

> Assim, o princípio geral da construção social da realidade não explica por que determinados significados sociais e culturais, e não outros, são distribuídos por meio das escolas; nem explica como o controle do conhecimento que preserva e produz instituições pode estar relacionado ao predomínio ideológico de grupos poderosos em uma coletividade social. (APPLE, 2008, p.62)

Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica: Possibilidades de uma Análise Crítica

Ao analisarmos as concepções propostas e presentes na Base Nacional comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica evidenciamos alguns elementos que entendemos serem importantes destacar.

Frente ao desmonte das instituições públicas de ensino e a tentativa de retirada da autonomia destas, com a falta de diálogo com a comunidade científica e com os especialistas da área da Educação, e ainda com a centralização das políticas educacionais no Ministério da Educação, a BNC Formação é aprovada.

A proposta aprovada altera radicalmente a política nacional de formação dos profissionais da educação brasileira. Evidencia o retorno à uma formação de caráter técnico-instrumental indicando a necessidade do atendimento a competências e habilidades a serem cumpridas nas diferentes etapas da Educação Básica.

Ao tratar da formação continuada de professores, o documento destaca que a mesma seja realizada dentro da própria escola, estando está alinhada totalmente aos requisitos solicitados pela Base Nacional Comum Curricular, e vinculada ainda ao Plano de Carreira dos Professores, propondo avaliações periódicas que definem quem passa de um nível de carreira a outra, e se os professores permanecem ou não naquele nível.

Considerações

O currículo de uma escola traduz a concepção de educação, de pedagogia que se faz na escola. Na escola precisam ser ensinadas práticas solidárias, igualitárias e justas para romper com a lógica capitalista. Assim, é necessário dialogar com os filhos da classe trabalhadora sobre consciência de classe, como acrescenta:

> A escola visa abafar nos estudantes o sentimento de solidariedade fraternal. O sistema de estímulos, recompensas e punições e notas destina-se a criar entre os estudantes a concorrência, a "competição". Em poucas palavras, a tarefa da escola pública é manter os estudantes com a moral burguesa, diminuir sua consciência de classe fazer deles um rebanho obediente, fácil de controlar. (KRUPSKAYA, 2017, p.68)

Neste sentido, para que os professores da escola pública possam dialogar sobre consciência de classe com os estudantes, os mesmos precisam tê-la e discutir

no âmbito escolar sobre o que de fato se faz necessário ensinar sobre o mundo do trabalho.

Referências

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo** [recurso eletrônico] / Michael W. Apple ; tradução Vinicius Figueira. – 3. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : Artmed, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica.** 3ª Versão do Parecer (Atualizada em 18/09/19). Brasília-DF, 2019a.

KRUPSKAYA, Nadezhda K. **A construção da pedagogia Socialista: Escritos selecionados.** Organização: Luiz Carlos de Freitas e Roseli Salete Caldat. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TRIVIÑOS, A. N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO: O "NOVO" ENSINO MÉDIO COMO MATERIALIZAÇÃO DA CRISE DEMOCRÁTICA NO BRASIL

Izabelle Cristina da Silva, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento – 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.

1 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 próprios 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.

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.

2 DISCUSSÃO

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.

Na esfera educacional, isso significa que mesmo com presença e intervenção estatal, as políticas de gestão das escolas passam a estar submetidas a tal lógica neoliberal que concretiza-se no modelo empresarial (CENCI, 2019), onde a educação se torna mais uma mercadoria.

Os autores 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.

E desde a divulgação da segunda versão da Base Nacional Comum Curricular (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.

Em 14 de Julho de 2021, em nota no site do Governo do Brasil, foi lançada a notícia sobre a implementação gradual do Novo Ensino Médio a partir de 2022 e sua consolidação até 2024. Veiculada em emissoras de TV e em mídias sociais, o debate em torno da nova organização curricular reacendeu. Essa reforma educacional acontece com duas alterações fundamentais: a primeira, pela implantação de uma jornada de tempo integral e a segunda, pela flexibilização curricular.

Krawczyk e Ferretti (2017) afirmam que a reforma do ensino médio, o “novo” 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.

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).

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).

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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Intensificado com os governos pós-golpe de Michel Temer e Jair Bolsonaro, materializações da crise da democracia no Brasil, 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.

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 envolve 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

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.

DOURADO, L. F. Estado, educação e democracia no Brasil: Retrocessos e resistências. **Revista Educação Social**, v. 40, 2019.

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.

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.

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.

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.

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.

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).

2 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.

FORMAÇÃO DE PROFESSORIES[1] PARA INCLUSÃO DO USO DO GÊNERO NEUTRO: UMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Jadla Morais Menezes, UNEB, jadlinha@hotmail.com
Iane Rocha Mendes, UNEB, iane.rocha1@gmail.com
Ana Lúcia Gomes da Silva, UNEB, analucias12@gmail.com

Eixo: Formação de Professores e Políticas Educacionais

Resumo: Este texto é um ensaio teórico que objetiva rastrear caminhos e pensamentos nômades capazes de produzir pontes para o uso do gênero neutro em sala de aula, no ninho da escola, com foco na formação de professories e considerando a sua interrelação com os direitos humanos. Ancora-se na pesquisa qualitativa e toma a revisão bibliográfica como procedimento metodológico com ênfase na cartografia. Os resultados obtidos apontam para uma escassez de discussões e trabalhos científicos sobre a inclusão de um gênero neutro e seu uso por docentes diante de contextos educacionais, em que as diferenças são marcadas pela diversidade.

Palavras-chave: Gênero neutro; Educação; Formação de professories.

1 PISTAS INICIAIS

Este trabalho é fruto de pesquisa em desenvolvimento inicial, num Programa de Pós- Graduação em Educação e Diversidade (PPGED) de uma universidade pública do estado da Bahia, intitulado: “CARTOGRAFIAS DA LINGUAGEM NEUTRA: A NÃO-BINARIDADE NA LÍNGUA PORTUGUESA DA EDUCAÇÃO BÁSICA”. Neste texto, as autoras tomam o resultado parcial da revisão sistemática do tema de estudo para apresentar os tensionamentos centrais acerca dos sujeitos que não se sentem visibilizades, principalmente, estudantes trans não binários, toda a comunidade LGBTQIA+ e feminilidades que desconsideram a predominância do masculino neutro na LP, diante de um ato sexista da língua e que por esta razão, o texto em questão, visa produzir pontes para o uso do gênero neutro em sala de aula, no ninho da escola. Para potencializar o debate, buscamos pistas para a questão que nos move, qual seja: Quais as principais contribuições dos estudos atuais, num período de 2015 até 2021, quanto a linguagem neutra inserida na educação básica, em especial nas aulas de Língua Portuguesa? As pistas que apresentaremos, a

[1] Utilizamos o “i” como uma forma de gênero neutro para o termo “professores” em que abrange somente o masculino.

seguir, são resultados da cartografia inicial realizada através da revisão sistemática do tema em estudo.

2 METODOLOGIA

A pesquisa se ancora no tipo de pesquisa qualitativa e adota como fase inicial da pesquisa a pesquisa bibliográfica, com ênfase na revisão sistemática, apresentando uma proposta de reflexão acerca da formação docente contemporânea atravessada pelo pensamento deleuzo-guattariano na obra *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* (2011) e suas ressonâncias. Faz um recorte específico na discussão da docência militante e pensamento nômade e realiza cartografia inicial das pesquisas com o tema do gênero neutro na escola, a fim de apresentar as contribuições centrais das mesmas quanto à necessidade de uma inclusão para o uso do gênero neutro em sala de aula.

O procedimento de pesquisa adotado foi a revisão sistemática, a partir dos descritores “linguagem neutra”, “pronome neutro”, “linguagem não-binária”, “linguagem não sexista”, “gênero neutro”, “Gênero NOT textual”, “diversidade”, “teoria queer”, “sexualidade”, “língua portuguesa” e suas combinações. Realizando o mapeamento dos trabalhos pelos títulos, resumos e palavras-chave. O procedimento de análise adotado foi a própria cartografia, destacando que sua leitura é rizomática, distanciando-se de uma hermenêutica que perguntaria “o que este autor quis dizer?” e aproximando-se de uma política experimental que questiona “quais os efeitos disso que leio?” “Quais as principais contribuições das pesquisas mapeadas para o meu estudo?”

3 DOCÊNCIA MILITANTE E PENSAMENTO NÔMADE: JEITOS DE INTERVIR E PISTAS PARA PRODUZIR PONTES AO USO DO GÊNERO NEUTRO

Interpretamos o mundo através da língua. Somos, através de um processo *devir*, sendo construídas/os/es e desconstruídas/os/es por um movimento social diante da linguagem. A Língua Portuguesa, pensada em uma esfera linguística, acaba demarcando o gênero. Sendo-a nesse sentido, binária (homem x mulher).

Para isso, é necessário tensionar a necessidade do exercício de uma docência sensível às necessidades de uma inclusão e que seja possível dentro de um mundo ainda complexo, que sofre com os processos de uma pós-colonização. Falamos de uma docência militante que pede o desmonte do gênero dicotômico

como um organizador sociocultural e que tende incluir e/ou excluir por meio da escrita e da fala.

Um dos primeiros pensamentos para compreender a inclusão de um gênero neutro dentro de uma escola, é que neste espaço em que as diferenças são marcadas pela diversidade emergente em seus marcadores de raça, classe social, sexualidades, gênero, podem ser lidos e tomados como potência, mas, que na escola ainda produzimos uma análise marcada pela homogeneidade. E que por mais que haja debates sobre o reconhecimento do multiculturalismo e, a escola seja vista como um espaço de "interação e acolhida do outro", ainda não supre, a grande problemática dessa esfera: a falta de compreensão social, cultural, política, performática, que envolve a complexidade da diversidade em suas diferenças.

Torna-se nesse processo, um importante ponto situar de que nesse contexto educacional há sujeitos que não se sentem visibilizades, principalmente, estudantes trans não binários, toda a comunidade LGBTQIA+ e feminilidades que desconsidera a predominância do masculino neutro na LP, diante de um ato sexista da língua. E com isso, a apropriação de uma linguagem neutra e seus operadores linguísticos acaba sendo um instrumento de reconhecimento.

Produzir formas de ver-se é criar descortinas de reproduções às imposições que são habitadas diariamente no ninho da escola, e, tomamos de assalto o conceito de ninho através de PEREIRA (2016) que o entende como espaço de abrigo, proteção, respeito e formação, onde os/as/es sujeitos/as/es são acolhidos até se sentirem prontos/as/es para fazer "movimentos primários de constituição de si, de autoapropriação, de escolha" e enfim estarem prontos para deixar o ninho e viver o/no "fora".

Estar sendo professora, professor, professorie que ampara uma comunicação inclusiva para estudantes, em atos de fala que instituem uma linguagem que neutraliza a língua, é trazer em sua bagagem rastros de uma trajetória de experiências como um exercício contínuo de enfrentamento social, mas, que transborda também como um ato político. Estamos falando de uma docência-vida-militância-política, desterritorializante e que gera a desacomodação no ambiente escolar.

4 PISTAS DE UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Percorremos como pista diante da revisão sistemática a compreensão de que o uso de um gênero neutro é um estudo incipiente, que ainda está em um processo, se construindo. Sendo erguido, principalmente, nas centralidades da internet e das reivindicações das pessoas que se incorporam na comunidade LGBTQIA+, que não se enquadram na binaridade de gênero e por pesquisadores/as/es na área da educação que se interessam por essa temática.

Mapeamos as buscas em três etapas e em dois bancos de dados: *SciELO* e *Google Acadêmico* A primeira com os descritores “linguagem neutra”, “pronome neutro”, “linguagem não-binária”, “linguagem não sexista”, “gênero neutro”, “gênero NOT textual”, “diversidade”, “teoria queer”, “sexualidade”, “língua portuguesa”. A segunda e a terceira etapa fazendo diferentes combinações com os descritores acima.

Uma importante constatação é que ao fazer o levantamento, quando se refere, a linguagem inclusiva ou neutralidade de gênero, entre as datas de 2015 até 2017 e início de 2018, os estudos são sobre a inserção de fonemas linguísticas (@, X, /, ()) que nesse ano de 2021, não são mais consideradas e caíram em desuso pela dificuldade na pronúncia, sendo inviável para pessoas com necessidades específicas e acaba saindo da lógica de uma linguagem que inclua. Logo, os principais e relevantes trabalhos que possuem similaridade com o foco de investigação em questão, só foram produzidos na metade do ano de 2018 até o ano vigente.

Além dessas premissas, ficou estabelecido, por fim, que há uma escassez de trabalho no que se refere à aprendizagem da Linguagem Neutra no ensino de LP na Educação Básica brasileira. O que acaba sendo um indicativo importante e necessário para que haja pesquisa e estudo dentro dessa seara.

5 A INCLUSÃO DO USO DO GÊNERO NEUTRO NO NINHO DA ESCOLA - PISTAS E ATRAVESSAMENTOS COM OS DIREITOS HUMANOS

Ao longo do tempo foram criados textos normativos direcionados à efetivação dos direitos humanos em várias áreas (educação, meio ambiente, sustentabilidade, saúde etc.) para suprir a necessidade de atender a novas demandas que foram emergindo dentro destas áreas após 1948 (todos, no entanto, com base no texto da Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH). O Plano Nacional de

Educação em Direitos Humanos - PNEDH, publicado em 2007, encaixa-se nestes termos e mesmo assim ainda não traz, pelo menos de modo direto e explícito, diretrizes ou orientações direcionadas às pessoas não binárias, como elas serão acolhidas na escola, bem como orientações aos/às/es professores/as/ies no que diz respeito à complementaridade da sua formação. Mas encontramos pistas.

O objetivo b) do PNEDH orienta a "enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática", corroborando com o princípio d)

> [...] a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a eqüidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação. (BRASIL, 2007, p.19)

e articulado com a ação programática nº 8 que se traduz em "promover a inserção da educação em direitos humanos nos processos de formação inicial e continuada dos(as) trabalhadores(as) em educação, nas redes de ensino [...], incluindo, dentre outros(as), docentes [...]".

Pode-se perceber que os trechos trazidos acima dão pistas para que sejam criadas políticas educacionais e públicas consistentes para a inclusão do uso do gênero neutro na escola, com amparo nos documentos basilares da educação em direitos humanos no país. Ao objetivar construir uma sociedade igualitária estruturando a educação em direitos humanos na escola com base na diversidade, inclusive de gênero, e visando promover esses assuntos/proposições na formação inicial e continuada dos/as/es docentes, fica evidente a possibilidade para que tal inclusão venha a acontecer de forma plena e em respeito às demais diversidades existentes no ninho escolar.

6 PISTAS (IN)CONCLUSIVAS

Defendemos neste texto um modo de ler-rizomático em que não buscamos a ideia de uma verdade objetiva, mas sim, capturar o fenômeno em seu modo e no seu processo em devir, visando apreender o que está por vir, em processo, nas intensidades de forças que operam em nós, e que desafiam nossos corpos e linguagens, a fim de rasurar, contaminar e leitura maior dos discursos circulantes sobre o gênero neutro, dotado de fundamentalismo religioso, preconceitos e apriorismos que nos fixam. Objetivamos pois, com esta cartografia inicia tensionar e

rasurar o discurso oficial, a fim de criar brechas docentes de minorização. Desse modo, questionamos o discurso hegemônico, que visa à padronização de comportamentos como valor do conhecimento.

A revisão sistemática aponta para uma escassez de estudos sobre o tema, evidenciando a importância de levar a não binaridade da Língua Portuguesa para ambientes educacionais, principalmente no ensino básico. Portanto, os resultados dessa revisão apontaram para uma falta de pesquisas sobre os/as/es professores de Língua Portuguesa diante do uso da Linguagem Neutra em sala de aula, sendo necessária a ampliação de discussões em contextos educacionais que dialoguem e efetivem as normativas da educação em direitos humanos vigentes no Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. 76 p.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. Trad: Ana Lúcia de Oliveira; Aurélio Guerra Neto; Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011.

PEREIRA, Marcos Villela. *Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor.* Santa Maria: Ed. da UFSM, 2016.

SALVADOR, A. D. *Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica*. Porto Alegre: Sulina, 1986.

SILVA E, L; MENEZES, E. M. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.* 3 ed. rev. atual, Florianópolis; Laboratório de ensino à distância da UFSC, 2001.