

Educação:

práticas sociais e
processos educativos 3

Magali Inês Pessini
(**Organizadora**)



Educação:

práticas sociais e
processos educativos 3

Magali Inês Pessini
(**Organizadora**)



Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Ellen Andressa Kubisty

Luiza Alves Batista

Nataly Evilin Gayde

Thamires Camili Gayde

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2023 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2023 Os autores

Copyright da edição © 2023 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora
 Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
 Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade de Coimbra
 Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
 Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
 Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
 Profª Drª Caroline Mari de Oliveira Galina – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
 Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
 Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
 Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
 Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
 Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
 Profª Drª Geuciane Felipe Guerim Fernandes – Universidade Estadual de Londrina
 Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes
 Claros
 Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
 Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
 Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
 Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
 Prof. Dr. Jodeyson Islony de Lima Sobrinho – Universidade Estadual do Oeste do
 Paraná
 Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
 Profª Drª Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso
 Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
 Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
 Profª Drª Kátia Farias Antero – Faculdade Maurício de Nassau
 Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
 Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
 Profª Drª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
 Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
 Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
 Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
 Profª Drª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
 Profª Drª Marcela Mary José da Silva – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
 Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
 Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
 Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
 Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
 Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-
 Oeste

Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Federal da Bahia /
Universidade de Coimbra

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro

Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Educação: práticas sociais e processos educativos 3

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadora: Magali Inês Pessini

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
E24	Educação: práticas sociais e processos educativos 3 / Organizadora Magali Inês Pessini. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-1810-8 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.108231010 1. Educação. I. Pessini, Magali Inês (Organizadora). II. Título. CDD 370
Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

É com grande prazer que apresentamos o livro “**Organização Educação: práticas sociais e processos educativos 3**”, uma obra relevante para todos aqueles que se dedicam ao campo da educação. Este livro se destaca como uma ferramenta indispensável para compreender os desafios e as nuances envolvidas na formação de professores, explorando tanto os fundamentos teóricos quanto as aplicações práticas que moldam essa área vital. Tais discussões se tornam relevantes em um contexto onde as demandas educacionais estão em constante mudança, exigindo professores adaptáveis e bem-preparados.

Os vinte e oito estudos deste livro buscam compreender essas bases teóricas, os educadores estarão melhor preparados para enfrentar os desafios em constante evolução das salas de aula modernas. Além de apresentar práticas sociais e processos educativas que perpassam os professores e discentes da Educação Básica e o Ensino Superior.

Neste livro, renomados especialistas e acadêmicos unem suas vozes para oferecer uma perspectiva rica e holística sobre a formação de professores, e a organização dos espaços, tempos, processos e práticas educativas. Com capítulos que exploram desde a formação inicial até o desenvolvimento profissional contínuo.

Em última análise, “**Organização Educação: práticas sociais e processos educativos 3**” é uma contribuição valiosa para o avanço da educação, preparando os professores de hoje para liderar as salas de aula do amanhã com sabedoria, compreensão e expertise.

Magali Inês Pessini

CAPÍTULO 1 1**A AÇÃO EXTENSIONISTA UNIVERSITÁRIA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR**

Antonia Rilzonete de Castro Batista

Susana Marília Barbosa Galvão

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1082310101>**CAPÍTULO 2 11****A ARTICULAÇÃO INTERDISCIPLINAR ENTRE A LÍNGUA PORTUGUESA, GEOGRAFIA, ARTES E EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Robson Ferreira da Silva Carvalho

Sandra Magali de Amorim Carvalho

Ricardo Luiz de Moura

Andréia Cristina Freitas dos Santos

Wellyson da Silva Maximo

Jader de Paula

Everton Aparecido Aguiar de Abreu

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1082310102>**CAPÍTULO 3 21****ADAPTAÇÃO ESCOLAR EM URSINHO, NOSSO AMIGUINHO!**

Franciele Mazzardo Marzari

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1082310103>**CAPÍTULO 4 24****A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM TEMPOS DE INTENSIFICAÇÃO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS**

Angela Maria Silva Oliveira Leite

Luiz Aparecido Alves de Souza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1082310104>**CAPÍTULO 5 32****A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO ACOMPANHAMENTO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO DEFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE**

Marta Verônica Teixeira de Araújo Chaves

Williane Ribeiro da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1082310105>**CAPÍTULO 6 43****A MATERIALIDADE DAS ESCOLAS MODERNAS EM SÃO PAULO: UMA JORNADA PELOS OBJETOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Marcos de Almeida Henriques

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1082310106>

CAPÍTULO 7 63

APRENDENDO, CULTIVANDO, BRINCANDO E COLHENDO. UM JEITO SUSTENTÁVEL DE SE RELACIONAR COM O MEIO AMBIENTE DA EMEI LUIZA UNGARETTI EM SANTA MARIA - RS

Caroline Fabiane Candeloni

Andressa Rosemarie de Menezes Costa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1082310107>

CAPÍTULO 8 69

AS HIERARQUIAS DE GÊNERO NO AMBIENTE DE TRABALHO: QUANDO A VIOLÊNCIA DENUNCIA A AUSÊNCIA DE PROTOCOLOS DE AÇÃO PREVENTIVA

Dayse de Paula Marques da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1082310108>

CAPÍTULO 9 86

AS TECELÃS DA MEMÓRIA CONTRA OS SENHORES DO ESQUECIMENTO

Rhayara Lira De Souza

Francinaide de Lima Silva Nascimento

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1082310109>

CAPÍTULO 10.....101

COMPREENSÃO DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: ANÁLISE DA PNA

Alice Pereira da Silva

Marta Maria Minervino dos Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10823101010>

CAPÍTULO 11 108

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM: DEBATE ENTRE FONOAUDIÓLOGO E COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Ana Claudia Tenor

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10823101011>

CAPÍTULO 12.....114

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E A FORMAÇÃO DOCENTE NO PERÍODO DE 2011 A 2023 NO BRASIL: UMA REVISÃO

Michele Moraes Pinto

Graziele Borges de Oliveira Pena

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10823101012>

CAPÍTULO 13..... 127

ENSINO CONTEMPORÂNEO: RECURSOS TECNOLÓGICOS COMO FERRAMENTA DA METODOLOGIA ATIVA

Rhayssa Batista Lisboa Magalhães

Luciene Carla Silva Rufino

Cristina Almeida Nascimento Oliveira

Elaine Santana Silva
Flávia Corrêa da Costa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10823101013>

CAPÍTULO 14..... 144

ENSINO MÉDIO INOVADOR NO MARANHÃO: NOVOS DESAFIOS AOS PROFESSORES

Helianane Oliveira Rocha

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10823101014>

CAPÍTULO 15..... 156

ESPAÇOS CULTURAIS DO RECIFE COMO FERRAMENTA DE ENSINO E EDUCAÇÃO

Saulo Coutinho Valença Filho

Maria do Carmo Caldas Dias Costa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10823101015>

CAPÍTULO 16..... 161

EXPERIÊNCIAS SUSTENTÁVEIS: PENSANDO EM ALTERNATIVAS PARA SALVAR O PLANETA

Caroline Fabiane Candeloni

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10823101016>

CAPÍTULO 17..... 172

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TRABALHO DOCENTE

Regina Maria Teles Coutinho

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10823101017>

CAPÍTULO 18..... 179

FORMAÇÃO DOCENTE: HABILIDADES E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS VOLTADAS AO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO TRABALHO COM DIFERENTES TIPOS DE GÊNEROS TEXTUAIS

Teane Frota Ribeiro

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10823101018>

CAPÍTULO 19..... 190

IDENTIDADE DO TUTOR PRESENCIAL NA EDUCAÇÃO EAD: ENTRE A ATUAÇÃO EXCLUSIVA OU COMPLEMENTAR

Alexandre Luís Gonzaga

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10823101019>

CAPÍTULO 20 204

LAS HOJAS DE CÁLCULO COMO ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO DE LAS MATEMÁTICAS

Diana Concepción Mex Alvarez

Luz María Hernández Cruz

Charlotte Monserrat Llanes Chiquini
 Margarita Castillo Téllez
 Carlos Alberto Pérez Canul
 Pablo Javier Maldonado Rivas

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10823101020>

CAPÍTULO 21..... 213

O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA ARTICULAÇÃO DAS POLÍTICAS AVALIATIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR: um estudo do Sistema de Avaliação Baiano de Educação (SABE)

Laiana Porto do Nascimento
 Emilia Peixoto Vieira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10823101021>

CAPÍTULO 22 226

O ENSINO DE CIÊNCIAS EM QUADRINHOS PARA CRIANÇAS COM O AUXÍLIO DA FERRAMENTA PIXTON

Alan Jhones da Silva Santos
 Guilherme Carlos Santos da Silva
 Alice Natália Sousa da Silva
 Gustavo Henrique Lima Mendes
 Vera Lúcia Neves Dias

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10823101022>

CAPÍTULO 23 236

O LÚDICO COMO FACILITADOR DO ENSINO-APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

Maria Aparecida da Silva Ferreira
 Carla Rejane de Paula Barros Caetano

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10823101023>

CAPÍTULO 24 249

O QUE É MEMÓRIA?

Rhayara Lira De Souza
 Francinaide de Lima Silva Nascimento

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10823101024>

CAPÍTULO 25 260

O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS CONTEÚDOS DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Rafael Lucas Barros Botelho
 Adriene Stéfane Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10823101025>

CAPÍTULO 26 277**PROJETO ARTE E VIDA DE VAN GOGH**

Fábio Ricardo Reis de Macedo
 Elinete Antunes de Sá do Nascimento
 Alexandra Higino da Silva Pires
 Brenda Evelyn Figueira Lopes
 João Paulo de Lima Lourenço
 José Matheus Barbosa de Araujo
 Luiza Carolina das Chagas Pereira
 Rodolfo e Souza Pereira
 Thais Cordeiro Nunes
 Thayná Rodrigues Feital de Souza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10823101026>

CAPÍTULO 27 286**REFLEXÃO SOBRE A DISCIPLINA DE METODOLOGIA DE ENSINO DE BOTÂNICA A PARTIR DO ENCANTAMENTO COMO PARTE FUNDAMENTAL DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA**

Danielle Cristina Pereira
 Andara Aparecida Sousa
 Antonio Fernandes Nascimento Junior

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10823101027>

CAPÍTULO 28 291**RELATO DE EXPERIÊNCIA: PRÁTICAS EXPERIMENTAIS MÉTODOS DE ENSINO ATIVO EM CIÊNCIA QUÍMICA PARA ALUNOS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO**

Pedro Cardoso de Araujo
 Maria do Santo Cardoso de Araujo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10823101028>

SOBRE A ORGANIZADORA 299**ÍNDICE REMISSIVO 300**

A AÇÃO EXTENSIONISTA UNIVERSITÁRIA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR

Data de submissão: 15/09/2023

Data de aceite: 02/10/2023

Antonia Rilzonete de Castro Batista

Facultad Interamericana de Ciencias
Sociales (FICS)

Mossoró - Rio Grande do Norte

<http://lattes.cnpq.br/8090389500801799>

<https://orcid.org/0000-0003-4823-8600>

Susana Marília Barbosa Galvão

Facultad Interamericana de Ciencias
Sociales (FICS)

Goiânia - Goiás

<http://lattes.cnpq.br/6237550065657205>

RESUMO: A Universidade é ambiente social que traz em suas características, a inserção social que acolhe a sociedade para fomentar o estudo científico e a consciência crítica cidadã. Nesta perspectiva, a universidade se aproxima da população por meio de suas atividades de extensão que configura-se ambiente organizado, reverbera esperança e mudança para a sociedade. Nesse viés, necessário se faz compreender a relação contributiva da extensão universitária com a gestão democrática escolar, assim, precisa-se que os acadêmicos sintam-se inseridos na comunidade para perceber suas dificuldades e poderem contribuir para o fomento do sujeito no ato de pensar, de

se comunicar e de agir, de forma, contribuir com os sujeitos que estão no ambiente escolar a terem atitudes mais conscientes e coletivas. Além disso, a metodologia que usaremos está embasada na revisão bibliográfica com alguns autores: Berth (2018), Militão; Militão (2019) Esquinsani (2021), Freitas (2020) entre outros autores, de abordagem qualitativa de Bauer & Gaskell (2008). Nesse cenário, busca-se saber como a extensão universitária contribui para fomentar a democratização escolar. Os resultados evidenciam, a extensão universitária quando aproxima-se da comunidade escolar com formação e informação, fomenta a gestão democrática com a participação, a autonomia e a colaboração do Conselho escolar. Para equilibrar esses pilares de participação escolar, os dispositivos legais que trata da gestão democrática nascem para embasar as ações que os sujeitos devem e podem realizar.

PALAVRAS-CHAVE: Extensão Universitária. Conselho Escolar. Gestão Democrática

UNIVERSITY EXTENSION ACTION AND ITS CONTRIBUTION TO DEMOCRATIC SCHOOL MANAGEMENT

ABSTRACT: The University is a social environment that brings in its characteristics, the social insertion that welcomes society to foster scientific study and critical citizen awareness. From this perspective, the university approaches the population through its extension activities that create an organized environment, reverberating hope and change for society. In this bias, it is necessary to understand the contributory relationship between university extension and democratic school management, therefore, academics need to feel inserted in the community to understand its difficulties and be able to contribute to the promotion of the subject in the act of thinking, to communicate and act in a way that helps those in the school environment to have more conscious and collective attitudes. Furthermore, the methodology we will use is based on a bibliographic review with some authors: Berth (2018), Militão; Militão (2019) Esquinsani (2021), Freitas (2020) among other authors, using a qualitative approach by Bauer & Gaskell (2008). In this scenario, we seek to know how university extension contributes to promoting school democratization. The results show that when university extension approaches the school community with training and information, it encourages democratic management with the participation, autonomy and collaboration of the School Council. To balance these pillars of school participation, the legal provisions that deal with democratic management are created to support the actions that subjects must and can carry out.

KEYWORDS: University Extension. School Council. Democratic Management.

INTRODUÇÃO

A Universidade tem em sua legitimidade a autonomia de promover o conhecimento para que seu discente haja com criticidade, de maneira que acompanhe com consciência e atualização o avanço cultural da sociedade, concordando ou se contrapondo aos progressos sociais com caráter democrático e utilizando sua intelectual autonomia.

Em outras palavras, a universidade inspira o conhecimento transformador autônomo e democrático, sendo definida como espaço influenciador que usa suas estratégias de pesquisa para ultrapassar seus muros universitários. Desse modo, consegue descobrir as dificuldades externas com práticas extensionistas, de maneira, que sua contribuição seja significativa e atual com o objetivo de orientar os sujeitos a pensar, refletir e agir no seu processo de mudança.

Para isso, é necessário que as universidades entendam seu compromisso com a legislação que ampara a atividade extensionista, o que é inerente a sua prática curricular se envolver, acolher e participar das atividades a qual a sociedade precisa de ajuda. Esse olhar atitudinal da extensão universitária, contribui para a (re) significação dos sujeitos caminharem em busca de seu empoderamento.

Acerca da prática extensionista universitária, Gadotti (2017) desenha uma linha do tempo com o avanço da extensão universitária, nos Planos Nacionais de Educação (2001-2010; 2014- 2023), enfatizando o PNE (2014- 2023) com mais evidência no que diz respeito

à ampliação de programas e projetos extensionistas nas universidades. Explicita na meta 12, estratégia 12.7, a ampliação dos créditos curriculares: “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social”, aproximando a educação universitária da população.

Esse contexto evidencia a responsabilidade da universidade de contribuir com a formação da Educação Popular, que necessita de mais atenção, em virtude de carência de estudos científicos que lhe proporcionem reflexão com mais sabedoria. Nesse sentido, a concepção teórica sobre a extensão universitária, inserida na conjuntura histórica, nasceu na Inglaterra com a revolução industrial no século XIX, “destinada à população adulta que não tinha acesso à universidade” (Gadotti, 2017, p. 1)

Isso posto, esta pesquisa se configura de natureza qualitativa cuja coleta dos dados será subsidiada pela revisão de literatura com foco nas ações da extensão universitária visando apoiar e colaborar com a gestão democrática via Conselho Escolar, para desempenhar sua função participativa e colaborativa. O arcabouço teórico metodológico de autores como: Berth (2018), Militão; Militão (2019) Esquinsani (2021), Freitas (2020) entre outros autores.

Busca-se, compreender a relação contributiva da extensão universitária com a gestão democrática escolar, no intuito, querer saber como a extensão universitária contribui para fomentar a democratização escolar?

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A DEMOCRATIZAÇÃO ESCOLAR

A universidade, ambiente que reverbera o conhecimento científico, as habilidades e competências da inserção social, preparação para o exercício da cidadania, mostra-se, com possibilidade de adentrar na sociedade com atividades e projetos extensionistas, desponta-se como mecanismo importante e alinhador para estreitar vínculos entre o ensino superior e a sociedade.

Percebe-se, na extensão universitária uma responsabilidade imensa de ter para si, ou olhar para si, as atividades acadêmicas que resulte a transformação ou a (re) construção do sujeito em seu empoderamento, no contexto de responder a sociedade que a transformação é a potência da extensão no sentido do “fortalecimento da autoestima e estratégias conscientes de desenvolvimento das relações consigo mesmo também faz parte de um processo ativo de empoderamento” (Berth, 2018, p. 122), que afere como mudança propositada pela ação da universidade.

Nessa perspectiva, a extensão universitária se configura como ambiente organizacional dos projetos e atividades contributivas para que os sujeitos participantes estejam aberto a mudança, a reflexão de suas práticas e o fazer de forma consciente e positiva do seu dia.

Devidamente munido de informações e novas percepções críticas sobre si mesmo e sobre o mundo que o cerca, e, ainda, de suas habilidades e características próprias, criar ou descobrir em si mesmo ferramentas ou poderes de atuação no meio em que vive e em prol da coletividade. (Berth 2018, p. 14)

Nesse intento, abraça-se também atividades que contribua, informe e forme sujeitos com consciência democrática, de maneira, se (re) significando com a apresentação da extensão universitária, interdisciplinando o conhecimento científico com o saber popular, fomentando no sujeito o crescimento da consciência crítica o desejo da mudança, por trazer em si, histórias de dificuldades, desestímulo e descredibilidade que só a esperança de mudança está na relação proximal com a universidade, por meio dos projetos extensionistas oferecidos.

No ensino, precisa-se que os acadêmicos sintam-se inserido na comunidade para perceber suas dificuldades e poderem contribuir para o fomento do sujeito no ato de pensar, de se comunicar e de agir. Atrelado ao que se deseja com a extensão e a participação social, a LDB 9394/96, a luz do que se referencia ao trabalho de extensão no “art. 43. A educação superior tem por finalidade: VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996, p. 31).

Abordando o assunto, Souza; Pires (2018), traz olhar significativo para o parágrafo VII, art. 43, a menção da universidade trabalhar com a participação popular, aqui, elenca-se a extensão universitária com a gestão democrática escolar. Desse modo, no contexto da Constituição de 1988, no art. 206, que relata a importância da gestão ser democrática no ensino público, contribuindo para que se efetive uma gestão verdadeiramente democrática.

Os autores fazem menção a política pública da LDB 9394/96, o aparato legal que trata a gestão democrática, encontra-se no título II, artigo 3º, princípio VII “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”, objetivando expandir a democracia como princípio do ensino público, reverberando um passo importante para a educação. Nesse sentido, agrega no art. 206 da seção I, princípio VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei (BRASIL 1996).

O comentário acima descrito, fomenta Militão; Militão (2019) relatar que a gestão democrática como sentido amplo da compreensão participativa de todos que fazem o ensino público, trazendo para a comunidade escolar o embasamento da efetivação da democratização escolar, apresentada no art. 14 que: os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes; (BRASIL, 1996, art.14)

De fato os autores, explicitam para a gestão democrática o diálogo, que o caráter político que se espera de fato na gestão democrática escolar, é a participação dos profissionais da educação e comunidade local constituindo a representatividade em grupo, formado nos conselhos escolares ou equivalentes a nomenclatura que se dê a esse grupo, composto pelos profissionais da educação – diretores, professores, funcionários, alunos, pais/responsáveis e comunidade local com a finalidade de representar os setores da escola com o intuito de deliberar sobre as questões de cunho administrativo, financeiro, pedagógicos e humano.

No entendimento de Esquinsani (2021), para que se estreite o vínculo do objetivo da extensão e entendimento da gestão democrática, não significa apenas está nos dispositivos legais, como aborda e reforça o PNE (2014 a 2024) que revela a sinalização de uma gestão que seja realizada de forma democrática na educação, isso, alinhado a normas por mérito e desempenho, e que assinala a necessidade da participação da comunidade escolar, precisa-se, que os documentos jurídicos aponte de que forma será efetivada a prática dos princípios e metas que tratam da gestão democrática, no sentido de que a extensão universitária possa abordar esse papel de agente propulsor da democracia escolar com mais clareza nos grupos organizacionais do estudo da extensão.

Necessário se faz trazer Freitas (2020), o contexto da gestão democrática atrelado aos conselhos escolares. A autora menciona que esse mecanismo procura pela construção da consciência participativa cooperativa da comunidade escolar, no sentido de que reconheça o potencial dos sujeitos em alcançar o entendimento e a prática da democracia, assim, fomente a constituição da competência crítica construindo em cada um, a ideia de (co) responsabilidade da melhoria da qualidade da escola, com vista a participação.

No diálogo, Esquinsani (2021) completa seu pensamento dizendo que pelo seu entendimento há quatro pilares que amparam a gestão democrática a participação, a autonomia; a colaboração; e o colegiado. Para equilibrar esses pilares os dispositivos legais que trata da gestão democrática precisa dar rumos de como atuar, ser mais claro, evidente sobre o princípio da gestão democrática, isso posto, fomenta a academia interessar-se pela pesquisa, pelo estudo e pela extensão.

Dito isso, a autora prossegue dizendo, o percebe-se, precisa haver clareza nos dispositivos legais que trata da materialização da prática regulamentária, para que os projetos e ações extensionista possa atender o que realmente a comunidade quer e entende por princípio democrático, subsidiando a relação da Extensão Universitária e a Democratização escolar. Diante da informação menciona-se a grande responsabilidade que a universidade detém com a extensão de suas atividades para envolver a interação dos seus atos com o entendimento da democracia.

No entrelace dos argumentos expostos, Freitas (2020) menciona, que os sujeitos da comunidade escolar precisa reconhecer seu potencial para entender o que é a prática democrática do que remete aos participantes do conselho escolar, assim, participar de todas

as ações da escola fazendo efetivar suas funções, inclusive a construção e elaboração conjunta do PPP. De modo, remete-se a universidade a responsabilidade de sua função social, chegar a escola para formar grupos de estudo, projetos, palestras participativas que são consideradas atividades de extensão e que está proposto na LDB 9394/1996, Art. 43, inciso VI, que a promoção da extensão é uma das finalidades da educação superior, de forma, entendida como pluralidade de concepções de práticas e saberes.

Assim,

É notória a importância de uma gestão escolar que seja subsidiada por concepções democráticas e que visibilize o sujeito em sua heterogeneidade. Para que se efetive a democratização da gestão, é necessário que ocorram mudanças profundas nas relações em todas as instâncias da escola, pois, em geral, se percebe no contexto escolar uma discrepância acentuada entre o discurso sobre a gestão democrática e sua consolidação. Essa discrepância pode ser observada de maneiras diferentes nos espaços escolares, haja vista que cada instituição de ensino conduz singularmente suas relações intersubjetivas. (Freitas, 2020, p.17)

Concorda-se, quando entende a extensão como forma de ampliar a fala e o gesto de ouvir, no sentido de entender o direito da participação política em todas as instâncias, para quebrar, ou rachar as envergaduras da burocratização e opressão daqueles que detêm o poder hierárquico, constituído também pelo grau de formação do conhecimento, como relata a autora, uma discrepância entre o que se divulga e o que se consolida sobre a gestão democrática escolar.

Tal entendimento, revela-se a necessidade do trabalho acordado e consolidado pelos entes federados para o entendimento da efetivação da prática da democracia, via conselho escolar. Nesse contexto, o Ministério da Educação (MEC), pela Portaria 2.896/2004 cria o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (PNFCE), publicado no ano de 2004, envolvendo o trabalho de todas as Secretarias da Educação Básica a nível federal, estadual e municipal de todo o país brasileiro.

Ao se tratar do fomento entre os entes federados, Freitas (2020) explicita, que pensar na tessitura da democratização sugere entender que a importância da participação política dos envolvidos nos processos deliberativos, é fortalecer a efetivação da igualdade e liberdade comunicativa fomentando e oportunizando os sujeitos a se expressar nos espaços democráticos e deliberar participando das tomadas de decisões.

Como afirma, Tavares; Freitas (2019), a pesquisa e a extensão são atividades da responsabilidade da universidade, elas não são independentes, desligadas, são atreladas ao pensamento e a ação do encargo da formação do sujeito em sua aprendizagem, seu desenvolvimento, suas habilidades, competência e atuação no mundo do trabalho e a preparação para o exercício de sua cidadania compreendendo os contextos sociais e funcionais das condições contemporâneas, o que não é tão fácil, porém, precisa enfrentar e contribuir para a melhoria de vida das pessoas, trabalhando, preparando-os para inseri-

los no desafio do mundo do trabalho.

Considera-se Luiz (2021), trabalhar no contexto das incertezas, é contribuir com o ambiente escolar na preparação da comunidade escolar e local para o trabalho cooperativo e incluyente no Conselho Escolar, para a resolução dos problemas, incertezas e desafios enfrentado no cotidiano escolar. Assim, compreende-se que as atitudes do Conselho Escolar criam pilares que sustentam a democratização escolar, reconhece-se, dentre as funções democráticas desse conselho estão: consultiva, controle social, deliberativa, fiscalizadora, mobilizadora e pedagógica, para essa conscientização do fazer democrático.

Logo, Silva; Belo; Alcântara (2021), diante das reflexões as autoras dizem que a experiência da gestão democrática com formação extensionista, permite-se afirma que é uma concepção emancipatória que contribui para a formação social, apresentando estudos teóricos advindas de estudiosos para ressignificar os preceitos práticos da população que participa da extensão. Entende-se a construção da gestão da educação como forma de ação democrática, aquela que emancipa sua comunidade por meio dos estudos e reflexões que as atividades extensionistas proporciona.

Mas, Tavares; Freitas (2019) entende que na contemporaneidade, a extensão que carrega o processo formativo afirma a função social que a universidade propõe com a extensão de suas atividades, oportunizando o compartilhamento do saber com a dissociação dos fatos do dia a dia da comunidade como fomento para a superação das dificuldades e complexidades que afere o cotidiano da sociedade.

Nessa abordagem as autoras afirmam, nota-se, ação de mão dupla, extensão universitária e a compreensão do fazer democrático escolar, expressa a contribuição do processo formativo que esta modalidade do ensino superior chega nos Conselhos Escolares com compartimentalização do conhecimento, para empoderar os conselheiros, quando os atores acadêmicos na ação extensionista expressa sensibilidade política no compreender e aceitar a participação de forma horizontal, os olhares e saberes diferentes, porém com inclusão, já que o conselho é constituído por representação dos segmentos da escola, e não, por categoria de nível de ensino.

Vê-se pelas autoras Silva; Belo; Alcântara (2021), que a contribuição da extensão para a sociedade é de forma ampla e democrática, entendida como extensão que contribui para a transformação dos pressupostos da educação popular que participam, no sentido da mudança subjetiva, e de apresentar novos aprendizados, novos horizontes construídos de forma coletiva estabelecendo uma relação de confiança com a comunidade

Nesse propósito, o que Freitas (2020) atenta para a reflexão da gestão democrática, é a relação de poder quem dá sentido ao fazer. Em se tratando da gestão democrática escolar a mola que impulsiona a participação das representações e do segmento dos sujeitos da escola, é participar do Conselho Escolar, com consciência do seu papel, o eu conselheiro que contribui para a relação positiva e intersubjetiva.

Feitas tais considerações, a autora afirma que o conselheiro ‘precisa sentir-se

participe desse órgão, construir sua identidade democrática em relação com o coletivo inseridos no mesmo contexto da atuação, esse, imbrincar-se dos sujeitos, sua subjetividade colaborativa no Conselho Escolar enquanto espaço de pluralidade e heterogeneidade marca e evidencia o respeito a individualidade de cada um que só engrandece os momentos discursivo que deve ser inerente ao Conselho Escolar.

Cabe ressaltar, o trabalho da escuta não é fácil e nem prazerosa, significa compreender que o outro tem voz, e, voz no sentido do conhecimento e prática social, a necessidade de compreender subjetivo de cada um, compreender a construção do eu, dentro de um espaço de democracia como Conselho Escolar não é fácil. É trabalho que os projetos extensionistas, devem incluir no planejamento das atividades que irão realizar na comunidade, como exercício da prática dos diálogos e debates, o discurso compreendido com igualmente valor dos partícipes, consentindo que o posicionamento e opiniões positivas ou negativas seja permitido nos encontros. É com a divergência que se constrói o consenso do conhecimento.

De fato, a democratização intersubjetiva perpassa pela participação livre de pré-conceitos onde os sujeitos possam de direito reconhecer que sua contribuição como colaboração coletiva, isso ocorre quando todos estão envolvidos por igual. Define-se o processo de participação inerente a democracia, traz a relevância do poder capitalizar a qualidade da participação que cada um traz dentro de si.

Isso posto, precisa entender o que é igualdade e reciprocidade dentre os caminhos que alinha, ou se faz ponte no que é participação e oportunidade de direitos na extensão universitária e a democratização escolar, pautado na compreensão do ideal democrático, existe? Para tanto, Sousa (2021), chega a dizer, que é a compreensão e a necessidade do sujeito em entender que suas ações de liberdade engloba o respeito a toda atitude coletiva no contexto social a qual está inserido. Acrescenta-se, que o ideal democrático é complexo por se vincular aos resultados das ações de cada um, das escolhas de suas lutas e na compreensão do que se almeja para ser ou se ter “o ideal democrático, existe a necessidade do posicionamento de cada indivíduo, com a finalidade de contemplar todos os cidadãos de um determinado contexto, como também de exigir seus direitos, conforme versa a legislação”.

Nessa perspectiva, a autora completa dizendo

O ideal democrático, existe na necessidade do posicionamento de cada indivíduo, com a finalidade de contemplar todos os cidadãos de um determinado contexto, como também de exigir seus direitos, conforme versa a legislação. Porém, há muito o que se fazer, haja vista que nem todos os cidadãos têm acesso às informações, à educação de qualidade, dentre outros direitos, como também a maioria desconhece o verdadeiro significado da democracia. Diante disso, é necessária uma atuação eficiente no contexto dos processos democráticos, para que se concretize a efetividade desses processos e, assim, os espaços de direito sejam ocupados. (Sousa, 2021, p. 56)

Por todos os aspectos mencionados, a participação da universidade no cotidiano escolar é fundamental para contribuir para a reflexão do ideal do que se quer e do que se tem na compreensão das práticas democráticas. Como Sousa (2021), contribui, extenso caminho temos pela frente, mesmo o Brasil sendo reconhecido como um país democrático, precisa-se da ajuda dos pesquisadores universitários para fomentar a compreensão e a atitude democrática, pois só com conhecimento, reflexão, razão e trabalho coletivo pode-se chegar ao que pretende-se para o ideal democrático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os argumentos apresentados, destacamos a importância de se trabalhar a extensão universitária com atividades práticas que ajude a comunidade a compreender qual o seu papel na sociedade a busca de melhorias e de direitos com ação contributiva. Desse modo, compreende-se a importância de se estreitar os veículos entre ensino superior e a sociedade como uma aprendizagem dual, onde a comunidade e os acadêmicos universitários aprendem.

Outra premissa encontrada em vista dos fatos apresentado, é que houve avanço no entendimento e obrigação da universidade em estender suas atividades além de seus muros, foi a atualização da legislação que embasa os dispositivos legais que amparam as atividades da extensão universitária como obrigatória.

Os resultados evidenciam, a importância da extensão universitária aproxima--se da comunidade escolar com formação e informação, de forma que fomente atitude democrática com a participação, a autonomia e a colaboração dos sujeitos que são membros do Conselho Escolar.

REFERÊNCIAS

BERTH, Joice. **O que é empoderamento?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - LDB 1996. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. 58 p

_____. **Constituição Federal**. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 13 set. 2023

ESQUINSANI, Rosimar serena Siqueira. Afinal, o que é gestão democrática. In (SANTOS, Almir Paulo dos. **Práticas de gestão escolar e seus indicadores democráticos: discussões, experiências e ações da gestão** / Almir Paulo dos Santos ... [et al.] (orgs) 1 ed. – Curitiba: Appris, 2021

FREITAS. Thayse Mychelle de Aquino. **Racionalidade Comunicativa e o Conselho Escolar: um diálogo possível**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do estado do Rio Grande do Norte. 2020 Mossoró-RN. Disponível em: https://www.uern.br/controladepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2019/arquivos/6604genicla%E2%80%B0bia_de_oliveira_augusto.pdf Acesso em: 14 de set.. 2023

GADOTTI, Moacir. **Extensão Universitária : Para quê?** Instituto Paulo Freire (IPF). 2017. Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf . Acesso em: 13 set. 2023.

LUIZ, Maria Cecília. **Escola constituída com participação: conselho escolar**/ organizadora: Maria Cecília Luiz. – E-book Documento eletrônico -- São Carlos : SEaD-UFSCar, 2021. 102 p.

MILITÃO, Silvio Cesar Nunes; MILITÃO, Luciane Silva da Costa. A gestão democrática na legislação educacional nacional: avanços, problemas e perspectivas. **Revista Horizontes** – Universidade São Francisco- USF – Itatiba, SP-Brasil – v. 37. 2019. Disponível em: A gestão democrática na legislação educacional nacional: avanços, problemas e perspectivas | Horizontes (usf.edu.br) acesso em: 14 set. 2023

SILVA, Rosemary dos Santos Pereira; BELO, Maria Samaia Ferreira; ALCÂNTARA, Marcus Ângelo Miranda. Gestão Democrática Educação Popular e Extensão Universitária: mobilização e abordagem de trabalhadores na Educação Básica. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa – Brasil, v. 30, n. 1, p. 210- 230, jan./ abr., 2021. Disponível em <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rteo/article/view/54268/32740>, Acesso em: 12 set. 2023

SOUZA, Ângelo Ricardo de; PIRES, Pierre André Garcia. As leis de gestão democrática da Educação nos estados brasileiros. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 65-87, mar./abr. 2018 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/qLkpKmKtMCsK89ZY9yMN87H/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 14 set. 2023

SOUSA, Jucilene Querino. **A atuação do conselho de acompanhamento e controle Social do Fundeb frente ao Sistema de Informação sobre Orçamento Público em Educação (siope) no Sistema Municipal de Ensino de Mossoró/RN**. Dissertação 2021. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do estado do Rio Grande do Norte. 2021 Mossoró-RN. Disponível em: https://www.uern.br/controledepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2019/arquivos/6604jucilene_querino_de_sousa.pdf Acesso em: 12 set. 2023

TAVARES Christiane Andrade Regis; FREITAS Katia Siqueira de. EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: desafios sociais e formativos. Universidade Católica do Salvador | **Anais da 22ª Semana de Mobilização Científica- SEMOC** | 2019 Disponível em: https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UCSAL-1_ae0890da565469928aca0325073b14d3 Acesso em: 12 set. 2023

A ARTICULAÇÃO INTERDISCIPLINAR ENTRE A LÍNGUA PORTUGUESA, GEOGRAFIA, ARTES E EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Data de aceite: 02/10/2023

Robson Ferreira da Silva Carvalho

Sandra Magali de Amorim Carvalho

Ricardo Luiz de Moura

Andréia Cristina Freitas dos Santos

Wellyson da Silva Maximo

Jader de Paula

Everton Aparecido Aguiar de Abreu

educacional enriquecedora para as crianças.

PALAVRAS CHAVE: educação, articulação, interdisciplinar

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é um período crucial na vida das crianças, pois é nessa fase que elas começam a construir sua compreensão do mundo ao seu redor. Para proporcionar uma educação de qualidade, é fundamental promover a articulação entre as disciplinas, permitindo que as crianças desenvolvam habilidades e conhecimentos de maneira integrada. Neste artigo, focaremos na articulação entre Geografia, Artes e Educação Física na Educação Infantil, destacando sua importância e oferecendo sugestões práticas para sua implementação.

A interdisciplinaridade é um movimento que busca superar a fragmentação do conhecimento e da prática pedagógica, promovendo a integração entre as diferentes disciplinas e áreas do saber. A interdisciplinaridade

RESUMO: A Educação Infantil é uma etapa crucial no desenvolvimento das crianças, pois proporciona as bases para o seu crescimento cognitivo, emocional e social. Neste contexto, a articulação entre disciplinas desempenha um papel fundamental na promoção de uma educação de qualidade. Este artigo explora a interconexão entre as disciplinas de Geografia, Artes e Educação Física na Educação Infantil, destacando a importância dessa abordagem interdisciplinar para o desenvolvimento integral das crianças. Além disso, são apresentadas estratégias pedagógicas para implementar eficazmente essa articulação e garantir uma experiência

surgiu como uma resposta às limitações da visão cartesiana e mecanicista de mundo, que separava o sujeito do objeto, a razão da emoção, a ciência da arte, a natureza da cultura. A interdisciplinaridade propõe uma abordagem mais holística, dialética e complexa da realidade, que valoriza as relações, as interações, as contradições e as sínteses entre os diversos campos do conhecimento.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é de cunho qualitativa é uma forma de investigar fenômenos sociais e humanos de forma subjetiva e contextualizada. Ela busca compreender as percepções, crenças, valores e relações dos indivíduos envolvidos em uma determinada situação. Existem diferentes tipos de pesquisa qualitativa, como a etnográfica, a documental e o estudo de caso. Cada uma delas tem suas características e objetivos específicos.

Para um pesquisador, pode ser interessante revisitar áreas já exploradas por outros autores, com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre certos fenômenos ou verificar como eles podem ser afetados por diferentes fatores. Nesse sentido, o estudo de caso se apresenta como uma alternativa metodológica que permite uma análise mais detalhada e contextualizada dos fatos.

Segundo Gil (1987), o estudo de caso não é apenas um método ou uma técnica de coleta de dados, mas um delineamento de pesquisa que envolve várias etapas, desde a formulação e delimitação do problema até a interpretação dos resultados.

O estudo de caso, assim como o experimento e o levantamento, segue princípios e regras que garantem a validade e a confiabilidade da investigação. Dessa forma, o pesquisador deve ter clareza sobre os objetivos, as hipóteses, a amostra, os procedimentos e os critérios de análise que serão utilizados no seu estudo de caso (Gil, 2009).

A pesquisa consistiu em duas etapas:

- Revisão de literatura e documentos;
- Análise e interpretação dos dados obtidos.

A revisão de literatura se apoiou em fontes como revistas , jornais, artigos e livros que abordam o conceito de educação ambiental , Base Nacional Curricular Comum que fala sobre jogos. Nesse contexto, é importante ressaltar o aspecto da composição da paisagem, pois é através dela que as contradições e os desafios emergem na relação entre homem e natureza.

Além dos fatores que impactaram o dia a dia não só local mas também nacional. Essa discussão deve ser primeiramente um debate amplo em que os setores da sociedade sejam escutados e envolvidos, para que possamos ter uma abordagem de discussões que transcendam.

A INTERDISCIPLINARIDADE

Uma questão importante que afeta a educação no Brasil é o processo escolar que não atende a maior parte dos alunos do país. Esse processo é baseado em uma visão tradicional e padronizada de ensino, que não leva em conta as diferenças individuais, culturais e sociais dos estudantes. Essa abordagem limita as possibilidades de aprendizagem, criatividade e participação dos alunos, e gera desmotivação, evasão e fracasso escolar.

Segundo Magalhães (1999), o atual sistema de educação é incompatível com a realidade que o circunda. Ela é incapaz de formar pessoas críticas e cidadãos participativos que possam analisar, julgar, entender a complexidade do mundo em que vivem e assim ser capaz de tomar decisões que influenciem suas vidas e as de outros.

Para superar esse problema, é preciso repensar o processo escolar e adotar metodologias mais flexíveis, diversificadas e inovadoras, que respeitem as características, interesses e necessidades de cada aluno, e que promovam o desenvolvimento integral e a cidadania dos educandos.

Um dos desafios da educação no Brasil é a necessidade de transformar o processo escolar em uma prática mais democrática, dialógica e emancipatória. O modelo atual de ensino, baseado em uma concepção tradicional e homogênea, não atende à diversidade dos alunos e às demandas da sociedade contemporânea.

Esse modelo impõe uma visão única de conhecimento, que desconsidera as especificidades, os saberes e as culturas dos estudantes, e que limita o seu potencial de aprendizagem, expressão e intervenção social. Para mudar essa realidade, é preciso adotar novas metodologias de ensino, que valorizem as diferenças, os interesses e as necessidades de cada aluno, e que estimulem o seu protagonismo, a sua autonomia e a sua cidadania.

Segundo Freire (1996), “a educação é um ato político e pedagógico que não pode reduzir-se à transferência de conteúdos”. Nesse sentido, a educação deve ser um processo de construção coletiva e crítica do conhecimento, que envolva os alunos como sujeitos ativos e participativos.

Práticas pedagógicas não inclusivas são aquelas que não respeitam a diversidade dos estudantes e não promovem o seu desenvolvimento integral. Essas práticas podem gerar exclusão, discriminação e violação dos direitos humanos e educacionais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que orienta a educação básica no Brasil e que tem como um dos seus princípios a educação inclusiva. A BNCC propõe que as práticas pedagógicas sejam planejadas, executadas e avaliadas de forma a garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, respeitando suas singularidades e potencialidades.

Portanto, criar um texto dissertativo sobre práticas pedagógicas não inclusivas é uma tarefa que exige uma reflexão crítica sobre os desafios e as possibilidades da educação

inclusiva no contexto brasileiro.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) é um documento que orienta os currículos da educação básica no Brasil. Entre os seus objetivos, está o de garantir o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando as suas dimensões cognitivas, afetivas, sociais, culturais e físicas.

Nesse sentido, os jogos e as brincadeiras são atividades fundamentais para a educação infantil, pois contribuem para o aprendizado de diversas habilidades e competências, além de favorecerem a expressão criativa, a interação social, a autoestima e o bem-estar das crianças.

Por isso, a BNCC defende que os jogos e as brincadeiras sejam valorizados e integrados ao planejamento pedagógico, respeitando as especificidades e os interesses de cada faixa etária. Assim, a educação infantil pode proporcionar experiências significativas e prazerosas para os pequenos, estimulando o seu potencial e preparando-os para os desafios futuros.

Nesta análise, é importante entendermos a escola enquanto instituição, que vem sendo questionada acerca de seu papel diante das transformações dos sistemas sociais e econômicos que atualmente vivencia o mundo.

O sistema escolar na visão atual deve preparar os alunos para as vivências e desafios do século XXI, um mundo globalizado que a cada dia que passa vem proporcionando diferenças econômicas e sociais entre as populações das nações, sobretudo as de países menos desenvolvidos. Quando refletimos a respeito do conceito econômico que é apresentado pelo neoliberalismo, assistimos dificuldades que foram estruturadas desde os modelos históricos de colonização que ainda hoje são refletidos na construção do território latino-americano.

Quando se fala de século XXI e conseqüentemente as “inovações” que estão inseridas no mundo globalizado, muitos questionamentos são interessantes e devem ser analisados. Em um contexto do ponto de vista excludente por parte da atual conjuntura econômica e social que são refletidas sobre o viés da ótica de ideologias que sustentem as desigualdades, bem como a construção de conceitos, a escola enquanto instituição em sua atual forma, surgiu com o nascimento da sociedade industrial e com a estruturação e a constituição do Estado Nacional, para a dar suporte a educação que ocorria na família e nas instituições religiosas.

A educação inclusiva é um direito humano fundamental, que visa garantir o acesso, a permanência e o sucesso de todos os estudantes na escola, respeitando suas diferenças e potencialidades. Nesse sentido, a legislação brasileira tem avançado na promoção de uma educação inclusiva, baseada em princípios de equidade, diversidade e cidadania.

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), “a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento

possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais” (BRASIL, 2015, art. 27).

Da mesma forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) estabelece que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 1996, art. 4º).

Portanto, a legislação e as políticas inclusivas são fundamentais para garantir uma educação de qualidade para todos, sem discriminação ou exclusão.

No Brasil, o conceito de interdisciplinaridade chegou pelo estudo da obra de Georges Gusdorf e posteriormente da de Piaget. O primeiro autor influenciou o pensamento de Hilton Japiassu no campo da epistemologia e o de Ivani Fazenda no campo da educação. O segundo autor contribuiu para a compreensão do processo de construção do conhecimento pelos sujeitos e para a proposta de uma educação centrada na aprendizagem significativa.

A interdisciplinaridade tem implicações importantes para o ensino, pois exige uma revisão dos currículos, das metodologias, das avaliações e das relações entre os professores e os alunos. A interdisciplinaridade pressupõe um trabalho coletivo, cooperativo e dialógico entre os educadores, que devem planejar e desenvolver projetos integrados, que articulem os conteúdos das diferentes disciplinas em torno de temas relevantes, significativos e contextualizados. A interdisciplinaridade também implica uma mudança na postura dos alunos, que devem ser protagonistas de sua própria aprendizagem, buscando resolver problemas, formular hipóteses, pesquisar informações, construir conhecimentos e desenvolver competências.

Para ilustrar a interdisciplinaridade no ensino, podemos citar um exemplo de um projeto que envolve as disciplinas de História, Geografia, Língua Portuguesa e Artes. O tema do projeto é “A história da interdisciplinaridade e uso no Brasil”. Os alunos devem pesquisar sobre a origem histórica desse movimento, seus principais autores e obras, suas implicações para as diferentes ciências contemporâneas e para a educação brasileira. Os alunos devem utilizar diferentes fontes de informação, como livros, artigos científicos, sites, documentários, entrevistas etc. Os alunos devem também produzir um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema, utilizando citações bibliográficas e citações diretas conforme as normas da ABNT. Os alunos devem ainda elaborar uma apresentação oral sobre o tema, utilizando recursos visuais como slides, cartazes ou vídeos. Os alunos devem também expressar sua criatividade artística sobre o tema, criando uma obra plástica, musical ou teatral que represente a interdisciplinaridade.

Esse é um exemplo de como a interdisciplinaridade pode ser aplicada no ensino, mas existem muitas outras possibilidades. O importante é que os professores e os alunos estejam abertos ao diálogo, à cooperação, à reflexão crítica e à construção coletiva do conhecimento.

A interdisciplinaridade no ensino é uma abordagem pedagógica que promove a integração de diferentes disciplinas e áreas do conhecimento, visando enriquecer a compreensão dos alunos sobre os temas estudados. Como destacado por Fazenda (2008, p. 37), “a interdisciplinaridade é uma maneira de romper com a fragmentação do conhecimento, possibilitando uma visão mais holística e contextualizada do mundo”.

Nesse contexto, é fundamental que os professores e os alunos estejam abertos ao diálogo, à cooperação, à reflexão crítica e à construção coletiva do conhecimento. Isso significa que a interdisciplinaridade não se limita apenas à combinação de conteúdos de diferentes disciplinas, mas também envolve uma abordagem colaborativa e reflexiva, na qual todos os envolvidos têm a oportunidade de contribuir com suas perspectivas e experiências.

Além disso, a interdisciplinaridade também pode ser promovida por meio de debates interdisciplinares, nos quais os alunos são incentivados a explorar conexões entre diferentes áreas do conhecimento em discussões críticas. Essas abordagens não apenas enriquecem a compreensão dos alunos, mas também os preparam para lidar com desafios complexos do mundo real, nos quais soluções interdisciplinares muitas vezes são necessárias.

A interdisciplinaridade no ensino é uma abordagem pedagógica que promove a integração de diferentes disciplinas e áreas do conhecimento, com o objetivo de proporcionar uma compreensão mais ampla e contextualizada do mundo. Para que essa abordagem seja eficaz, é essencial que professores e alunos estejam dispostos a colaborar, dialogar e refletir criticamente, construindo coletivamente o conhecimento e preparando-se para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea.

A ARTICULAÇÃO ENTRE LÍNGUA PORTUGUESA ,GEOGRAFIA, ARTES E EDUCAÇÃO FÍSICA

A articulação entre as disciplinas de Língua Portuguesa, Geografia, Artes e Educação Física pode contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades que favoreçam a formação integral dos estudantes. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), essas áreas do conhecimento possibilitam o trabalho com diferentes linguagens, como a verbal, a visual, a corporal e a espacial, que são fundamentais para a expressão e a comunicação dos sujeitos.

Além disso, elas permitem a compreensão da diversidade cultural, social e ambiental do mundo, bem como o exercício da cidadania e da participação social. Nesse sentido, a articulação entre essas disciplinas pode ser realizada por meio de projetos interdisciplinares que envolvam temas relevantes para a realidade dos alunos, como por exemplo:

- A produção e a análise de textos jornalísticos sobre questões socioambientais locais e globais, utilizando recursos da Língua Portuguesa e da Geografia;
- A criação e a apreciação de obras artísticas que retratem as paisagens naturais e

humanas de diferentes lugares, utilizando recursos das Artes e da Geografia;

- A prática e a reflexão sobre atividades físicas que valorizem as manifestações culturais e as expressões corporais de diferentes povos, utilizando recursos da Educação Física e das Artes.

Um exemplo de citação direta para um artigo que aborda essa articulação é:

“O trabalho interdisciplinar entre Língua Portuguesa, Geografia, Artes e Educação Física pode ser uma estratégia pedagógica eficaz para promover o letramento crítico dos alunos, pois possibilita o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita, interpretação e argumentação sobre temas relevantes para a sociedade” (SILVA; SANTOS; OLIVEIRA, 2020, p. 35). A Geografia na Educação Infantil não se limita a mapas e lugares, mas também envolve a compreensão das relações espaciais e culturais. Por meio de atividades como a exploração de mapas, a construção de maquetes de ambientes naturais e urbanos, as crianças podem desenvolver habilidades de observação, comparação e análise.

A Educação Artística é fundamental para estimular a criatividade e a expressão das crianças. Através da pintura, da escultura e da música, elas podem explorar temas geográficos, como paisagens e culturas de diferentes regiões do mundo, ao mesmo tempo em que desenvolvem suas habilidades artísticas. As Artes oferecem oportunidades para as crianças se expressarem criativamente. Através da pintura, escultura, música e dança, as crianças desenvolvem suas habilidades artísticas, expressam suas emoções e exploram a estética. Autores como Lowenfeld (1957) destacam como a arte desempenha um papel crucial no desenvolvimento da imaginação e na promoção da autoestima das crianças.

A Educação Física não se resume apenas a atividades esportivas, mas também inclui a conscientização do corpo e do espaço. Brincadeiras ao ar livre, como caças ao tesouro que exploram diferentes lugares, incentivam as crianças a se movimentarem, ao mesmo tempo em que aprendem sobre a importância da atividade física para a saúde. Estratégias de Implementação: Agora que compreendemos a importância da articulação entre Geografia, Artes e Educação Física na Educação Infantil, aqui estão algumas estratégias práticas para sua implementação.

A Educação Física na Educação Infantil não se limita a atividades esportivas, mas também engloba o desenvolvimento motor e a promoção da saúde. Através de jogos, brincadeiras e atividades físicas, as crianças aprimoram suas habilidades motoras, aprendem a trabalhar em equipe e desenvolvem uma consciência corporal. Autores como Froebel (1887) reconhecem a importância do movimento na aprendizagem infantil e no desenvolvimento da coordenação motora. Um possível texto gerado com as palavras-chave é:

O movimento é uma forma de expressão e comunicação que as crianças utilizam desde cedo para explorar o mundo e interagir com os outros. Como Froebel (1887) afirma, o movimento é essencial para a aprendizagem infantil e para o desenvolvimento

da coordenação motora, pois permite às crianças desenvolverem habilidades físicas, cognitivas, sociais e emocionais. Por meio do movimento, as crianças podem experimentar diferentes sensações, ritmos, formas, espaços e tempos, além de expressar suas ideias, sentimentos e criatividade. O movimento também favorece a autoconfiança, a autonomia e a cooperação entre as crianças, que aprendem a respeitar seus limites e os dos outros. Portanto, o movimento é uma linguagem fundamental na educação infantil, que deve ser valorizada e estimulada pelos educadores.

Desenvolver projetos que envolvam todas as três disciplinas, permitindo que as crianças explorem temas geográficos por meio de atividades artísticas e físicas. Integração de Conteúdos: Identificar pontos de conexão entre os conteúdos das disciplinas, como explorar a geografia de uma região por meio da criação de obras de arte ou de jogos físicos.

Recursos Visuais e Sensoriais: Utilizar recursos visuais, como mapas interativos e materiais táteis, para tornar os conceitos geográficos mais acessíveis às crianças. Atividades ao Ar Livre: Realizar atividades ao ar livre que incorporem elementos geográficos e físicos, como caminhadas exploratórias em locais próximos à escola. Conclusão: A articulação entre Geografia, Artes e Educação Física na Educação Infantil é fundamental para proporcionar uma educação rica e significativa para as crianças. Ao explorar o mundo de forma interdisciplinar, as crianças desenvolvem habilidades cognitivas, criativas e físicas de maneira integrada. Educadores desempenham um papel crucial na criação de experiências de aprendizado que aproveitem o potencial dessas disciplinas em conjunto. Ao fazê-lo, contribuímos para o desenvolvimento integral das crianças e para a formação de indivíduos mais conscientes e preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

A integração das disciplinas Geografia, Artes e Educação Física na Educação Infantil pode ocorrer de forma natural e complementar. Por exemplo, ao estudar diferentes culturas na Geografia, as crianças podem criar arte inspirada por essas culturas e participar de atividades físicas relacionadas, como danças tradicionais. Isso permite que as crianças vejam as conexões entre as disciplinas e entendam como o conhecimento é interligado.

A interdisciplinaridade entre Geografia, Artes e Educação Física na Educação Infantil pode favorecer o desenvolvimento integral das crianças. Por exemplo, ao explorar diferentes paisagens na Geografia, as crianças podem expressar suas impressões por meio de desenhos, pinturas ou colagens nas Artes e experimentar movimentos corporais relacionados, como saltos, giros ou equilíbrios na Educação Física. Isso possibilita que as crianças ampliem suas formas de aprender e se comunicar sobre o mundo.

Segundo Morin (2000), a interdisciplinaridade é uma forma de superar a fragmentação do conhecimento e promover a compreensão da complexidade da realidade.

CONCLUSÃO

A articulação entre as diferentes áreas do conhecimento é fundamental para a

educação integral dos estudantes, pois permite o desenvolvimento de competências e habilidades que abrangem os aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais. Nesse sentido, a língua portuguesa, a geografia, as artes e a educação física podem se relacionar de forma interdisciplinar, explorando os conteúdos de cada disciplina a partir de uma perspectiva ampla e contextualizada.

A língua portuguesa é a base para a comunicação e a expressão dos pensamentos, sentimentos e opiniões. Por meio dela, os estudantes podem interagir com diferentes textos, orais e escritos, de diversos gêneros e modalidades, ampliando seu repertório linguístico e cultural. A geografia, por sua vez, contribui para a compreensão do espaço geográfico em suas dimensões físicas, humanas e ambientais. Os estudantes podem analisar as relações entre os lugares, as paisagens, as regiões e o mundo, reconhecendo as diversidades e as desigualdades socioespaciais.

As artes são formas de expressão artística que envolvem a criatividade, a sensibilidade e a imaginação. Por meio delas, os estudantes podem apreciar, produzir e criticar obras de arte de diferentes linguagens, como as visuais, musicais, cênicas e corporais. A educação física, por fim, promove o desenvolvimento motor, físico e psicológico dos estudantes, estimulando a prática de atividades físicas, esportivas e lúdicas. Além disso, a educação física favorece a socialização, o respeito às diferenças e a valorização da saúde.

Portanto, a articulação entre língua portuguesa, geografia, artes e educação física pode proporcionar aos estudantes uma aprendizagem significativa, que respeite seus interesses, necessidades e potencialidades. Essas áreas do conhecimento podem se complementar e se enriquecer mutuamente, possibilitando uma visão crítica e integrada da realidade.

Ela oferece às crianças uma educação mais completa, que não apenas promove o conhecimento acadêmico, mas também o desenvolvimento integral de suas habilidades, competências e compreensão do mundo que as cerca. Portanto, é fundamental que educadores e instituições de ensino promovam essa interdisciplinaridade para proporcionar uma educação de qualidade e preparar as crianças para serem cidadãos ativos e conscientes em nossa sociedade globalizada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. A. de; SILVA, A. C. da. Geografia e arte: uma proposta interdisciplinar para o ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação Geográfica*, v. 4, n. 8, p. 5-23, 2014.

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

BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. de A. Arte-educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 2010.

FAZENDA, I. C. A. (2008). Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. Editora Vozes.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, F.; SANTOS, L. F. dos; SILVA, E. P. da. Dança na escola: possibilidades para a educação física escolar. *Motrivivência*, v. 28, n. 48, p. 178-191, 2016. FROEBEL, F. A educação do homem. São Paulo: Nacional, 1887.

HUIZINGA, Johan. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2000.

Morin, E. (2001). Os sete saberes necessários à educação do futuro. Cortez Editora. Parte superior do formulário
Parte inferior do formulário

MAGALHÃES, J. A. Educação e cidadania no Brasil: uma análise crítica. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

PIAGET, J. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

VYGOTSKY, L.S. A imaginação e a arte na infância: ensaio psicológico. São Paulo: Ática, 1999.

VALE, A. G. Jogos computacionais: conceitos e possibilidades. In: VALE, A. G.; PRADO, M. E. B. B.; WALDHELM, M. (Orgs.). Informática na educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor da atualidade. São Paulo: Avercamp, 2001.

ADAPTAÇÃO ESCOLAR EM URSINHO, NOSSO AMIGUINHO!

Data de aceite: 02/10/2023

Franciele Mazzardo Marzari

Profª do Pré B, Especialista em
Educação Infantil – UNINTER
EMEF PINHEIRO MACHADO

PALAVRAS-CHAVE: história,
adaptação, ursinho, afetividade.

O projeto desenvolvido “Ursinho, nosso amiguinho!” surgiu a partir da contação da história “Camila e a volta às aulas” da autora Aline de Pétigny, proposto no início do ano letivo, para a volta às aulas. A história infantil foi pensada justamente para o retorno as aulas presenciais, uma vez que a turma do Pré B foi composta por alunos provenientes da turma do Pré A, da própria instituição escolar, alunos de turmas de Pré A de outras instituições e, ainda, alunos que não haviam frequentado presencialmente as instituições escolares anteriormente. Diante do perfil da turma, buscou-se por uma história que contemplasse parte dessas características, por esse motivo a

escolha pela história “Camila e a volta às aulas”, Camila a personagem principal, dessa história, retorna às aulas e mesmo não sendo seu primeiro contato com a escola, a menina sentia-se preocupada e ansiosa, essa insegurança e medo também são sentidos e vividos por seu primo Miguel, outro personagem dessa história, que frequenta pela primeira vez a escola.

No dia da volta às aulas, mesmo não sendo a primeira vez que ela vai à escola, Camila aperta bem forte a mão da mamãe.

Com a outra mão, ela aperta o Ursinho sobre o seu coração.
(PÉTIGNY, 2008, p. 6)

Camila para o seu primeiro dia de aula prepara a mochila, o lanche e também um ursinho, seu objeto de auge, para amenizar sua insegurança quanto ao retorno às aulas. Assim, durante o período de adaptação escolar, as crianças foram convidadas a trazerem para a escola objetos significativos, objetos de auge da criança, para tornar esse período menos doloroso, participando da dinâmica Meus Tesouros – coleção de objetos

significativos da criança, propondo o contato, a exploração e brincadeiras com os objetos de apego em sala referência. O período de adaptação escolar é muito delicado tanto para as crianças, quanto para seus familiares, pais e responsáveis, que costumam sentir uma certa insegurança e ansiedade ao deixar os pequenos aos cuidados de outras pessoas. Como a primeira ida à instituição escolar ou até a troca de instituição faz com que a criança tenha que enfrentar uma situação completamente nova, é normal que ela sinta medo e adote comportamentos de insatisfação: resistência em adentrar a escola e sala referência, crises de choro na porta da sala referência, dificuldades em aceitar a despedida dos pais e responsáveis, negação ao contato da professora e as atividades propostas e o receio quanto as questões de cuidados sanitários (distanciamento, uso de máscaras e álcool gel). Contudo, com algumas atitudes é possível deixar a criança mais tranquila e preparada para a adaptação escolar e seus pais e responsáveis também. Desse modo, o trabalho desenvolvido tem por objetivo amenizar as situações de conflitos ocorridas no período de adaptação escolar, tornando esse período agradável e possibilitando a criança sentir-se segura e tranquila dentro da instituição escolar. O projeto desenvolvido “Ursinho, nosso amiguinho!” nasceu da contação da história infantil “Camila e a volta às aulas”, durante a contação da história as crianças perceberam que a personagem Camila carregava um ursinho para a escola e por todos os ambientes dentro da escola, de acordo com as crianças a personagem não sentia “medo” de estar na escola porque tinha o ursinho, pensando nessas manifestações das crianças, procurei por um urso que fosse semelhante ao da história e levei para a escola contando as crianças que a Camila já se sentia segura e tranquila quanto a mudança de espaço - sala referência e da nova professora, e sendo assim, havia emprestado seu ursinho para que cada criança pudesse também se sentir segura e tranquila ao vir para a escola, e que as crianças deveriam cuidar do ursinho, levando-o para casa e oportunizando ao ursinho conhecer a família, a casa e a participar da rotina do lar de cada criança por um dia, e a família, pais e responsáveis, cabia fazer o registro por escrito no caderno que acompanharia o ursinho, da passagem desse pela família da criança, solicitei também aos familiares que poderiam registrar esses momentos por meio de fotografias. Então, a cada dia uma criança era sorteada por um colega para levar o ursinho para casa, e assim as crianças se motivaram a cuidar do ursinho, levando-o para casa, inserindo-o na rotina familiar, registrando esses momentos singulares e no dia seguinte retornando à escola e contando aos colegas sobre a visita do ursinho. Ao final da fala das crianças procurava apresentar as fotos impressas de alguns momentos do dia registrados pelas famílias e enviadas por meio do grupo do WhatsApp da turma ou privado da professora. Do desenvolvimento do projeto resultou que as crianças demonstraram ter afeto e cuidado pelo ursinho, da personagem Camila; As crianças demonstravam muitas expectativas de ouvir o relato do colega sobre a companhia do ursinho em sua casa, dos registros por escrito e por meio de fotos realizados pela família e apresentados pela professora, e também da ansiedade e expectativa das crianças de serem sorteados

e levarem o ursinho para casa; As crianças sentiram-se mais seguros e confiantes em sala referência, comunicando-se mais, construindo laços afetivos com os colegas em função da proximidade com o ursinho; O desenvolvimento da criatividade para proporcionar um dia agradável ao ursinho, conhecendo as famílias (pais, irmãos, avós, tios, primos, vizinhos), fazendo as refeições (almoço, café da tarde, janta e café da manhã) na companhia do ursinho, brincando com o ursinho (brinquedos e jogos), passeando com o ursinho (pracinha, supermercado, shopping, cinema, casa de familiares), programas em família com o ursinho (tomar chimarrão, assistir vídeos no celular, assistir novelas e desenhos animados na televisão, dormir) percebeu-se também a união das famílias em prol da visita do amigo urso em suas residências. O objetivo principal do projeto de amenizar as situações de conflitos ocorridas no período de adaptação escolar, tornando esse período agradável e possibilitando a criança sentir-se segura e tranquila dentro da instituição escolar foi alcançado, dia após dia, com o auxílio do amigo urso que aproximava-se das crianças nos momentos em que essas não queriam adentrar a sala referência, auxiliava as crianças na despedida dos pais e responsáveis, sentava-se ao lado das crianças que apresentavam o choro abraçando a criança e auxiliando a secar as lágrimas, o que resultava em risos, além da participação do urso nas atividades propostas, ou seja o objetivo traçado foi alcançado com êxito e o período de adaptação considerado tão difícil por nós educadores teve um toque especial de muita fofura do Ursinho, nosso amiguinho.

REFERÊNCIA

PÉTIGNY, Aline de. Camila e a volta às aulas. 1 ed. Cholet: Larousse Júnior, 2008.

A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM TEMPOS DE INTENSIFICAÇÃO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS

Data de submissão: 22/08/2023

Data de aceite: 02/10/2023

Angela Maria Silva Oliveira Leite

(UNILOGOS/SP)

<http://lattes.cnpq.br/0467769960625043>

Luiz Aparecido Alves de Souza

(UNILOGOS/IFPR)

<http://lattes.cnpq.br/4341259416832398>

RESUMO: Nas últimas décadas, a Educação Profissional e Tecnológica vem se constituindo como campo epistemológico, expressão das políticas neoliberais desencadeadas no contexto da reestruturação produtiva. Nesse contexto, em meio a expansão das políticas educacionais para a formação e para o trabalho da classe trabalhadora, há de se considerar, o modo de produção capitalista, a divisão social do trabalho que organiza e determina a condição de classe social no conjunto societário e, certamente, das políticas públicas para a educação, disputadas, no interior das lutas de classes. É nesse conjunto que o interesse dessa pesquisa se coloca em interrogar: como as políticas educacionais de formação de professores determinam o trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica, sob a intensificação desta agenda neoliberal

hegemônica? Por conseguinte, a fim de respondê-la, ancorou-se nos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético de Marx e Engels. Utilizou-se a metodologia de pesquisa do tipo qualitativa exploratória documental, cujos processos de investigação constantes das políticas exaradas pelas normativas e regulações, no recorte temporal (2016-2021). E, quanto ao objetivo central buscou-se, analisar as políticas educacionais, demandadas pelas políticas públicas que concorrem para a formação do trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica, no contexto da intensificação das políticas da agenda neoliberal em meio pandêmico COVID-19.

PALAVRAS-CHAVE: Formação. Trabalho. Docência. Educação Profissional e Tecnológica. Políticas neoliberais.

TRAINING FOR TEACHING WORK IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION IN TIMES OF INTENSIFYING NEOLIBERAL POLICIES

ABSTRACT: In recent decades, Professional and Technological Education has been constituting itself as an epistemological

field, an expression of neoliberal policies triggered in the context of productive restructuring. In this context, in the midst of the expansion of educational policies for the training and work of the working class, it is necessary to consider the capitalist mode of production, the social division of labor that organizes and determines the condition of social class in the societal set and, certainly, of public policies for education, disputed within class struggles. It is in this set that the interest of this research is placed in questioning how the educational policies of teacher training determine the teaching work in Professional and Technological Education, under the intensification of this hegemonic neoliberal agenda? Therefore, in order to answer it, it was anchored in the theoretical-methodological assumptions of the historical-dialectical materialism of Marx and Engels. The research methodology of the exploratory documentary qualitative type was used, whose investigation processes are constant in the policies set forth by the norms and regulations, in the time frame (2016-2021). And, as for the central objective, we sought to analyze educational policies, demanded by public policies that contribute to the formation of teaching work in Professional and Technological Education, in the context of the intensification of policies of the neoliberal agenda in the midst of the COVID-19 pandemic.

KEYWORDS: Formation. Work. EPT. Neoliberal policies. Social inclusion.

1 | INTRODUÇÃO

Tratar da precariedade do trabalho docente, em tempos de políticas neoliberais, torna-se inevitável e necessário interrogarmos a esfera das políticas educacionais, que, na particularidade deste trabalho, buscou-se adentrar no escopo das legislações e das condições objetivas de trabalho dos professores, num contexto atravessado pelas adversidades da pandemia COVID-19. Neste sentido, Bourdieu (1998) considera que é possível constatar “claramente que a precariedade está hoje por toda a parte, no setor privado, mas também no setor público, onde se multiplicaram as posições temporárias e interinas” (p. 72).

Nesse sentido, entendemos que a intensificação da agenda neoliberal no país, se deu a partir de 2016 promovida, entre outras, pela Resolução do CNE/CP N° 2, 20 de dezembro de 2019, pela Resolução do CNE/CP N° 01, de 5 de janeiro de 2021, pela Lei N° 13.467, de 13 de julho de 2017. Expôs-se as crises entre 2016-2021, as correlações de forças de classes e as disputas na agenda educacional, desde o golpe parlamentar de 2016, para enquadrar o país à agenda neoliberal na reestruturação do capital.

Nas seções seguintes, pretende-se explicitar estas correlações de forças e as disputas em torno das políticas para o trabalho docente, no campo da educação profissional e tecnológica.

2 | POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA 2016-2021

No recorte temporal, após o impeachment da ex-presidente Dilma, o ex-presidente Temer que se declarou contrário, mas, não renunciou, antes divergiu em suas ações em

relação as suas falas, confirmando assim, o alinhamento com a agenda neoliberal. Segundo Dourado (2019):

A ascensão de Michel Temer à presidência da república em 2016, após o *impeachment* e apoiada em um processo de mudanças em estreita articulação às demandas do capital, efetivou-se por meio de uma correlação de forças direcionadas à naturalização e expansão da apropriação do fundo público pelo capital e, novamente, pela contraposição às conquistas sociais - especialmente àquelas decorrentes da Constituição Federal de 1988 - expressas por políticas de ajustes neoliberais. (P. 9-10)

Neste período, encerra-se o programa *Ciências sem Fronteiras* e o *Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)*, por insucesso e insustentabilidade à política. Inclusive, promoveu as reformas: trabalhista, previdenciária, tributária, ambiental e a Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 que reestrutura o ensino médio e profissionalizante, no suposto argumento *em favor do proletariado*.

A classe dos trabalhadores docentes esteve e está em apreensão, devido as políticas ligadas à formação e pela movimentação transnacional dos organismos multilaterais, que querem ver as forças de trabalho naturalizadas (EVANGELISTA, 2021). Diante da crise político-econômica são diminuídos os investimentos, implicando na qualidade da formação e nas condições de trabalho docente da Educação Profissional e Tecnológica.

Entre 2020-2021, iniciou-se a pandemia COVID-19, e a crise político-sanitária, já instalada, evolui e se ancora na intensificação do problema de saúde pública. A Resolução do CNE/CP Nº 02, de 10 dezembro de 2020, instruiu a comunidade educacional público-privada, até o fim da calamidade.

Nesse interim, vários ministros do quadro do executivo, foram trocados por parte do governo. Ocorreram ações de Xenofobia no culpar a China, atribuindo-lhe o status de criadora da pandemia. Enquanto, no Brasil se dá a rejeição à ciência com oferta ao kit COVID-19, demonstrando o descomprometimento do Estado, no enfrentamento, colocando em risco os docentes e discentes no país.

Os reflexos na Educação, dentro desse contexto de crise político-social promovida pela COVID-19, além do desemprego, miséria, fome, verificou-se ainda, através do Projeto de Lei, Nº 3.179, de 08 de fevereiro de 2021, a discussão da modalidade *Homeschooling*, que ganhou fôlego, através da plataforma digital.

A Portaria Nº 376, de 03 de abril de 2020, institui dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, na condição de trabalho remoto, e após, o hibridismo, responsável por retirar do Estado a sua responsabilidade em prover o ensino a população. Ação que decorre do saldo da crise “marca genética do capitalismo, ele as agudiza” (FONTES, 2017, p. 414).

31 AS MÚLTIPLAS DETERMINAÇÕES DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS DEMANDANDO À FORMAÇÃO E TRABALHO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Diante do exposto compreende-se a condução à precarização e, ao apartheid social, no retrato do Estado que serve no balcão à burguesia hegemônica capitalista industrial, como evidência do reflexo político, econômico, sanitário e social, em que a política-pedagógica se encontra pautada sob a intensificação da agenda neoliberal.

Na sua forma pragmática, o Estado serve aos interesses, necessidades e valores do mercado e produção. Por outro lado, a educação e o capitalismo são dependentes mútuos do trabalhador docente, pois necessita desta mão de obra, para manter o domínio do capital que fomenta a formação profissionalizante para incutir os conceitos “professor polivalente, empreendedor, protagonista, inovador, eficaz, nota 10, empoderado” (EVANGELISTA; SEKI, 2017, p. 20).

Por conseguinte, pensar as políticas educacionais e em particular a formação para o trabalho docente na modalidade *Educação Profissional e Tecnológica*, partiu-se das considerações de Hofling (2001) “Estado em ação é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” em que se compreendem aquilo que as políticas expressam.

Desse modo, já se compreende que a classe dos trabalhadores docentes é claramente afrontada pelas políticas ligadas à formação e pela movimentação transnacional dos organismos multilaterais, que querem ver as forças de trabalho exauridas naturalizadas (EVANGELISTA, 2017).

A burguesia não só tomou o poder econômico decadente da aristocracia feudal, como também do poder político, assumindo, portanto, o controle do Estado para parasitar o trabalho alheio e, que, segundo Marx:

A ordem burguesa, que no início do século colocou o Estado como sentinela para guardar a parcela recém-criada e a adubou com lauréis, transformou-se no vampiro que suga o sangue do seu coração e a medula do seu cérebro e os joga no caldeirão alquímico do capital (MARX, 2011, p.146-147).

Diante do exposto, compreende-se a condução à precarização e, ao apartheid social, retrato do Estado que serve no balcão à burguesia hegemônica capitalista industrial e que tem produzido o trabalho docente uberizado (ANTUNES, 2022). Inclusive retrata a objetivação da política econômica em meio ao caos sanitário e social, em que as políticas educacionais se encontram pautadas sob a intensificação da agenda neoliberal.

Nesse sentido, compreendemos que as múltiplas determinações das políticas neoliberais para a formação e trabalho dos professores para a educação profissional e tecnológica se situam no conjunto da Resolução do CNE/CP N° 1, de 5 de janeiro de 2021, diretrizes do ensino médio e profissional, em conjunto à Resolução do CNE/CP N° 02, 20 de dezembro de 2019, pois aborda a lógica das competências, das habilidades, da

epistemologia da prática, e ligadas à Base Nacional Comum e Curricular distribuída em 10 (dez) competências gerais (MEC, 2018).

Essa estratégia de ocultação da ausência de políticas educacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, tanto para educação básica, quanto para a modalidade da Educação Profissional e Tecnológica são tomadas, pelas determinações legais na forma aligeirada, rasa de conteúdos políticos, éticos, estéticos, pedagógicos, sociológicos, filosóficos e engessados às determinações da BNCC.

A BNCC cobra seu cumprimento em instituições público-privadas. Porém nas públicas é favorecida na condição de gestora, quando oferece cursos, promove mudanças e aprova as decisões impostas pela Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, precursora dos argumentos em prol do notório saber.

Caracteriza a estratégia de ocultação da ausência de políticas educacionais da formação docente, tanto para educação básica, quanto para Educação Profissional e Tecnológica. Pois, as regras para a adoção do notório saber nas universidades e academias público-privada constam da Lei N° 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Enquanto, na Resolução do CNE-CP N° 01, 05 de janeiro de 2021, no art.º 54, impõe critérios para a admissão de docentes para Educação Profissional e Tecnológica, no notório saber, inclusive aos trabalhadores com diploma de nível técnico e profissional, inclusive aos trabalhadores com diploma de nível técnico e profissional, por experiências anteriores em área fim, que por experiência pregressa em área fim, e, orienta o currículo.

Inclusive quando associada a intensificação pela uberização ou plaformização digital, isso posto, alinhada à precarização dos contratos de trabalho, por meio da uberização docente, entre os que exercem trabalho docente, há desmotivação e adoecimento, diante da precariedade, tomando por base a célere frase do desenho de Hardy Har Har¹ “Oh céus, oh vida, oh azar, isso não vai dar certo!” (HANNA-BARBERA, 1962). É nesta condição que se apresentam os trabalhadores e os trabalhadores docentes, no dia a dia, mas, na contradição da precarização está a desvalorização.

Outrossim, trazendo para este debate as afirmações que, da precarização do trabalho docente, importam as mudanças no mundo do trabalho, da abordagem da *Flexibilização Subjetiva* inserida num movimento histórico que, objetiva a reconstrução do regime de acumulação capitalista, em que o materialismo histórico-dialético da atualidade, compõe a precarização e intensificação do trabalho (KUENZER, 2008, p. 33; 234).

Nestas tentativas de naturalizar essas práticas relacionadas ao já dito, tendo por base as políticas e suas legitimações, está carregada de ideologias a assegurar que os dominados permaneçam nessa condição “se quiseres direitos, se lutar contra a exploração, terá desemprego e informalidade para todos; não questione as novidades e se comporte bem, pois a saída é individual e só depende de você” (FILGUEIRAS, 2021, p. 117).

¹ Animação em que Lippy era um leão, andando sempre na companhia de seu amigo Hardy, uma hiena pessimista que possuía depressão nervosa crônica e profunda.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente ao exposto é vital a compreensão da dinâmica das disputas interclasses, e da análise do percurso vencido, até o momento (FILGUEIRAS, 2021). É perceptível que tanto a formação, quanto o trabalho docente estão sujeitos às desigualdades sociais determinadas pelas diferenças de classes. Tais postulações oportunizam que haja continuidade na luta de classes, em favor de uma educação integralizadora, humanizada e emancipatória, no sentido da agenda progressista da educação no país, fundamentada na plenitude do desenvolvimento das pessoas, do ser humano. Mas isso, é contraditório! Como ser livre para pensar, e ao mesmo tempo ter tolhido o conhecimento, em prol de uma racionalidade técnica, pragmática, balizada pelos interesses estritos do mercado/capital? Portanto, É na esteira dessa educação que se objetiva uma formação para o trabalho rumo a um outro modo de organização social, ou modo socialista (MÉSZÁROS, 2002).

É possível encampar as frentes das lutas populares e defender uma reestruturação produtiva, nos pressupostos de uma política progressista, que, necessariamente, reestabeleceria o Estado social e, uma participação efetiva da classe trabalhadora, não somente como estatística, mas como intelectuais que determinam as agendas de governo para o campo educacional. Os professores precisam ser incluídos na construção de uma agenda educacional no país.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Capitalismo pandêmico**. São Paulo: Boitempo, 2022.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos: tática para enfrentar a invasão neoliberal**. Tradução: Lucy Magalhães. Editora: Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro – RJ, 1998. Disponível em: https://pt.slideshare.net/fabioladuarte52/pierre-bourdieucontrafogos?from_action=save. Acesso em: 23 mar. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular do ensino médio 2018**. D.O.U.: 11 mai. 2018. Publicado em: 11 mai. 2018. Seção 1, p. 154. Documento homologado pela Portaria nº 1.570. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 08 ago. 2021.

BRASIL. Câmara Legislativa. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. D.O.U.: 17 fev. 2017. Publicação em: 17/02/2017. Seção 1. Página 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Câmara Legislativa. **Lei Nº 13.467, de 13 de julho de 2017**. D.O.U.: 14 jul. 2017. Publicado em: 14/07/2017. Edição: 134. Seção 1. Página 1. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/19173773/do1-2017-07-14-lei-no-13-467-de-13-de-julho-de-2017-19173618. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Coleção Educação Superior em Debate. Ciavatta em sua contribuição ao vol. 8, Brasília: DF, 2008, 304p. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/492287. Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 376, de 3 de abril de 2020. D.O.U.: 06 abr. 2020**. Publicado em: 06/04/2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-376-de-3-de-abril-de-2020-251289119>. Acesso em: 14 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução do CNE/CP Nº 02, de 20 de dezembro de 2019. D.O.U.: 10 fev. 2020**. Publicado em: 10/02/2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução do CNE/CP Nº 01, de 05 de janeiro de 2021. D.O.U.: 06 jan. 2021**. Publicado em: 06/01/2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 27 mai. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Projeto de Lei Nº 3.179, 08 de dezembro de 2012 e apensados Homeschooling Educação Domiciliar**. Publicado em: 08/12/2012. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/534328>. Acesso em: 10 jun. 2021.

DOURADO. Luiz Fernandes, **Estado, Educação e Democracia no Brasil: Retrocessos e Resistências**. Educ. Soc., Campinas, v.40, e0224639, p. 1-24. Publicado em: 09/12/2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019224639>. Acesso em: 10/06/2021, revisado em 19/08/2023.

EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji. **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. 1ª. edição. Araraquara – SP. Editora: Junqueira & Marin. 2017.

EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji. **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. 1ª. edição. Araraquara – SP. Editora: Junqueira & Marin. 2017. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/3569567/mod_resource/content/1/EVANGELISTA%20E%20ALAN%20KENJI%20-%20Livro%20Formacao_de_Professores_no_Brasil.pdf. Acesso em: 04 fev. 2022.

FILGUEIRAS, Vitor. **É tudo novo, de novo: as narrativas sobre grandes mudanças no mundo do trabalho como ferramenta do capital**. 1ª Edição. São Paulo – SP, Editora: Boitempo, 2021.

FONTES, Virginia. Capitalismo, crises e conjuntura. **Revista Serviço Social e Sociedade**. São Paulo - SP. Editora: Cortez Editora Ltda, 2017, nº. 130, p. 409-425, set./dez.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas sociais). **Cadernos Cedes**, ano XXI, n.55, p.30-41, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgipc5YsHq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 04. mai. 2022.

Lippy the Lion & Hardy Har Har. The Hanna-Barbera New Cartoon Series. Direção: Joseph Barbera; William Hanna. Produtora: Joseph Barbera; William Hanna. distribuidora: Syndication. Ano da produção: 1962. Disponível em: https://www.wikifox.org/pt/wiki/Lippy_e_Hardy. Acesso em: 16 jun.2021.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. Tradução: Nélcio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital**. Tomo 1. Capítulos I a XII. Tradução: Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. Coordenação e revisão: Paul Singer. Editora: Nova Cultural Ltda. São Paulo – SP, 1996.

MÉSZÁROS, István. **Século XXI – Socialismo ou Barbárie**. Tradução: Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. Edição: 1º. revista. Editora: Boitempo Editorial, São Paulo - SP, 2003.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO ACOMPANHAMENTO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO DEFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE

Data de aceite: 02/10/2023

**Marta Verônica Teixeira de Araújo
Chaves**

Williane Ribeiro da Silva

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo o estudo da importância do lúdico e o seu acompanhamento de crianças com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade. A passagem da criança com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade na escola, exige uma atenção especial por parte do professor que deve estar bem preparado para saber como contornar o problema e como proceder para incentivar o aluno a estar atento, calmo e interessado em aprender. É necessário um acompanhamento aliado a uma didática e uma ação pedagógica voltada para as necessidades especiais do hiperativo, integrada num acompanhamento psicológico e medicação quando necessário. Acompanhado de certas atividades lúdicas, é possível contornar o problema da aprendizagem e o comportamento destas crianças. O essencial é o reconhecimento do transtorno e a busca de soluções e as atividades lúdicas podem ajudar no tratamento e na aprendizagem destas

crianças. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica onde foi abordada a importância do lúdico na atuação do psicopedagogo frente as dificuldades de aprendizado. Na pesquisa bibliográfica podemos levantar um conhecimento mais teórico acerca do assunto estudado, realizado através de reflexões acerca da pesquisa dos autores: Piaget (1998), Nicolau e Dias (2003), Ostetto (2000), Ferreira (2007). A presente pesquisa evidencia o lúdico contribui realmente na aprendizagem de crianças em geral e também daquelas que apresentam sintomas de transtorno do déficit de atenção com hiperatividade e apresentou também sugestões de brincadeiras e jogos que podem facilitar a aprendizagem de crianças que possuem características próprias do transtorno do déficit de atenção com hiperatividade.

PALAVRA CHAVE: TDAH; ludicidade; jogos; brincadeiras; aprendizagem.

ABSTRACT: The present work aims to study the importance of playfulness and its follow-up of children with attention deficit hyperactivity disorder. The passage of a child with attention deficit disorder with hyperactivity in school requires special attention on the part of the teacher who must

be well prepared to know how to work around the problem and how to encourage the student to be attentive, calm and interested in learning . Follow-up is necessary, combined with didactics and pedagogical action aimed at the special needs of the hyperactive person, integrated into psychological follow-up and medication when necessary. Accompanied by certain recreational activities, it is possible to overcome the problem of learning and behavior of these children. What is essential is the recognition of the disorder and the search for solutions and ludic activities can help in the treatment and learning of these children. A bibliographical research was carried out where the importance of the ludic in the performance of the psychopedagogue in front of the learning difficulties was approached. In the bibliographical research we can raise a more theoretical knowledge about the subject studied, carried out through reflections about the research of the authors: Piaget (1998), Nicolau and Dias (2003), Ostetto (2000), Ferreira (2007). The present research shows that ludic activities really contribute to the learning of children in general and also those who have symptoms of attention deficit hyperactivity disorder, and also presented suggestions for games and games that can facilitate the learning of children who have characteristics of the disorder of attention. attention deficit hyperactivity disorder.

KEYWORDS: ADHD; playfulness; games; plays; learning.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta abordagens sobre a importância do lúdico no acompanhamento psicopedagógico de crianças com Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

O Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurológico de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Caracteriza-se por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade, é chamado também de DDA (Distúrbio do Deficit de Atenção) (ABDA, 2016).

As principais características que o aprendiz com esse transtorno apresentam são: falta de atenção, concentração, agitação, desatenção, notas baixas, problemas de comportamento, dificuldades de adaptação ao ambiente escolar, distração e frustração por não ter um bom aproveitamento, além da sensação de incapacidade por não conseguir acompanhar a turma.

Segundo Barkley (2002) a escola tem fundamental importância não só na construção do conhecimento, mas também na vida em sociedade desse aluno. Cabe ao professor mediar estratégias necessárias para o processo de aprendizagem do aluno, buscando como referência o conhecimento que ele traz consigo.

O lúdico na educação infantil é de fundamental importância, porque proporciona uma aprendizagem interativa e prazerosa, pois através do mesmo a criança aprende brincando. É uma metodologia pedagógica que ensina brincando e não tem cobranças, tornando a aprendizagem significativa e de qualidade. Tanto os jogos como as brincadeiras proporcionam na educação infantil desenvolvimento físico mental e intelectual.

Segundo Vigotski (1989), o lúdico influencia o desenvolvimento da criança que através do jogo ela aprende a agir numa esfera cognitivista, sendo livre para determinar suas próprias ações. O brinquedo estimula a curiosidade, a iniciativa e a autoconfiança, proporcionando o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção.

Nossa problemática surgiu da necessidade de se explanar a importância de se trabalhar com o lúdico com crianças atípicas principalmente as que apresentam o TDAH. Por esse motivo buscamos aprofundar a temática. De posse desse problema, objetivamos com a pesquisa, conhecer a importância do lúdico como recurso no trabalho psicopedagógico de crianças com Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

O interesse pela pesquisa, se deu pelo fato de que hoje em dia se tenha um repertório de estratégias sobre ludicidade muito grande e ainda nos deparamos com profissionais sem saber utilizar as estratégias e quando utilizá-las, tornando o processo de aprendizagem da criança muito mais complexo.

Para tanto, definiu-se como objetivo geral: Avaliar a importância da ludicidade em crianças com dificuldade de aprendizado e como objetivos específicos: Analisar as dificuldades que levam a identificar o transtorno no aprendente e a busca por novas estratégias de aprendizado.

Em nossa sociedade existe uma grande porcentagem de crianças diagnosticadas com Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), muitas vezes, as pessoas não compreendem que essas crianças necessitam de uma metodologia e de muita atenção para que consigam realizar as atividades do seu cotidiano. Com essa falta de conhecimento as pessoas acabam se referindo a criança como preguiçosa, birrenta, desatenta, bagunceira entre outras, essas referências podem trazer futuramente até um estado de depressão na criança.

Por esse motivo, esse trabalho será de extrema importância para quem deseja ampliar seus conhecimentos acerca do tema trabalhado adquirindo um olhar especial referente ao transtorno, para que possa identificar na criança e procurar ajudá-la da forma adequada, para que o aprendente consiga se desenvolver e conviver normalmente na sociedade.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Os jogos e brincadeiras sempre estiveram presentes entre os indivíduos ditos “normais”, como também para aprendentes e pacientes com necessidades especiais e com transtornos, sendo de grande relevância no desenvolvimento cognitivo da criança na educação infantil, porém nos dias de hoje a visão sobre o lúdico é valorizada e seu uso nas metodologias e estratégias de leitura vem enriquecer a prática pedagógica no cotidiano escolar.

Enquanto estiver brincando, a criança vai fundamentando o entendimento e fazendo uso dos sistemas simbólicos como a leitura, assim como a competência e habilidades em perceber, criar, manter e desenvolver a afetividade. Para Piaget (1998)

Um dos principais teóricos do construtivismo, defende a ideia de desenvolvimento humano a partir das ações que o sujeito exerce sobre o ambiente, e ao dedicar-se aos estudos sobre os jogos sistematizou: jogos de exercício, no período sensório-motor de 0 a 02 anos de idade; jogos simbólicos no período pré-operatório de 02 a 07 anos de idade; e jogos de regras, a partir de 07 anos de idade. Lembrando que tais limitações estão a sujeitos a alterações em função das diferenças individuais.

Estudiosos como Nicolau e Dias (2003, p.78) também destacaram em seu trabalho que o brincar desenvolve a socialização e a moralidade. Exemplifica as brincadeiras de roda eficaz para a formação desses processos. Apresentam que,

As brincadeiras de roda assumem grande importância por levar a formação do círculo, situação em que o grupo pode comunicar-se frente a frente. Dando as mãos as crianças formam um todo. Cantam, dançam ou tocam juntas; criam e seguem regras; exercitam textos e movimentos de forma coletiva; desenvolvendo a socialização e praticando democracia com valores de respeito mútuo, cooperação e unidade de grupo.

Logo, entende-se que para as crianças, os jogos e brincadeiras proporcionam prazer, leva a descontração, a imaginação e, posteriormente o aparecimento de novas ideias criativas que facilitam a abstração de conteúdo, interação e socialização. Com uma nova concepção a escola precisa entender que é através da ludicidade que as crianças têm oportunidade de crescerem e desenvolverem o seu mundo imaginário mergulhando na paixão pela leitura e assim descobrirá nos contos o desejo de ler como afirma Ostetto (2000) em seu livro Encontros e Encantamentos na Educação Infantil.

Ainda pode-se discutir que no ambiente escolar o professor deve fornecer de forma harmoniosa o desenvolvimento de metodologia e esses métodos despertam na criança a aprendizagem para ser um leitor, com caminhos absolutamente infinitos de descobertas, com melhor compreensão de mundo.

Ao falar de ludicidade é destacada a relevância dos jogos e brincadeiras da educação infantil no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. O brincar é uma necessidade básica e um direito de todos. O brincar é uma experiência humana, rica e complexa (Almeida,2000).

Quando a criança se envolve com o lúdico, ela tem a capacidades de vencer medos, angústias, traumas e tudo em que se consiste a sua sensibilidade. É fundamental que o brincar seja espontâneo e este deverá refletir a forma de pensar e sentir da criança, onde ela demonstra sua história de vida proporcionando:

1. O desenvolvimento intelectual
2. O equilíbrio emocional
3. A comunicação

4. A criatividade

5. A independência

Em meio a esse caminho percorrido, pode-se concluir que as instituições escolares que trabalham com educação infantil, devem buscar inserir jogos e brincadeiras em suas atividades pedagógicas e proporcionar uma aprendizagem mais eficiente e prazerosa além das maneiras lúdicas de ensinar; devem ter como objetivos conduzir as crianças a desenvolver suas inteligências e habilidades por meio destas práticas.

Pode-se levar em consideração que o jogar e o brincar é próprio do ser humano, e sempre fizeram parte da vida do homem desde os tempos antigos até os dias atuais.

Brincar é uma necessidade básica assim como é a nutrição, a saúde, a habitação e a educação; brincar ajuda a criança no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois, através das atividades lúdicas, a criança forma conceitos, relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça habilidades sociais, reduz a agressividade, integra-se na sociedade e constrói seu próprio conhecimento (Ferreira, 2007).

Em relação as habilidades psicomotoras, podemos praticar diversas atividades corporais e mentais que envolvem jogos lúdicos, capacidade de linguagem expressiva e/ou controle motor fino ou grosso, desenvolvem precisão de movimentos (praxias), ritmo, sequência motora, noções espaciais e viso motora. Podem ser utilizados recursos como, bolas, cordas, desenhos no chão, peças ou figuras geométricas de diferentes tamanhos para a construção no espaço, montagem de blocos, adivinhações, atividades com argila, pintura, jogos entre outros (Oliveira, 2006).

Crianças que tem o TDAH se dispersam facilmente do que estão fazendo e buscam logo outra forma de regular sua ansiedade através de outro estímulo, muitas vezes agindo ou falando de forma impulsiva.

Conforme Silva (2009) “crianças costumam dizer o que lhes vem à cabeça, envolver-se em brincadeiras perigosas, brincar de brigar com reações exagerada, e tudo isso pode render-lhe rótulos desagradáveis como “mal-educada”. Esses comportamentos além de mais intensos, são mais frequentes em crianças com TDAH. Essas características afetam os sentimentos e o comportamento das crianças, que podem atribuir as consequências desses sintomas à incompetência pessoal.

Esses sintomas devem estar presentes pelo menos em dois ambientes que a criança frequenta, não apenas na escola, mas em casa e também pode aparecer em ambientes de socialização. Alguns pesquisadores relatam que quanto mais a pessoa que tem TDAH, tenta se concentrar, pior para ela. As atividades no córtex, se desligam em vez de ligar e acelerar.

Quando o pai ou o professor põe mais pressão, para que ela melhore seu desempenho, ela se torna menos eficiente. Muitas vezes quando isso acontece, os pais e professores, assimilam como má conduta e daí surgem problemas sérios e muito sofrimento

para essas pessoas, de forma que um dos caminhos adotado por elas é a fuga, desistir, resultando em uma evasão escolar, retraimento do grupo e desentendimento no lar.

3 | METODOLOGIA

Este trabalho tem como metodologia a acometida de caráter qualitativo, exploratório, descritivo e explicativo, fazendo-se uso da pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (2002, p.44), “[...] A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

A metodologia deste trabalho foi de cunho qualitativo, elaborada através de leituras de artigos relacionados ao tema para melhor construção. Nesse sentido a busca bibliográfica consiste em leituras, crítica e explanação de livros, documentos xerocopiados e outros artigos acerca do tema exposto.

Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica onde irá ser abordada a importância da ludicidade no acompanhamento do aprendente com Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade diante das dificuldades de aprendizado.

O material de pesquisa utilizado foi escolhido desde o tema proposto, onde foi possível constituir um objetivo de pesquisa e leitura. Esse trabalho busca envolver a educação lúdica como base indispensável na educação de crianças e jovens que sofrem com o transtorno, para quem busca informação pode ser vista como um grande desafio, muitas vezes levando à criança a adquirir uma desmotivação e a baixa autoestima. Este trabalho vem com objetivo de ajudar e informar com base em pesquisas e estudos acerca do tema.

A pesquisa qualitativa foi utilizada, pois traduz informações para classificá-los, facilitando a compreensão e interpretação dos textos. Assim, esse tipo de metodologia é caracterizado pela construção do conhecimento a partir de hipóteses e interpretações que o pesquisador constrói. Isso porque a abordagem qualitativa parte do fundamento do que é uma relação dinâmica entre o real e o sujeito.

Para melhor explicar sobre isso, o autor Silva Schappo (2004, p. 36) afirma que:

A pesquisa descritiva possibilita a composição de um diagnóstico da situação investigada, além de permitir a utilização de métodos como letramentos, experiências junto dos profissionais que apresentam experiências práticas sobre o problema a ser estudado.

Para a realização desta pesquisa bibliográfica qualitativa todo material recolhido foi submetido a uma triagem, leitura de artigos acadêmicos ligados ao tema proposto, onde fez-se as anotações e fichamentos que contribuíram com a fundamentação teórica do estudo.

Na pesquisa bibliográfica podemos levantar um conhecimento mais teórico acerca do assunto estudado, realizado através de reflexões acerca da pesquisa dos autores:

4 | DEFININDO LUDICIDADE

Para entender a palavra ludicidade e a sua manifestação na educação e na vida do indivíduo, seja ele professor ou estudante, começamos por buscar seu significado etimológico.

Ludicidade é um termo utilizado na educação infantil, e que tem origem na palavra latina "*ludus*" que significa jogo. O conceito de ludicidade compreende jogos e brincadeiras, mas não se restringe a elas.

Neste brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimentos e é relativa também a conduta daquele que joga que brinca e que se diverte. Por sua vez, a função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo, sem saber, seu conhecimento e sua compreensão do mundo. Independente de época, cultura e classe social, os jogos e brinquedos fazem parte da vida da criança, pois elas vivem num mundo de fantasia, de encantamento, de alegria, de sonhos, onde a realidade e faz de conta se confundem.

O professor tem um papel fundamental para conduzir trabalhos lúdicos, levando os alunos a atingir os objetivos específicos da aprendizagem dos conteúdos, conseguindo, assim, proporcionar a socialização dos educandos e desenvolver a capacidade dos mesmos de assimilarem o conteúdo exposto da melhor maneira possível.

O lúdico tem a principal e global finalidade de favorecer o desenvolvimento do ser humano numa dinâmica de inter-atuação lúdica. Especialmente, estimulando o processo de estruturação afetivo-cognitivo da criança, socializam criativamente o jovem e mantêm o espírito de realização no adulto.

Geralmente as atividades lúdicas oferecem como objetivo, oportunizar uma maneira diferente para a criança brincar e ao mesmo tempo se desenvolver, interagir com outras crianças e adultos e ter acesso a brinquedos diversificados.

As atividades lúdicas para a criança, significa observar em suas brincadeiras a forma como lidam com seus sentimentos, a maneira que aprendem a esperar sua vez e a partilhar brinquedos.

É através da brincadeira que a criança desenvolve seu senso de companheirismo, procurando entender regras e conseguir uma participação satisfatória em jogos de interação. É necessário haver uma conscientização por parte dos adultos, da importância do lúdico para as crianças no seu crescimento, amadurecimento e para uma vida social ativa.

4.1 Conhecendo o TDAH

O TDAH é um dos distúrbios comportamentais comumente diagnosticados em crianças. Este transtorno tem aparecido com variações na sua nomenclatura no decorrer da história, incluindo algumas denominações como Lesão Cerebral Mínima, Reação

Hipercinética da Infância, Distúrbio do Deficit de Atenção ou Distúrbio de Hiperatividade com Deficit de Atenção/Hiperatividade (Poeta e Neto, 2006).

O TDAH é um transtorno conhecido desde o início do século XX, e é um dos transtornos mais observados frequentemente nas crianças, principalmente na idade escolar. Pensando nas características de uma criança com esse transtorno, o papel do professor é de suma importância no desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor desse aluno.

O TDAH como natural de uma disfunção na produção de neurotransmissores, incide devido ao baixo nível de produção. Auxiliando a compressão na explicação da causa, deste distúrbio Silva (2003), diz que:

[...] é causado pela pouca produção de Catecolaminas (adrenalina e noradrenalina), que é uma classe de neurotransmissores responsável pelo controle de diversos sistemas neurais no cérebro, incluindo aqueles que governam a atenção, o comportamento motor e a motivação. (SILVA, 2003, p. 57).

Segundo Smith e Strick (2001), o TDAH é uma doença que afeta cerca de 3 a 5% da população de crianças em idade escolar, atrapalhando o desenvolver-se, e impedindo as afinidades com outras crianças, como também estimulando a baixa autoestima da mesma. O comportamento hiperativo interfere tanto na vida familiar da criança quanto escolar e social. Eles encontram muita dificuldade em prestar atenção e às vezes em aprender. Como são incapazes de filtrar estímulos, são facilmente distraídas, estão sempre em movimento, e incapazes de ficar quietas.

Fazer o diagnóstico da criança com o TDAH não é fácil, é necessária muita observação desde muito cedo, e somente uma equipe da área da saúde especializada que pode diagnosticar e fornecer o laudo para a criança. O desconhecimento desse assunto leva às vezes as escolas e os profissionais a cometerem grandes equívocos quanto aos tipos de métodos que se utiliza para alfabetizar esses alunos.

De acordo com a Revista Nova Escola (2010), os professores que trabalham com alunos hiperativos necessitam além de paciência, ter disponibilidade e conhecimento sobre TDAH, pois esses alunos devem ter um tratamento diferenciado, quanto a atenção, a rotina e significativamente estimulante para propiciar e desenvolver a capacidade de atenção e concentração o que valorizará seu potencial.

E pra isso o diagnóstico do TDAH tem que ser preciso, pois não existe nenhum teste físico, neurológico ou psicológico que possa provar sua existência. Exames de sangue, urina, ressonância magnética ou tomografia computadorizada não resolverão o problema, nem, tampouco, farão o diagnóstico. A avaliação mais frequente e que traz mais resultados é a feita através de entrevista com a criança, com seus pais e através de informações da escola. Essa entrevista dura algumas horas e como, muitas vezes, a criança se mostra tranquila e quieta no consultório, por se tratar de uma situação não rotineira, pode levar o

avaliador ao erro (PHELAN, 2005).

A maioria das crianças com TDAH deseja ter um bom rendimento escolar como as demais crianças. No entanto, a dificuldade de concentração e motivação, aliada a uma estrutura escolar inadequada para esses alunos, dificultam o seu desempenho, levando-os normalmente a conflitos com professores e colegas de turma. Na população em geral, de 10% a 15% das crianças apresentam dificuldades de aprendizagem; em portadores de TDAH este número sobe para próximo de 40% (PHELAN, 2005).

O aluno com TDAH tem plena condição de desenvolver seu potencial criativo, mas quando perde o foco da atenção, deixa suas atividades pela metade, não chegando assim a concluí-las. Neste sentido o processo de aprendizagem e desenvolvimento que o aluno alcança depende significativamente da atuação do professor nesse processo, e o tipo de metodologias que irá utilizar com esse aluno. Cabe então, estimular constantemente a atenção do aluno com TDAH, para que não venha se perder a qualquer novo estímulo do ambiente.

5 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise de dados dessa pesquisa foi totalmente de cunho bibliográfico, seguindo os preceitos de uma abordagem qualitativa. A vantagem da pesquisa bibliográfica é a grande exploração de campo através de monografias, artigos, sínteses, entre outros.

Sendo assim a importância do lúdico para o TDAH, vem agregar ainda mais seu conhecimento estimulando suas habilidades e competências.

A respeito da pesquisa qualitativa, Richardson (1999) assegura que:

A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar de medidas quantitativas de características ou comportamentos (RICHARDSON, 1999 p 90).

A conclusão da análise de dados foi que o lúdico contribui realmente na aprendizagem de crianças em geral e também daquelas que apresentam sintomas de TDAH e apresentou também sugestões de brincadeiras e jogos que podem facilitar à aprendizagem de crianças que possuem características próprias do TDAH.

O que nos permite pensar que elas concordam que o lúdico é um instrumento educacional que proporcionam o desenvolvimento global da criança em todas as fases da educação e deve ser priorizado em criança que apresentam ou são diagnosticados com TDAH.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação a aprendizagem de crianças com TDAH, é importante conhecer suas características para a condução do processo educacional, no sentido de buscar alternativas

pedagógicas para o processo de aprendizagem desses alunos, uma vez que TDAH influencia na aprendizagem e também na sua convivência social, assim, sua comunicação no ambiente escolar não fica ameaçada, uma vez que atinge a forma de se expressar também.

Através das pesquisas realizadas, podemos afirmar que amadurecemos o nosso olhar para o mundo acadêmico, principalmente quando falamos em crianças com transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Nas leituras a respeito do assunto podemos compreender que cada criança tem seu tempo, mas existe um tempo certo para tudo e a criança precisa estar motivada para internalizar esse aprendizado e que precisamos estar preparados para saber como estimular.

Observamos que a ludicidade no acompanhamento de crianças com algum tipo de déficit é um assunto bastante debatido e na prática pouco trabalhado, muitos profissionais ainda se veem perdidos na prática.

A pesquisa aqui trabalhada evidenciou o quanto essas crianças necessitam de profissionais qualificados para atender as demandas de cada indivíduo, o que ampliou a nossa visão acerca do tema.

É importante salientar da importância de crianças com esse transtorno terem o acompanhamento específicos de profissionais qualificados atendendo as necessidades individuais dessa criança (psicólogo, psicopedagogo, neuro e entre outros) para que o aprendizado dessa criança aconteça de forma efetiva.

Entende-se que o trabalho pedagógico representa um papel fundamental no processo de aprendizagem do educando com TDAH. As intervenções pedagógicas dos professores junto ao aluno, proporciona que o desempenho escolar seja otimizado pelo uso de instrumentos adequados de manejo na escola, como as estratégias de ensino.

REFERÊNCIAS

ABDA- Associação Brasileira do Déficit de Atenção TDAH na Escola. Disponível em: <http://www.tdah.org.br/> acesso em: março/ 2016.

FERREIRA, C. TDAH na infância: Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade, Orientações e técnicas facilitadoras. Belo Horizonte: Uni Duni Editora, 2008.

FERREIRA, Juliana de Freitas ; SILVA Juliana Aguirre da ; RESCHKE, Maria Janine Dalpiaz. A **importância do lúdico no processo de aprendizagem**. Disponível em: <https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/A%20IMPORTANCIA%20DO%20LUDICO%20NO%20PROCESSO.pdf> Acesso em: 28 de Outubro de 2022.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

KAMII, Constance; DEVRIES, Rheta. Jogos em grupo na educação infantil. Implicações da teoria de Piaget. Edição Revisada. Porto Alegre: Artmed, 2009. MACEDO, Lino (org.) Jogos, psicologia e educação. Teorias e pesquisas. São Paulo: Casa do psicólogo, 2009.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado; DIAS, Maria Célia Morais (Org). Oficina de sonhos e realidade na formação do educador da infância. Editora PAPIRUS; Campinas, SP, 2003.

OSTETTO, Luciana E. (org.) Encontros e Encantamentos na Educação Infantil: Partilhando experiências de estágios. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PIAGET, Jean. Segunda parte: O Jogo. In: _____. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho – imagem e representação. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.

PIAGET, J. A Psicologia da criança. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

SILVA, M. B. da SCHAPPO, V. L. introdução à pesquisa em educação Florianópolis: UDESK, 2001.

Poeta, L.S. e Neto, F.R. (2006). Estudo epidemiológico dos sintomas do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade e transtornos de comportamento em escolas da rede pública de Florianópolis usando a EDAH. Rev. Bras. Psiquiatr., 26 (3), 150-155.

PHELAN, T. W. TDA/DAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. São Paulo. M. Books do Brasil Editora Ltda, 2005, 246 p

SILVA, Ana Beatriz B. Mentos Inquietas: TDAH: desatenção, hiperatividade e impulsividade. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

SILVA, A.B.B. Mentos Inquietas. 14.ed. São Paulo: Gente, 2003. SMITH, C.;

STRICK, L. Dificuldades de Aprendizagem de A a Z. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

A MATERIALIDADE DAS ESCOLAS MODERNAS EM SÃO PAULO: UMA JORNADA PELOS OBJETOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Data de submissão: 23/09/2023

Data de aceite: 02/10/2023

Marcos de Almeida Henriques

Universidade Federal de São Paulo –

Unifesp

São Paulo – SP

<http://lattes.cnpq.br/1545935552977119>

<https://orcid.org/0009-0002-4284-727X>

RESUMO: O objetivo desse estudo é o de analisar a relação entre a materialidade das Escolas Modernas de São Paulo, em funcionamento de 1911 a 1919, e suas práticas pedagógicas. Ao investigarmos os objetos, mobiliários e recursos presentes nessas instituições, observamos as possibilidades de compreender como esses elementos específicos moldaram abordagens educacionais únicas. Embora enfrentassem limitações de recursos, as Escolas Modernas buscaram oferecer uma educação prática em ciências naturais, estimulando os sentidos dos alunos e transformando o ambiente escolar em uma experiência envolvente de aprendizado. Além disso, destacamos a importância dos passeios pela cidade como parte integral do processo educacional. Identificamos resquícios de métodos tradicionais de ensino, evidenciando dualidade nas

práticas pedagógicas. Essas conclusões ressaltam a influência da materialidade na compreensão das particularidades das Escolas Modernas de São Paulo e como essa materialidade singular moldou suas práticas educacionais distintas.

PALAVRAS-CHAVE: Escolas Modernas. Materialidade. Racionalismo Humanitário. Francisco Ferrer y Guardia. Educação Anarquista.

THE MATERIALITY OF MODERN SCHOOLS IN SÃO PAULO: A JOURNEY THROUGH OBJECTS AND PEDAGOGICAL PRACTICES

ABSTRACT: The objective of this study is to analyze the relationship between the materiality of the Modern Schools of São Paulo, in operation from 1911 to 1919, and their pedagogical practices. By investigating the objects, furniture and resources present in these institutions, we observe the possibilities of understanding how these specific elements shaped unique educational approaches. Although they faced resource constraints, Modern Schools sought to provide a practical education in natural sciences, stimulating students' senses and transforming the school

environment into an engaging learning experience. Furthermore, we highlight the importance of city tours as an integral part of the educational process. We identified remnants of traditional teaching methods, highlighting duality in pedagogical practices. These conclusions highlight the influence of materiality in understanding the particularities of the Modern Schools of São Paulo and how this unique materiality shaped their distinct educational practices.

KEYWORDS: Modern Schools. Materiality. Humanitarian Rationalism. Francisco Ferrer y Guardia. Anarchist Education.

INTRODUÇÃO

Em 1901, o educador espanhol Francisco Ferrer y Guardia fundou uma instituição de ensino denominada “Escola Moderna” na cidade de Barcelona, na Espanha. O objetivo dessa instituição era o de oferecer uma educação baseada em conceitos humanísticos, cumprindo o papel de desempenhar um contraponto ao ensino oferecido pelo Estado e pela Igreja. Ferrer acreditava firmemente em uma educação laica, racionalista e libertária, que promovesse o pensamento crítico e a emancipação dos estudantes. Sua abordagem pedagógica era fundamentada no “Racionalismo Humanitário”, criado e desenvolvido pelo próprio educador, que buscava substituir métodos tradicionais de ensino por abordagens mais modernas e centradas no aluno.

Na sua juventude, Francisco Ferrer foi encaminhado pela sua família para trabalhar em Barcelona, onde ocupou cargos nas linhas ferroviárias e atuou como instrutor de espanhol. Durante suas viagens pela Europa, estabeleceu conexões significativas com vários ativistas anarquistas e instituições educacionais progressistas da época. Esses encontros tiveram um impacto substancial em sua visão de mundo, resultando em uma postura anticlerical e republicana radical.

Anos mais tarde, após oito anos a frente da Escola Moderna de Barcelona, Ferrer foi acusado de ser o mentor intelectual de um atentado contra o rei Alfonso XIII e, posteriormente, de incitar a insurreição popular conhecida como Semana Trágica, em 1909¹. Essas acusações culminaram na prisão de Ferrer na fortaleza de Montjuïc em 1909. Durante seu encarceramento, ele escreveu o livro “A Escola Moderna”, no qual compartilhou suas experiências, concepções pedagógicas e críticas ao ensino tradicional, sobretudo o religioso, além de detalhar elementos do método educacional empregado pela Escola Moderna de Barcelona.

Ferrer foi declarado culpado e condenado à pena de morte pelo tribunal militar espanhol. Em 13 de outubro de 1909, o educador foi executado por fuzilamento, provocando indignação e protestos em diversos países, inclusive no Brasil, que retratava Ferrer como um “mártir da educação popular” através da imprensa operária. O jornal “A Lanterna”, em sua primeira edição publicada quatro dias após a execução de Ferrer, compartilhou as

¹ As informações bibliográficas sobre Francisco Ferrer y Guardia foram retiradas da contracapa da obra “A Escola Moderna”, livro escrito pelo próprio educador em 1909 e publicado no Brasil em 2014: GUARDIA, Francisco Ferrer. **A Escola Moderna**, São Paulo, Terra Livre, 2014.

impressões dos jornalistas sobre os acontecimentos recentes ocorridos na fortaleza de Montjuic, na Espanha:

O grande crime foi consumado. Francisco Ferrer, o ilustre pensador espanhol, o ilustre e talentoso apóstolo da educação popular, acaba de ser assassinado nos calabouços de Montjuic, caindo como um novo Galileu, como um novo Giordano Bruno, como um novo Servet, vítima do fanatismo inquisitorial da canalha jesuítica, dessa raça maldita de insaciáveis. Torquemadas, que, como um imenso bando de urubus, erguem-se sobre a Terra quase eclipsando o sol, envolvendo-a em tenebrosa noite com a negrura de suas asas. Não diremos que o monstruoso crime do califa inquisitor nos tomou de surpresa. Nós esperávamos tão cruel desenlace. (A LANTERNA nº 1, 17 de outubro de 1909, pág. 1)

As nove edições iniciais do jornal “A Lanterna” destacaram matérias relacionadas a Francisco Ferrer na primeira página, evidenciando o comprometimento dos responsáveis por esse periódico em difundir as concepções pedagógicas do Racionalismo Humanitário entre a classe operária. Especificamente, a sétima edição, publicada em 27 de novembro de 1909, incluiu um artigo intitulado “A Escola Moderna em São Paulo,” que relatou os primeiros esforços empreendidos para a criação de uma instituição de ensino baseada no modelo da Escola Moderna na cidade de São Paulo:

Pelo que abaixo se vai ler podemos desde já garantir que o ensino livre, racional, alheio às injunções do clero mentiroso, vai ser um fato, podendo assim a obra do grande Ferrer ser continuada em S. Paulo. Esperamos que todos os livres pensadores, interessando-se vivamente por esta obra, não deixarão de enviar donativos ao comitê promotor da grandiosa ideia. (A LANTERNA nº 7, 27 de novembro de 1909, pág. 1)

O mencionado artigo proclamava a formação do Comitê Pró-Escola Moderna, cuja fundação ocorreu em uma assembleia realizada em 17 de novembro de 1909. Dentre os propósitos estabelecidos pelo comitê recém-criado, incluíam-se a disseminação dos princípios do ensino racionalista e o estabelecimento de uma Escola Moderna na cidade de São Paulo. A consecução desses objetivos estava prevista por meio da coleta de doações, organização de eventos festivos, arrecadação por meio de conferências pagas e por meio da promoção de listas de contribuições financeiras.

A experiência da Escola Moderna de Barcelona serviu de inspiração para várias instituições de ensino ao redor do mundo, incluindo duas escolas inauguradas em São Paulo em 1912: a Escola Moderna nº 1, no bairro do Belém, e a Escola Moderna nº 2, no bairro do Brás. Essas escolas ganharam destaque nos jornais operários da época devido ao seu método de ensino “racionalista” e à promessa de eliminar os princípios religiosos da educação, capacitando as crianças a pensarem de forma independente (Boletim da Escola Moderna nº 3 e nº 4, 01 de maio de 1919, P. 4).

As Escolas Modernas paulistas produziram dois periódicos educacionais. Trata-se dos jornais *O Início* (1914 – 1916) e o *Boletim da Escola Moderna* (1918 – 1919),

produzidos e editados por João Camargo Penteado, diretor e professor da Escola Moderna nº1, que passou grande parte da sua vida envolvido em questões educacionais e foi um ativo militante do movimento operário da época. A maior parte das informações disponíveis sobre a rotina e as práticas educacionais nas Escolas Modernas até o presente momento provém desses periódicos, os quais serão detalhados posteriormente.

Esses documentos revelaram-se fontes valiosas de informação sobre o processo de aprendizagem dos alunos e a perspectiva que esses estudantes tinham do mundo ao seu redor. Além disso, eles oferecem importantes informações sobre algumas das práticas pedagógicas adotadas pelos professores, que frequentemente registraram suas visões e crenças sobre a educação que estavam proporcionando. Esses jornais também evidenciam, em certa medida, como essas atividades eram assimiladas no ambiente escolar e reinterpretadas à luz da perspectiva e compreensão dos estudantes.

O jornal *O Início (1914-1916)* surgiu com múltiplos propósitos aparentes. Em primeiro lugar, apresentava uma natureza pedagógica evidente, publicando redações dos alunos e atividades relacionadas à rotina escolar. Ao mesmo tempo em que era utilizado com fins pedagógicos, transformava a prática jornalística em uma ferramenta didática, incentivando a cooperação entre os estudantes. Sua produção estava intrinsecamente ligada às atividades realizadas pelos alunos da escola, abrangendo a publicação de redações, exercícios realizados no contexto escolar, estudos de campo realizados em diversas localidades de São Paulo e artigos escritos por alguns estudantes abordando temas como política e história.

O periódico *Boletim da Escola Moderna (1918 – 1919)*, tinha uma dinâmica distinta, uma vez que não contava com a participação direta dos estudantes, sendo elaborado pelos próprios professores e mantenedores das escolas. Seu propósito central era informar e educar os leitores sobre o método de ensino de Francisco Ferrer y Guardia, bem como destacar as conquistas do proletariado e discutir eventos históricos relacionados à luta operária. Era claramente utilizado como uma ferramenta de propaganda, mas também servia como fonte de informações sobre o cotidiano das Escolas Modernas e o tipo de educação que essas instituições ofereciam.

Muitos trabalhos acadêmicos têm sido dedicados ao estudo das Escolas Modernas. Em grande parte, a análise desse tema tem se concentrado na sua relevância no contexto do movimento operário. Essas escolas são frequentemente examinadas como contrapartes ao sistema educacional estatal e religioso, sendo consideradas um marco significativo no âmbito da militância anarquista com foco na educação em São Paulo. No entanto, ainda existem diversas oportunidades de pesquisa relacionadas ao tema, especialmente quando se trata de investigar a materialidade das escolas, como sua infraestrutura física, recursos disponíveis, métodos de ensino específicos e como esses elementos contribuíram para a experiência educacional nas Escolas Modernas.

A investigação da materialidade das Escolas Modernas emerge como um campo

de estudo de extrema relevância para compreendermos não apenas a história dessas instituições, mas também a influência que exerceram sobre a educação e o movimento operário na São Paulo do século XX. Dessa forma, este estudo visa preencher lacunas no nosso entendimento das Escolas Modernas, enriquecendo a narrativa histórica dessas instituições e contribuindo para uma apreciação mais abrangente do seu impacto na educação e no movimento operário em São Paulo.

METODOLOGIA

Esta pesquisa, centrada na análise dos aspectos físicos, recursos disponíveis e métodos de ensino empregados nessas escolas, reveste-se de importância por diversas razões. Primeiramente, a materialidade das Escolas Modernas nos fornece uma visão concreta e tangível dessas instituições, permitindo-nos compreender como eram estruturadas fisicamente, quais recursos estavam à disposição dos professores e dos alunos, e de que maneira esses elementos contribuíram para a experiência educacional. Ao explorar a infraestrutura física das escolas, podemos identificar como o ambiente escolar foi moldado para refletir os ideais pedagógicos e políticos do movimento anarquista, o que por sua vez influenciou a maneira como o conhecimento era transmitido e absorvido.

Além disso, a análise da materialidade das Escolas Modernas também nos permite compreender as restrições e desafios enfrentados por essas instituições. Dada a natureza muitas vezes precária dos recursos disponíveis, essa pesquisa pode ajudar a lançar luz sobre como as escolas operaram em condições adversas e como os educadores anarquistas enfrentaram tais desafios.

Por último, a investigação da materialidade das Escolas Modernas nos auxilia a contextualizar as práticas pedagógicas específicas que foram adotadas. A infraestrutura e os recursos disponíveis influenciaram diretamente os métodos de ensino e as estratégias pedagógicas utilizadas, e, portanto, ao compreender a materialidade, podemos traçar conexões mais precisas entre o ambiente físico das escolas e as abordagens educacionais empregadas.

O estudo da cultura material escolar emergiu como um campo de pesquisa em crescimento nas últimas décadas, com particular destaque no âmbito da História da Educação. De acordo com Silva (2015), a cultura material escolar abrange “um conjunto de objetos, mobiliários, equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos, espaços arquitetônicos, uniformes e vestimentas, símbolos, rituais e tradições que caracterizam e constituem a escola em sua dimensão material” (p. 8).

A análise da cultura material escolar desempenha um papel crucial na ampliação da compreensão da história da educação e das dinâmicas entre professores e alunos ao longo do tempo. Conforme enfatizado por Vianna (2008), a cultura material escolar proporciona um valiosas informações sobre a estrutura e funcionamento das instituições de

ensino, as interações entre os atores educacionais, os métodos de ensino e aprendizado, as estratégias disciplinares e as representações sociais e culturais presentes no contexto escolar.

A principal fonte de informações sobre a materialidade dessas instituições reside nos relatos contidos nos periódicos *O Início* (1916 - 1916) e no *Boletim da Escola Moderna* (1918 - 1919). Essas fontes documentam de maneira detalhada e direta diversos aspectos relacionados à cultura material escolar das Escolas Modernas.

Os relatos presentes nesses periódicos podem ser considerados como uma valiosa fonte de informações sobre a infraestrutura física das escolas, os recursos educacionais disponíveis, os materiais didáticos utilizados e até mesmo sobre as práticas pedagógicas empregadas naquelas instituições. Por meio da análise sistemática dessas fontes, é possível reconstruir uma imagem sólida da materialidade das Escolas Modernas, mesmo em face da carência de registros fotográficos ou de edifícios preservados.

Para a pesquisa, torna-se essencial adotar uma abordagem crítica e contextualizada ao examinar os relatos presentes nos periódicos mencionados. Ao analisar esses registros, é possível identificar padrões, tendências e nuances que podem lançar luz sobre como a cultura material escolar das Escolas Modernas foi moldada e como se relacionava com o contexto educacional e social da época.

Desta forma, a análise cuidadosa e criteriosa dos relatos contidos no *O Início* (1914 – 1916) e no *Boletim da Escola Moderna* (1918 – 1919) desempenha um papel crucial na compreensão da importância da materialidade dessas instituições educacionais, permitindo-nos desvendar os segredos da sua estrutura, funcionamento e influência no movimento operário e na educação em São Paulo durante o século XX.

DESENVOLVIMENTO, RESULTADOS E DISCUSSÃO

As Escolas Modernas operaram em São Paulo entre os anos de 1911 e 1919, quando encerraram suas atividades e foram fechadas. Até o presente momento, as informações concernentes à materialidade dessas instituições são limitadas, no entanto, com base nas fontes disponíveis, é possível formular algumas indagações relevantes.

Uma das poucas representações visuais da Escola Moderna nº 1 remonta a 1913, período em que esta unidade educacional estava situada na Rua Saldanha Marinho, nº 58, no bairro do Belenzinho. A fotografia preservada captura a fachada da escola, além de retratar o professor João Penteado, sua irmã, Sebastiana Penteado e os estudantes envolvidos no contexto.



Figura 1: Professores e alunos em frente à Escola Moderna N.1, 1913

Fonte: Arquivo João Penteado, CME/FEUSP, (2021).

A maior parte das informações disponíveis sobre a materialidade das Escolas Modernas provém das narrações feitas pelos próprios estudantes, as quais foram documentadas nos periódicos escolares da época. No jornal *O Início* (1914 – 1916), eram apresentadas atividades denominadas “Redações Descritivas”, nas quais os alunos se exercitavam na tarefa de descrever os objetos ao seu redor. Em algumas ocasiões, essas atividades foram realizadas no contexto das instalações escolares.

Dentre os relatos elaborados pelos estudantes das Escolas Modernas e posteriormente publicados no jornal “O Início”, é possível encontrar descrições referentes ao mobiliário escolar e alguns recursos pedagógicos que compunham o ambiente da sala de aula. Essas narrativas fornecem valiosos indícios para uma melhor compreensão da materialidade das Escolas Modernas.

Na sala de aula: Estou vendo sobre uma caixa, uma tesoura, uma navalha, um livro chamado História do Brasil, um livro chamado Dicionário do Brasil, uma pedra, uma aritmética, uma faca, uma pedra mármore, uma tampa de tinteiro, uma garrafa, uma caixinha de penas, um apagador, uma Geografia da Infância, um saca-rolha, o jornal “A Voz do Trabalhador”, duas folhinhas, um quadro-negro, cinco mapas, um globo terrestre, um quadro com o retrato de Francisco Ferrer, um armário, uma mala, dois papelões e uma lata vazia. (Escola Moderna - O INÍCIO nº 2, 04 de setembro de 1915, p. 3)

Por meio dessas descrições, torna-se evidente a presença de particularidades notáveis no interior da sala de aula da Escola Moderna. A inclusão do retrato de Francisco Ferrer parece sugerir a intenção dos professores e mantenedores dessa instituição de

estabelecer um simbolismo associado à figura inspiradora por trás da criação dessas unidades de ensino. Este gesto provavelmente buscava homenagear o educador catalão, ao mesmo tempo em que transformava esse simbolismo em uma ferramenta de propaganda voltada para os estudantes.

A presença do jornal “A Voz do Trabalhador” suscita algumas indagações intrigantes. Seria esse jornal utilizado como um recurso pedagógico pelos professores, empregado para conduzir atividades educacionais, ou simplesmente indicaria a presença de um leitor desse periódico entre os presentes na sala de aula?

Embora, até o presente momento, não existam fontes disponíveis para esclarecer definitivamente essas questões, a presença do jornal “A Voz do Trabalhador” no ambiente da sala de aula permite-nos conjecturar algumas conclusões. Este periódico, originado de um acordo da Confederação Operária Brasileira (COB) em julho de 1906, estabeleceu a seguinte diretriz:

A organização deveria se encarregar de “estudar e propagar os meios de emancipação do proletariado e defender em público as reivindicações econômicas em todos os meios de propaganda conhecidos, nomeadamente através de um jornal que se intitulará A Voz do Trabalhador” (PINHEIRO; HALL, 1979, p. 42).

Nesse contexto, a existência do jornal na sala de aula pode indicar uma possível conexão entre a educação ministrada nas Escolas Modernas e as preocupações e ideais do movimento operário da época, representados por meio do periódico. No entanto, investigações adicionais são necessárias para confirmar essas conjecturas e proporcionar uma compreensão mais completa dessa dinâmica educacional.

A presença do mencionado periódico no ambiente da sala de aula sugere a exposição dos estudantes aos valores ideológicos de um segmento particular da classe trabalhadora no contexto das Escolas Modernas. Em 1915, período em que a descrição do estudante foi publicada no jornal *O Início (1914 – 1916)*, o jornal “A Voz do Trabalhador” vivenciava seu auge em termos de distribuição e alcance, atingindo uma tiragem de 4000 exemplares por edição:

Nesse período, o jornal também terá uma tiragem mais expressiva, chegando aos 4.000 exemplares por número até o final de sua publicação, em 1915. Em sua segunda fase, A Voz do Trabalhador contou com 47 números publicados. Apesar de editado e distribuído majoritariamente no Rio, os balancetes publicados no jornal mostram que A Voz do Trabalhador teve uma distribuição considerável a nível nacional e podia ser encontrado nas sedes das associações aderidas à COB, em centros operários e bibliotecas. (KNEVITZ, 2019, p. 2)

Isso indica que o jornal desempenhou um papel significativo como meio de comunicação e difusão de ideias entre a classe trabalhadora naquele momento. Sua presença na sala de aula pode ser interpretada como uma estratégia de inserção dos princípios e ideais associados ao movimento operário dentro do ambiente educacional das

Escolas Modernas. Essa conexão entre a escola e o jornal evidencia uma possível relação direta entre o currículo escolar e os valores defendidos pela imprensa operária da época, demonstrando a influência do contexto sociopolítico no ambiente educacional. No entanto, a profundidade e a extensão dessa influência demandam uma investigação mais detalhada e abrangente.

A presença de mapas e de um globo terrestre na sala de aula reflete a intenção dos professores em incorporar recursos visuais às práticas pedagógicas das Escolas Modernas. A utilização desses objetos alinhava-se ao método amplamente divulgado nos documentos relacionados a essas instituições, conhecido como Método Intuitivo. Essa abordagem priorizava o início das lições com o uso de objetos, buscando estimular a utilização dos sentidos nas atividades educacionais. A introdução de mapas como recurso didático é particularmente relevante, uma vez que esses instrumentos proporcionavam uma aprendizagem mais significativa para os estudantes.

A presença de livros também pode ser inferida pela mesma descrição. Naquele período, observa-se a existência de exemplares denominados “História do Brasil”, “Dicionário do Brasil” e uma “Geografia da Infância” na sala de aula. Embora não haja documentos que confirmem que os estudantes possuíam suas próprias cópias desses livros, é possível conjecturar que esses recursos foram utilizados, pelo menos em parte, pelo professor. É plausível que trechos dessas obras tenham sido reproduzidos no quadro negro, além de terem sido possivelmente empregados em atividades de leitura conduzidas pelos próprios alunos.

A presença desses materiais, que compõem o ambiente cotidiano escolar e que muitas vezes são subestimados em pesquisas, desempenha um papel significativo na compreensão das práticas escolares. A existência do quadro negro, apagador, penas, tinteiro, livros e mapas, embora comuns no contexto da maioria das escolas da época, revela práticas associadas à construção do conhecimento escolar. A utilização desses objetos influenciava diretamente a condução das práticas pedagógicas e o dia a dia na sala de aula, proporcionando um contexto enriquecedor para o estudo da materialidade das Escolas Modernas.

Levando em consideração as dificuldades de se tentar categorizar o que é um material, podemos dizer que os materiais só adquirem uma existência enquanto tais, porque estão diretamente ligados à produção de determinado conhecimento escolar e por isso são percebidos no campo de representações e imagens dos alunos, o que nos leva às considerações bergsonianas quanto ao conceito de matéria. (JUNIOR, 2005, p. 159)

Esses objetos, embora considerados comuns nas escolas, desempenham um papel essencial no contexto do trabalho escolar. Como salientado por Lawn e Grosvenor (2001), são “objetos que circulam constantemente e que são comuns demais para serem mencionados: Lápis, tesouras, régua, compassos, borrachas, apontadores, livros

didáticos, frascos de tinta e canetas”² (p. 124).

A configuração dessas práticas pedagógicas é fortemente influenciada pelas interações com esses objetos. O desenvolvimento dessas práticas é concebido com base na presença desses instrumentos na sala de aula e nas possibilidades que eles oferecem. O quadro negro, por exemplo, é uma ferramenta amplamente utilizada nas escolas e está associado à imitação do trabalho do professor pelos alunos, frequentemente através de cadernos de cópia, ou serve como suporte para explicações sobre conteúdos específicos. Esses materiais, provavelmente, podem ser categorizados como “tecnologias discretas”³, conforme delineado por Martin Lawn e Ian Grosvenor (2001, p. 124). Além do quadro negro, outros recursos presentes, como os livros, mapas e o globo terrestre, demonstram as múltiplas possibilidades de atividades que ocorrem dentro de uma sala de aula específica.

Em outra descrição, elaborada pelo estudante Guilherme Sanches Garcia, é possível observar a presença de outros elementos do mobiliário dentro da sala de aula:

Eu vejo nesta sala de aula duas mesas, quatro bancos, duas cadeiras, três janelas, um quadro negro, duas estantes, 11 chapéus, uma talha de água, duas lâmpadas de luz elétrica, sendo: uma de 20 velas e outra de 50, um relógio, uma folhinha, um vidro de goma arábica, um apontador, 40 figuras, quatro retratos, um globo, 15 carteiras, uma mesa, um piano e um copo. (Escola Moderna - O INÍCIO nº 3, 19 de agosto de 1916, p. 2)

A abundância de mobiliário e objetos mencionados nessa descrição suscita reflexões sobre o espaço físico das salas de aula nas Escolas Modernas. A alocação desses itens demandava um espaço amplo o suficiente para acomodar quinze carteiras, quatro bancos, duas estantes, duas mesas, três janelas e um cabide que comportasse, no mínimo, onze chapéus, além de um piano.

O destaque dado ao piano é notável, uma vez que não existem outras referências documentadas sobre a presença desse instrumento nas Escolas Modernas. No entanto, é sabido que essas instituições ofereciam aulas de música. Um anúncio publicado em uma das edições de “O Início”, datado de 19 de agosto de 1916, atesta o funcionamento das aulas de música, acrescentando um novo componente ao cenário educacional dessas escolas:

Acham-se funcionando as aulas do curso preparatório para artífices e as de música, as quais já tem regular frequência de alunos, tendo por professores, respectivamente, os senhores dr. Leopoldo Guedes e Alfredo Avella. (Escola Moderna - O INÍCIO nº 3, 19 de agosto de 1916, p. 4)

Esses detalhes da materialidade da sala de aula, combinados com a inclusão do piano, sugerem a diversidade de experiências educacionais proporcionadas pelas Escolas Modernas, indo além do ensino convencional e incorporando elementos de educação musical. Essa revelação enriquece nossa compreensão do ambiente educacional e das

2 Do original em inglês: “objects that circulate constantly and are too commonplace to mention: pencils, scissors, exercise books, rulers, compasses, rubbers, pencil sharpeners, textbooks, ink bottles and pens”

3 Do original em inglês “low-key technologies”

práticas pedagógicas das Escolas Modernas.

A ampla divulgação do uso de cantos, hinos e recitações de poesias nos periódicos da Escola Moderna, especialmente durante os eventos escolares, é uma característica marcante. É plausível considerar que o piano tenha desempenhado um papel fundamental nessas ocasiões, possivelmente utilizado para acompanhar os cânticos e, talvez, para ensaios dos estudantes visando tais eventos. É relevante destacar que essas atividades não eram meramente preparatórias para festas, mas também funcionavam como um meio de saudação e interação entre os estudantes das duas unidades das Escolas Modernas.

Em um relato que descreve a visita dos estudantes da Escola Moderna nº 1 à Escola Moderna nº 2, é possível discernir detalhes sobre a realização dessas atividades e as impressões do Estudante Pedro G. Passos sobre as paisagens urbanas durante a caminhada até a segunda unidade das Escolas Modernas. Esse episódio ilustra a importância das atividades culturais não apenas como parte integrante da educação nas Escolas Modernas, mas também como elementos que promoviam o contato e a confraternização entre os estudantes das distintas unidades educacionais.

Nossa visita à Escola Moderna nº 2. Sábado, dia 20 de junho de 1914, nós fomos visitar à Escola Moderna nº 2, da qual é professor Adelino de Pinho. Saímos daqui a uma hora, descemos a Rua Saldanha Marinho e pegamos a Avenida Celso Garcia. Nela vimos dois carretéis grandes de canos para encanamento de gás e mais dois pequenos de arame grosso para a rede elétrica. Eu vi também uma preta tocando viola na mesma avenida. Depois chegamos ao jardim da Concórdia e vimos o teatro Colombo. A frente dele vimos belos anúncios de fitas cinematográficas. Dali nos dirigimos a Escola Moderna nº 2. Nela nos demoramos até as duas e meia. Fomos bem recebidos. Os meninos de lá recitaram e cantaram e nós também fizemos a mesma coisa. O professor Adelino de Pinho também recitou e nos fez uma saudação. Na volta o Carlos Lampo descontentou ao nosso professor, por que brigou com um pobre menino que estava distribuindo anúncios na rua. Foi bom o passeio. Eu gostei de ouvir os cantos e recitativos daqueles colegas. (Escola Moderna - O INICIO nº 2, 04 de setembro de 1915, p. 3)

Em uma publicação que descreve uma das festas escolares com a participação de alunos de ambas as unidades de ensino, foram registrados os títulos de algumas das canções e hinos apresentados durante o evento. Essa documentação proporciona uma visão mais concreta das atividades culturais que eram valorizadas nas Escolas Modernas e, ao mesmo tempo, revela a importância desses momentos de celebração e intercâmbio entre as duas unidades educacionais:

A festa realizada no dia 14 do corrente pela nossa escola esteve deveras magnífica, produzindo a mais bela impressão no espírito da assistência que não nos regateou aplausos. [...] Em seguida foi cantado, em coro, o "Canto dos Operários", de Neno Vasco. Depois seguiram-se outros hinos: "As Criancinhas", "A Mulher", "A Força" e "A Instrução", que foram cantados em conjunto. [...] A parte referente à recitação de poesias foi confiada aos alunos das duas escolas, que recitaram: Augusto Câmara, "Meus Companheiros", "A Abobora e a Bolota" e "Aproveitai o Tempo"; Alberto Cardoso, "As Vantagens

do Saber" e "O Prior e o Defunto"; Nilo Leuenroth, "A Mulher Teimosa" "Antônio" e "A União; [...] O festival foi encerrado com o canto do hino A instrução, seguindo-se logo uma bela conferência pelo professor Adelino de Pinho, da Escola Moderna nº 2. A quermesse a este tempo (pouco menos de meia noite) já tinha sido esgotada, até a última prenda. O baile, então, teve começo para a satisfação de tantos rapazes e raparigas que não pensam noutra coisa além de seu prazer em sua vida. (Escola Moderna - O INÍCIO nº 2, 04 de setembro de 1915, p. 1)

Os cantos, hinos e recitações podem ser enquadrados como objetos materiais dentro do contexto da sala de aula? A perspectiva de Laerthe de Moraes Abreu Junior sobre essa questão acrescenta uma dimensão relevante:

[...] O som não é, também, um objeto físico? Invisível, sim, mas perfeitamente audível? E como esse objeto é importante nas práticas escolares! O tempo das aulas não é marcado pela condução oral do professor? Não é ele quem sempre está falando? E, por outro lado, a sala de aula não é, também, um lugar preenchido ininterruptamente por muitos sons permitidos, quando o professor autoriza o aluno a se manifestar, assim como por sons proibidos, quando o professor exige silêncio? (JUNIOR, 2005, p. 159)

A citação de Laerthe de Moraes Abreu Junior levanta questões fundamentais sobre a natureza do som como um objeto material e sua importância nas práticas escolares. Embora o som seja invisível e não tangível no sentido tradicional, ele desempenha um papel crucial na dinâmica da sala de aula.

Nas Escolas Modernas, onde a ênfase era colocada na participação ativa dos estudantes e na construção do conhecimento através do diálogo, o som desempenhava um papel essencial. O professor, como mediador do processo de aprendizagem, ocupava um espaço central na sala de aula, marcando o tempo das aulas com sua condução oral. Era ele quem fornecia orientação, estimulava discussões e fornecia informações.

Além disso, o som na sala de aula também era representativo das dinâmicas sociais. A permissão para que os alunos se manifestassem criava um ambiente de aprendizado participativo, onde o diálogo era encorajado. Por outro lado, a exigência de silêncio, representada pelos sons proibidos, era fundamental para a organização e o controle do ambiente escolar.

Portanto, essa reflexão nos lembra que o som, embora intangível, era um elemento materialmente presente nas Escolas Modernas. Ele não apenas marcava o ritmo das aulas, mas também refletia a interação dinâmica entre professores e alunos, contribuindo para a construção do conhecimento e a promoção de um ambiente educacional colaborativo e participativo, características distintivas das Escolas Modernas.

O teor das canções, hinos e recitações apresenta a possibilidade de esclarecer diversas questões relacionadas às práticas pedagógicas, valores morais e aspectos ideológicos que permearam as Escolas Modernas. No entanto, é lamentável constatar a ausência de registros que detalhem o conteúdo desses elementos na documentação

disponível até o momento. Uma contribuição relevante a essa lacuna foi oferecida pelo professor Flávio Venâncio Luizetto em sua tese de doutorado, na qual relata seu contato com um caderno atribuído ao estudante Cesário Cavassi. Este caderno, em princípio, possuiria registros das mencionadas canções e hinos, mas tais conteúdos foram removidos do caderno do referido estudante e, infelizmente, não chegaram até os dias atuais.

As folhas destinadas aos hinos foram, infelizmente, arrancadas, restando apenas a última, onde o aluno, apesar de vários erros gramaticais, preparou, com capricho, um “Índice”: “A Marselhesa da Paz”, “A Avezinha”, “Marcha”, “O dia”, “Marcha do Carpinteiro”, “O passarinho”, “O Café”, “Hino as aves”, “A infância”, “O pintassilgo”. (LUIZETTO, 1984, p. 280)

O referido caderno em questão também abrigava um documento manuscrito, desprovido de data, intitulado “Inventário da Escola Moderna nº 1”. Conforme descrito por Luizetto, o caderno em si era comum, apresentando uma capa dura, e originalmente teria sido designado para ser um “Hinário da Escola Moderna nº 1”. Notavelmente, João Penteado, de acordo com a etiqueta, fez uso deste caderno para colar recortes de alguns de seus próprios artigos (LUIZETTO, 1984, p. 280).

A transcrição do conteúdo desse manuscrito, denominado “Inventário da Escola Moderna nº 1,” pode ser visualizada a seguir:

5 lâmpadas elétricas	1 projectoscópio
1 globo geográfico – 33 – relevo	1 coleção de sólidos
1 livro de botânica	1 livro de mineralogia
1 livro de gramática – Figueiredo	1 livro de gramática histórica
1 livro de gramática expositiva	1 atlas zoológico
1 exercício de ginastica	1 globo geográfico pequeno
1 bussola	1 aço imantado
1 giroscópio	27 carteiras
2 quadros-negros pequenos	1 quadro-negro grande
2 estantes de livros	1 quadro com o retrato de Ferrer
1 dicionário velho por C. Figueiredo	2 cabides
1 armário para arquivo	1 mesa pequena
1 lanterna mágica estragada	1 mapa do Brasil, novo
1 mapa de São Paulo, novo	1 ABC dos termos geográficos, novo
1 mapa da Itália, velho	1 mapa da América do Sul, velho
1 mapa da América do Norte, velho	1 mapa do sistema métrico decimal, velho
1 mapa do Brasil, velho	3 cartazes com mapas da França
1 livro La Petite Cendrillon	1 livro La Meuniere du Moulin Joli
1 livro La Fille du Sonneur des cloches	1 livro Rose et Blanche
2 livros Ore di Recreazione	1 livro L’ Invidioso, il bugiardo e il maldicente
1 livro Les Mystères du Temple	1 Une Collaboration
1 Commediale per l’infanzia	16 livros diversos escolares, em francês

1 iniciação química	1 iniciação astronômica
1 iniciação zoológica	1 iniciação botânica
1 caixa com giz	4 cadeiras de palhinha
2 escovas para lousa, estragadas	1 livro de matrícula, em uso
1 livro de ponto já usado	14 cadernos de caligrafia, em branco
1 jogo de barra fixa para recreio	1 aparelho de balanço para recreio
Diversas coleções de postais ilustrados	1 biombo para gabinete de toilette

Tabela 1: Inventário Escola Moderna nº 1

Fonte: LUIZETTO, (1984, p. 280).

A tabela apresentada oferece uma visão detalhada dos recursos materiais e objetos presentes nas instalações dessa escola específica. A análise dessa lista revela informações interessantes sobre a infraestrutura e os recursos educacionais disponíveis nas Escolas Modernas, bem como pode levantar questões sobre a sua utilização e importância. Os recursos educacionais variados incluem uma ampla gama de materiais de ensino, como livros de botânica, mineralogia, gramática e outros títulos educacionais. Isso sugere uma ênfase na educação abrangente, abordando diferentes disciplinas e áreas de conhecimento.

Além disso, há uma ênfase significativa em recursos geográficos, como mapas do Brasil, São Paulo, América do Sul, América do Norte e outros. Isso indica um foco no ensino da geografia, abrangendo aspectos físicos e políticos. Outros recursos, como um giroscópio, uma coleção de sólidos e um projectoscópio, sugerem uma abordagem prática e experimental no ensino de ciências. Esses recursos eram provavelmente usados para demonstrações em sala de aula.

A presença de livros infantis e outros títulos aponta para um compromisso com a literatura e a leitura como parte integrante da educação nas Escolas Modernas. A literatura infantil desempenhava um papel educacional importante naquela época. Móveis e mobiliário, como carteiras, quadros-negros, estantes e mesas, mostram a preocupação com a organização do espaço de aprendizado e a criação de um ambiente propício para o ensino e a aprendizagem. Elementos culturais e ideológicos são representados pela presença do quadro com o retrato de Ferrer, o fundador do movimento. Isso possivelmente servia como um símbolo de inspiração e referência ideológica para os alunos.

Recursos recreativos, como o jogo de barra fixa e o aparelho de balanço, indicam a importância do recreio e do tempo livre na rotina escolar, promovendo atividades físicas e recreação para os alunos. Recursos de escrita, como cadernos de caligrafia, giz e escovas para lousa, são essenciais para o ensino e a prática da escrita e da caligrafia. Além disso, a presença de diversos livros em francês sugere a influência cultural e linguística no currículo das Escolas Modernas.

Ao refletir sobre essa tabela, é possível inferir que as Escolas Modernas buscavam oferecer uma educação abrangente e multidisciplinar, valorizando o ensino de ciências,

geografia, literatura e aspectos culturais e ideológicos. Além disso, a inclusão de recursos recreativos e de escrita demonstra uma abordagem educacional que considerava o desenvolvimento integral dos alunos. A tabela, portanto, oferece um vislumbre das prioridades e dos recursos disponíveis nas Escolas Modernas, destacando sua abordagem inovadora para a educação no início do século XX.

Uma das observações notáveis presentes no “Inventário da Escola Moderna nº 1” recai sobre a presença de livros em línguas estrangeiras, notadamente francês e italiano. Entre os títulos mencionados, destaca-se “La Petite Cendrillon,” que corresponde ao renomado conto de fadas “Cinderela,” escrito por Charles Perrault, figura seminal no gênero literário de contos de fadas. Outras obras incluídas são “La Meuniere du Moulin Joli” e “La Fille du Sonneur des cloches,” ambas peças teatrais, respectivamente, de autoria de Anthony March e Albert Capellani. O romance “Rose et Blanche,” escrito por Jules Sand, e a opereta “Ore di Recreazione,” de autoria de Ludovico Guicciardini, também figuram na lista.

A inclusão dessas obras estrangeiras no inventário suscita questionamentos sobre a motivação e o propósito de sua presença no contexto educacional das Escolas Modernas. Uma possível explicação pode ser inferida a partir de um anúncio encontrado no Boletim da Escola Moderna, que fornece um contexto relevante para essa escolha:

Ofereceu-se nos para lecionar inglês e francês nesta escola, o nosso inteligente camarada Cleto Trombette, que apesar de ser originário da Itália, possui boa pronúncia desses idiomas, visto ter residido durante anos na França e na Inglaterra. E, aceito o seu oferecimento, anunciamos hoje a abertura das aulas de francês e inglês, que funcionarão três vezes por semana, das 7 às 9 da noite. O método adotado para o ensino dessas línguas será o mais prático e intuitivo possível, de modo a garantir o aproveitamento dos alunos. (Escola Moderna – Boletim da Escola Moderna n: 1, 13 de outubro de 1918, p. 4)

Os livros de iniciação em ciências naturais (química, botânica, astronomia e zoologia) remontam às raízes das Escolas Modernas de São Paulo, que foram inspiradas pelo pensamento de Francisco Ferrer. Ferrer, por ocasião da inauguração das Escolas Modernas em Barcelona, enfatizou a importância do ensino prático das ciências naturais como uma alternativa ao que considerava uma educação dogmática, buscando uma abordagem pedagógica baseada na razão. Portanto, a presença desses materiais evidencia a continuidade do legado pedagógico de Francisco Ferrer na abordagem educacional das Escolas Modernas em São Paulo:

Basta dar uma olhada para as modestas salas deste estabelecimento iniciante para se convencer de que oferecem condições adequadas para cumprir uma promessa tão valiosa. O material, tão descuidado no ensino de nosso país, tanto oficial quanto particular, se encontra representado na nossa escola por lâminas de fisiologia vegetal e animal, coleções de mineralogia, botânica e zoologia; gabinete de física e laboratório especial; máquinas de projeção; substâncias alimentares, industriais, minerais, etc.; com tais auxiliares e a direção esmerada de professores embebidos pelo espírito de nosso tempo,

como entre outros, o conhecido senhor jornalista Columiber, pode-se esperar que tenha nascido, pelo menos em embrião, a escola do futuro. (GUARDIA, 2014, p. 39)

As Escolas Modernas em São Paulo operavam em condições materiais substancialmente diferentes da Escola Moderna de Barcelona. Elas dependiam do apoio financeiro de associações operárias e de entusiastas do ensino racionalista, inclusive para a publicação de seus periódicos. Além disso, essas escolas funcionavam em instalações de menor porte e recursos mais limitados. No entanto, isso não as impediu de buscar proporcionar atividades práticas e experiências educacionais significativas.

Dadas as limitações financeiras e a ausência de “laboratórios especiais e lâminas de fisiologia”, uma alternativa encontrada pelas Escolas Modernas de São Paulo foi a realização de passeios pela cidade. Nesse contexto, os professores desempenhavam um papel fundamental ao transformar o ambiente urbano em um espaço de aprendizado. Eles buscavam aproveitar a natureza circundante, incluindo espécimes vegetais e até mesmo um cadáver de animal, como oportunidades de ensino prático e vivencial. Essas práticas refletem o compromisso das escolas em fornecer uma educação enriquecedora, mesmo em meio a recursos limitados, demonstrando uma abordagem pedagógica que valorizava a experiência direta e o aprendizado contextualizado.

Um passeio a margem do Rio Tietê – No sábado, dia 6 de março, nós nos reunimos todos as 7 horas da manhã na nossa Escola e cantamos os hinos “A Mulher” e o “Primeiro de Maio”. Depois de meia hora saímos e descemos a Rua Catumbi, tomamos a travessa de mesmo nome, fomos pela Rua dos Prazeres, descemos a Rua Cachoeira e seguimos uma rua cujo nome eu não sei. Eu vi pelo caminho uma pontesinha na travessa da Rua Catumbi. Lá o nosso professor nos explicou que os troncos da taquara se chamam rizona e que esses troncos caminham por debaixo da terra. Ao chegarmos no Rio Tietê vimos barcas dentro e fora do rio. Um menino estava nadando vestido de calças no meio do rio. Vimos as barcas no meio do Tietê e também uns meninos caçarem peixes. Depois brincamos de Caracol e de Ciranda-Cirandinha. O João Bento, o Bruno, o Ernesto, o Carlos Chiesa e o Abílio Bento recitaram. Na ida vimos um cavalo morto e o Miniere botou flores em cima dele. O professor disse que o Miniere fez bem de botar flores em cima do cavalo morto. Na volta o professor nos mandou pegar uma varinha com flores e pegamos também taquaras de bambu. O Abílio Bento fez um estoque para mim. Na ida e na volta nos sentamos em cima dum ventilador de esgoto. Chegamos à nossa Escola quando faltavam 25 minutos para as dez horas. Depois o professor nos deu os cadernos e fomos embora para nossas casas. EDMUNDO. (Escola Moderna - O INÍCIO Nº 2, 04 de setembro de 1915, p. 2)

Os passeios escolares representavam um momento em que as práticas pedagógicas das Escolas Modernas de São Paulo se alinhavam mais de perto com os princípios fundamentais do Racionalismo Humanitário de Ferrer. Por meio dessas atividades, tornava-se evidente a influência das crenças educacionais baseadas nesse movimento, que buscava substituir os métodos tradicionais de ensino por uma abordagem mais holística e centrada

no aluno. Nesse contexto, os professores se esforçavam para estimular o conhecimento dos estudantes, envolvendo todos os sentidos no processo educacional.

Esses passeios escolares não se limitavam a transmitir informações teóricas, mas proporcionavam experiências práticas e sensoriais, permitindo que os estudantes explorassem o mundo ao seu redor de maneira direta. Essa abordagem pedagógica refletia a visão de Francisco Ferrer de uma educação que valorizava a aprendizagem ativa e a participação dos alunos, em contraste com o ensino tradicional, que muitas vezes era mais passivo e baseado na memorização. Portanto, os passeios escolares nas Escolas Modernas de São Paulo representavam uma manifestação concreta do compromisso dessas instituições em proporcionar uma educação mais envolvente e significativa.

É desnecessário, por conseguinte, dizer que na Escola Moderna todos os conhecimentos de caráter científico terão representação proporcional, servidos pelos métodos mais progressivos que a Pedagogia conhece hoje, assim como pelos instrumentos e aparatos que são os ramos da ciência e o meio condutor mais potente para trabalhar na inteligência dos educandos. Como a fórmula mais sucinta pode-se dizer que as lições de coisas substituirão ali as lições de palavras, que tão amargos frutos têm dado na educação de nossos compatriotas. (GUARDIA, 2014, p. 39)

É importante reconhecer que, apesar dos esforços em promover uma educação mais envolvente, baseada na observação e em lições práticas, o cotidiano das Escolas Modernas também parece ter incorporado métodos tradicionais de ensino. Esses métodos, que ainda persistem nas salas de aula contemporâneas, faziam uso de materiais que permanecem insubstituíveis até os dias de hoje, como o lápis e o quadro negro.

Embora as Escolas Modernas tenham buscado introduzir uma abordagem mais prática e sensorial no ensino, é evidente que elementos tradicionais da educação, como a escrita com lápis e a utilização do quadro negro para apresentações, ainda desempenhavam um papel significativo no processo de ensino-aprendizagem. Essa coexistência de abordagens pedagógicas tradicionais e inovadoras talvez reflita os desafios de implementar completamente uma educação baseada no Racionalismo Humanitário em um contexto educacional mais amplo e arraigado em métodos convencionais.

CONCLUSÃO OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise detalhada da materialidade das Escolas Modernas em São Paulo revela a riqueza e a complexidade desse movimento educacional único. Essas instituições, inspiradas pela visão pedagógica de Francisco Ferrer y Guardia, desafiaram as normas tradicionais da época e buscaram criar um ambiente educacional inovador. A materialidade das escolas, representada por uma variedade de objetos e recursos, desempenhou um papel fundamental na formação da experiência educacional dos estudantes e nas práticas pedagógicas adotadas.

A presença de objetos como livros em francês e italiano, globos geográficos, mapas

e recursos para o ensino de ciências naturais reflete a diversidade curricular das Escolas Modernas. Esses elementos evidenciam o compromisso dessas instituições com uma educação abrangente que valorizava não apenas o conhecimento acadêmico, mas também a sensibilidade cultural e científica.

As práticas pedagógicas das Escolas Modernas, que combinavam métodos tradicionais com abordagens mais inovadoras, como os passeios escolares, ilustram o esforço dos educadores em proporcionar uma educação mais significativa e centrada no aluno. Os passeios escolares, em particular, refletiam a tentativa de transformar o ambiente em sala de aula, estimulando os sentidos dos estudantes e promovendo uma aprendizagem prática e sensorial.

Ao investigar os objetos, mobiliários, equipamentos e materiais didáticos presentes nesse contexto, somos convidados a mergulhar nas profundezas de uma experiência educacional que desafiou as normas estabelecidas de sua época e que, de muitas maneiras, continua a inspirar debates e reflexões sobre o ensino e a aprendizagem até os dias atuais.

Uma das características mais notáveis das Escolas Modernas em São Paulo é a presença de materiais educacionais em francês e italiano. Essa escolha deliberada de incorporar elementos linguísticos e culturais estrangeiros reflete uma abertura para influências globais, destacando o compromisso dessas escolas com uma educação que transcende fronteiras e abraça a diversidade cultural. A introdução de obras literárias de autores renomados, como Charles Perrault e Jules Sand, assim como peças de teatro, demonstra uma abordagem holística da educação, incentivando o desenvolvimento literário e cultural dos alunos.

Os passeios escolares emergem como uma faceta intrigante da pedagogia das Escolas Modernas em São Paulo. Eles serviram como uma tentativa inovadora de transformar o ambiente circundante em uma sala de aula em si, proporcionando aos alunos experiências práticas e sensoriais que enriqueceriam sua compreensão do mundo. A ênfase na exploração ativa, na observação direta e na participação ativa durante essas atividades evidencia a intenção das escolas de não apenas transmitir conhecimento, mas também incitar a curiosidade e a investigação. Esses passeios revelam como as escolas buscaram criar uma educação que estivesse intimamente ligada à realidade do aluno, que fosse relevante e que promovesse uma compreensão profunda dos assuntos estudados.

No entanto, é fundamental reconhecer que as Escolas Modernas de São Paulo também enfrentaram desafios consideráveis. A falta de recursos financeiros e infraestrutura adequada limitou suas capacidades e os obrigou a encontrar soluções criativas. A coexistência de métodos pedagógicos tradicionais, como o uso do quadro-negro e do lápis, ao lado de abordagens progressistas, ressalta a complexidade dessas instituições. Embora tenham se esforçado para implementar uma pedagogia centrada no aluno, tiveram que lidar com a realidade da educação em um contexto muitas vezes adverso.

Ao encerrar nossa exploração da materialidade das Escolas Modernas em São

Paulo, somos confrontados com uma série de reflexões relevantes para a educação contemporânea. As lições que podemos extrair dessa experiência histórica podem iluminar o caminho para abordagens mais eficazes e inclusivas no ensino e na aprendizagem. A busca por uma educação que valorize a experiência prática e sensorial, que promova a curiosidade e a investigação ativa, e que transcenda fronteiras culturais, continua a ser uma preocupação fundamental para educadores em todo o mundo.

À medida que avançamos no século XXI, é crucial que nos inspiremos nas experiências das Escolas Modernas e que busquemos adaptar seus princípios fundamentais aos desafios e oportunidades de nosso tempo. A materialidade dessas escolas não é apenas um registro histórico, mas também uma fonte de inspiração para moldar o futuro da educação. Portanto, ao olhar para trás, encontramos motivação para avançar, aproveitando o espírito visionário dessas instituições pioneiras para criar ambientes de aprendizagem mais envolventes, inclusivos e relevantes para as gerações futuras.

REFERÊNCIAS

A LANTERNA nº 001, 17 de outubro de 1909

A LANTERNA nº 007, 27 de novembro de 1909

Boletim da Escola Moderna nº 1, 13 de outubro de 1918.

Boletim da Escola Moderna nº 3 e nº 4, 01 de maio de 1919.

Escola Moderna - O INÍCIO nº 2, 04 de setembro de 1915.

Escola Moderna - O INÍCIO nº 3, 19 de agosto de 1916.

GUARDIA, Francisco Ferrer. **A Escola Moderna**, São Paulo, Terra Livre, 2014.

JUNIOR, Laerthe de Moraes Abreu. **Apontamentos para uma metodologia em cultura material escolar**. Proposições, v. 15, n. 1, 2005.

KNEVITZ, M., **A Voz do Trabalhador e a articulação do movimento operário Brasileiro (1908-1915)**. Rio Grande do Sul, Editora Pucrs, 2019. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anaais/ephis/assets/edicoes/2019/arquivos/18.pdf>, acesso em: 03 de janeiro de 2022.

LAWN, Martin. GROSVENOR, Ian. 'When in doubt, preserve': exploring the traces of teaching and material culture in English schools, **History of Education: Journal of the History of Education Society**, 2001

LUIZETTO, Flávio. - **Presença do Anarquismo no Brasil: um estudo dos episódios literário e educacional - 1900/1920**. São Paulo, FFLCH/USP, 1984

PINHEIRO, Paulo Sérgio; HALL, Michael. **A Classe Operária no Brasil: Documentos (1889 a 1930)**. Vol. I – O Movimento Operário. São Paulo: Alfa Omega, 1979.

SILVA, F. P. **Cultura Material Escolar: Uma abordagem histórica.** Revista Brasileira de História da Educação, n. 15, p. 1-24, 2015

VIANNA, H. M. **Cultura material escolar: um olhar sobre a cidade do Rio de Janeiro no século XIX.** Cadernos de História da Educação, v. 7, n. 2, p. 51-76, 2008

APRENDENDO, CULTIVANDO, BRINCANDO E COLHENDO. UM JEITO SUSTENTÁVEL DE SE RELACIONAR COM O MEIO AMBIENTE DA EMEI LUIZA UNGARETTI EM SANTA MARIA - RS

Data de aceite: 02/10/2023

Caroline Fabiane Candeloni

<http://lattes.cnpq.br/7900138454960448>

Andressa Rosemarie de Menezes Costa

<https://lattes.cnpq.br/7215108277623379>

RESUMO: O presente trabalho busca colaborar para a diminuição de impactos ambientais no entorno da escola e na comunidade, contextos abordados por alunos moradores das proximidades. A EMEI Luiza Ungaretti é uma escola com um amplo espaço verde propício ao plantio e cultivo da terra, além de ter uma comunidade escolar disposta a incentivar e praticar a agricultura urbana e práticas sustentáveis de respeito, cultivo e cuidado com o meio ambiente visando reduzir as práticas consumistas que acabam por destruir nosso planeta Terra. Nesse sentido, o que se pretende com esse projeto é construir novos hábitos de produção e consumo na comunidade escolar que visem o desenvolvimento que satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras em suprir suas próprias necessidades.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Sustentabilidade; Agricultura Urbana.

INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA

Em função dos fenômenos de impacto planetário, a agenda da sustentabilidade também ganha contornos cada vez mais globais. Diante de um conjunto de ameaças climáticas e sociais que o mundo produtivo se mobiliza em torno de valores nem sempre tradicionalmente associados ao curso do capital: desenvolvimento sustentável, impacto climático, diversidade, inclusão, igualdade e justiça social, são iniciativas alinhadas a uma agenda mais ampla, traduzidas nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), plano de ação firmado em 2015 pelos países que integram a Organização das Nações Unidas (ONU) como um marco civilizatório a ser atingido até 2030.

Em função do citado acima, na intencionalidade de expandir o senso ético de responsabilidade quanto ao consumo sustentável dos recursos naturais e com base na Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014) que foi decretada pela UNESCO, o projeto busca colaborar

para a diminuição de impactos ambientais no entorno da escola e na comunidade, contextos abordados por alunos moradores das proximidades.

A EMEI Luiza Ungaretti é uma escola situada na cidade de Santa Maria - RS com um amplo espaço verde propício ao plantio e cultivo da terra, além de ter uma comunidade escolar disposta a incentivar e praticar a agricultura urbana e práticas sustentáveis de respeito, cultivo e cuidado com o meio ambiente visando reduzir as práticas consumistas que acabam por destruir o planeta Terra.



A Agricultura Urbana e Periurbana é um conceito multidimensional que inclui a produção, transformação, comercialização e a prestação serviços, de forma segura, para gerar produtos agrícolas (hortaliça, frutas, plantas medicinais, ornamentais, cultivados ou advindos de agroextrativismo, etc.) e pecuários (animais de pequeno porte) voltados ao autoconsumo ou comercialização (re)aproveitando-se, de forma eficiente e sustentável os recursos e insumos locais (solo, água, resíduos, mão-de-obra e saberes). Essas atividades podem ser praticadas nos espaços intra-urbanos, urbanos e periurbanos, estando

vinculadas às dinâmicas urbanas ou das regiões metropolitanas e articuladas com a gestão territorial e ambiental das cidades.

Assim sendo, o projeto pretende trazer a comunidade escolar para auxiliar na execução do mesmo e distribuir mudas e sementes para que essas ações não tenham fim na escola, mas sim, que se estenda para além dela, trabalhando com todos, as questões relevantes ao desenvolvimento sustentável e preservação do planeta Terra. Acreditamos ser de grande importância a valorização de ações nessa comunidade, portanto, segue abaixo os objetivos do presente projeto.

OBJETIVO

Objetivo geral

Educar as novas gerações com práticas sustentáveis que incentivem o cuidado, cultivo e amor pelo meio ambiente, revitalizando, arborizando, plantando e cultivando.

Objetivos específicos

- Plantar árvores frutíferas no entorno da escola e da comunidade escolar;
- Fazer uma composteira com resíduos da cozinha;
- Fazer uma parreira frutífera em cima da pracinha de areia da escola;
- Fazer uma horta na escola;
- Revitalizar os canteiros da escola e da comunidade escolar;
- Ampliar a construção de hortas plantio de árvores frutíferas para toda a comunidade escolar;
- Apoiar ações educativas e produtivas em agricultura urbana, através da implantação de hortas, lavouras e árvores frutíferas atendendo famílias em risco social e nutricional;
- Produzir alimentos com trabalho das famílias para o autoconsumo;
- Estimular ações de geração de trabalho e renda com enfoque na sustentabilidade social, econômica e ambiental através da produção de alimentos saudáveis;
- Dar finalidade social às áreas públicas e privadas que se caracterizam como vazios urbanos no entorno da escola;
- Conscientizar sobre a importância de práticas sustentáveis para a preservação do planeta Terra.

DESENVOLVIMENTO/METODOLOGIA

Assim sendo, para que esses objetivos possam ser cumpridos a escola conta, até o momento, com a participação das turmas de Berçários I e II sendo uma professoras dessa

turma que é mista e integral, duas estagiárias e vinte sete alunos, Maternais sendo três professoras, quatro estagiárias e cinquenta e nove alunos, Pré-escola A1, A2 e B sendo três professoras e cinquenta e quatro alunos, ressalta-se que é preciso envolver os pais e comunidade escolar na participação e execução do projeto.

Para a execução do projeto pretende-se fazer, em conjunto com o plantio, sementeira, cultivo, colheita, oficinas e grupos de estudos sobre conhecimentos técnicos dos mesmos e seus impactos ambientais e importância dessas práticas para a sobrevivência do planeta Terra. Pretendemos buscar parcerias com estudantes dos cursos das áreas afins e suporte técnico da EMATER - SM.

No entanto, a escola ainda necessita de suporte para adquirir os insumos para que o projeto possa ser colocado em prática, sendo assim, precisamos de auxílio para a aquisição de mudas, sementes, adubos, assistência técnica especializada e orientação sobre preparação do solo, épocas de plantio e cuidados para o cultivo das plantas.

Nesse sentido, já fez-se o primeiro contato com a EMATER - SM e começou-se a plantar as primeiras mudas de árvores frutíferas:



Turma da Pré-escola plantando árvores frutíferas

O próximo passo é iniciar a horta da EMEI Luiza Ungaretti, iremos iniciar com alguns pais voluntários vitando e preparando o solo para as crianças começarem a plantar suas primeiras hortaliças. Como virar e adubar a terra demanda tempo, insumos e voluntários, iniciamos com os alunos plantando em uma horta suspensa nesse primeiro momento.



horta suspensa na pracinha de areia da EMEI Luiza Ungaretti

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que pretende-se com esse projeto é construir novos hábitos de produção e consumo na nossa comunidade escolar que visem o desenvolvimento que satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras em suprir suas próprias necessidades, ou seja, a construção da horta, o plantio das árvores frutíferas e da parreira com os alunos e comunidade escolar, tem por objetivo fazer com que a comunidade escolar perceba que é possível consumir menos produtos industrializados e produzir mais, além de poder se transformar em uma renda extra para as famílias.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais**. Secretaria da Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente e saúde**. Secretaria da Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Ambiental**, Lei 9795. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília: MEC/SEF, 27 abr. 1999.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC/ SEB, DICEI, 2013.

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

CARTA DA TERRA, 2000, Disponível em: <<http://www.cartadaterrabrasil.com.br/prt/texto-da-carta-da-terra.html>> Acesso em: 10 de setembro de 2022.

Assembleia Geral da ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 217 (III) A. Paris, 1948. Disponível em: <<http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>>. Acesso em 19 de setembro de 2022.

Organização das Nações Unidas (ONU). **Introdução à proposta do grupo de trabalho aberto para objetivos de desenvolvimento sustentável.** Nova Iorque, ONU, 2014. (Documento Final). Disponível em: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/4518SDGs_FINAL>. Acesso em 19 de setembro de 2022.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). **Década da educação das nações unidas para um desenvolvimento sustentável, 2005-2014: documento final do esquema internacional de implementação.** Brasília: UNESCO, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139937por.pdf>>. Acesso em: 19 de setembro de 2022.

AS HIERARQUIAS DE GÊNERO NO AMBIENTE DE TRABALHO: QUANDO A VIOLÊNCIA DENUNCIA A AUSÊNCIA DE PROTOCOLOS DE AÇÃO PREVENTIVA

Data de aceite: 02/10/2023

Dayse de Paula Marques da Silva

Professora Associada FSS/UERJ
Coordenadora do Projeto de Pesquisa
Mercado de trabalho e políticas públicas de gênero e etnia: buscando um diálogo no campo dos direitos humanos

RESUMO: O projeto de pesquisa *Mercado de trabalho e políticas públicas de gênero e etnia: buscando um diálogo no campo dos direitos humanos* tem como objetivos: analisar a repercussão das políticas de gênero e etnia no Estado Brasileiro em cursos universitários; analisar o potencial de mudanças das políticas públicas de gênero e etnia na estrutura das carreiras no mercado de trabalho; propor ações na formação universitária que instrumentalize os futuros profissionais a superar discriminações de gênero e étnico-raciais no ambiente de trabalho; analisar a parceria entre a universidade e o mercado de trabalho na implantação de novas formas de gestão e incentivo a progressão de carreiras que enfrentem a discriminação de gênero e etnia. A metodologia inclui a análise do Anuário Estatístico da UERJ sobre a distribuição por sexo nos cursos,

entrevistas com os gestores onde a concentração por sexo é muito acentuada e levantamento de campos de estágio.

PALAVRAS-CHAVE: gênero, mercado de trabalho, profissões

ABSTRACT: The research project Labor Market and Public Policies on Gender and Ethnicity: Seeking a Dialogue in the Field of Human Rights aims to: analyze the impact of gender and ethnicity policies in the Brazilian State on university courses; analyze the potential for changes in gender and ethnicity public policies in the structure of careers in the labor market; propose actions in university education that equip future professionals to overcome gender and ethnic-racial discrimination in the work environment; to analyze the partnership between the university and the labor market in the implementation of new forms of management and encouragement of career progression that face discrimination based on gender and ethnicity. The methodology includes the analysis of the Statistical Yearbook of UERJ on the distribution by sex in the courses, interviews with managers where the concentration by sex is very accentuated, and a survey of internship fields.

KEYWORDS: gender, labor market, professions

1 | INTRODUÇÃO

O projeto de pesquisa *Mercado de trabalho e políticas públicas de gênero e etnia: buscando um diálogo no campo dos direitos humanos* tem como objetivos: analisar a repercussão das políticas de gênero e etnia no Estado Brasileiro em cursos universitários; analisar o potencial de mudanças das políticas públicas de gênero e etnia na estrutura das carreiras no mercado de trabalho; propor ações na formação universitária que instrumentalize os futuros profissionais a superar discriminações de gênero e étnico-raciais no ambiente de trabalho; analisar a parceria entre a universidade e o mercado de trabalho na implantação de novas formas de gestão e incentivo a progressão de carreiras que enfrentem a discriminação de gênero e etnia. O campo empírico é a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e conforme o resumo apresentado, tem como metodologia: a análise do Anuário Estatístico da UERJ, com as informações sobre a distribuição por sexo nos cursos, entrevistas com os gestores onde a concentração por sexo é muito acentuada, buscando a sua compreensão deste fato e possíveis reproduções do imaginário construído culturalmente quanto ao gênero, sua repercussão em habilidades e competências científicas. É resultado dos estudos realizados desde a dissertação do mestrado (SILVA, 1989) e doutorado (SILVA, 1998). A continuidade destas análises, implicou na abordagem do gênero em interlocução com as profissões, enquanto grupos de identidade marcados por ritos de passagem no ensino superior e diferentes mecanismos de reprodução e perpetuação de hierarquias.

Os estudos realizados sobre o acesso das mulheres ao mercado de trabalho revelam um longo percurso que se alonga desde as primeiras iniciativas de regulação da mão de obra feminina no início do século XX, até hoje. A pesquisa trata de um tema mais recente, dedicando-se a observar o debate no campo do gênero quanto à inserção mais qualificada das mulheres neste mercado – certificadas pelas universidades. Os estudos sobre as profissões revelam que a universidade é um espaço fundamental para que os grupos profissionais se consolidem e participem como interlocutores importantes na sociedade atual, exibindo diferentes impactos nas relações de poder. O conceito de gênero, oriundo da ação política do movimento feminista têm influenciado bastante a agenda pública sobre a garantia dos direitos das mulheres. Entretanto, seu impacto na construção de um novo paradigma nas ciências sociais me parece, ainda, limitado. O principal argumento do projeto se baseia nas relações de poder que o conceito de gênero descortina: as mulheres ingressam no campo do conhecimento, negado à elas, historicamente e as que conseguem “furar” o bloqueio, são invisibilizadas. Nessa perspectiva, tratar deste lugar, o do conhecimento, implica na abordagem da formação dos grupos profissionais, porque a universalização do ensino tira dos “iniciados” o “segredo” e amplia o acesso ao poder.

Entretanto, esse processo revela que o acesso foi ampliado para os homens, mas não para as mulheres. É o que o conceito de gênero esclarece, ao ser consolidado como uma categoria analítica. Entretanto, quando o tema são as profissões, seus mecanismos de formação de identidades e afirmação de *status* por meio do saber, não encontramos referências ao gênero ou muito poucas. O projeto de pesquisa explora esse problema e busca afirmar a importância desta interlocução. Alguns acontecimentos recentes, de confrontos violentos entre colegas em instituições, no Brasil, revelam que as hierarquias de gênero estão funcionando de modo bastante agressivo e refletir sobre estes mecanismos de exercício do poder é fundamental.

O projeto de pesquisa tem um enfoque sociológico, se baseando nos estudos de gênero, identidade étnico-racial e formação de grupos profissionais. Nesse texto, serão exploradas as determinações de gênero no ambiente de trabalho. Os estudos de gênero apresentam diversas áreas de interesse, tais como: trabalho, sexualidade, família, educação e violência. A pesquisa explora, particularmente as aproximações entre o campo do trabalho e o da educação. No campo do trabalho tem como objeto de análise, profissões e, no campo da educação, o ensino superior, considerando uma diretriz teórico- metodológica quanto à classificação de profissões, no Brasil – grupos de formação no ensino superior (COELHO, 1999). No campo do gênero tem sido observadas as diferenças de tratamento e alocação de homens e mulheres em cursos universitários na perspectiva das relações de poder estabelecidas na sociedade, historicamente, quanto aos significados conferidos ao masculino e feminino nas sociedades ocidentais (SCOTT, 1990, 2002); (SORJ, 1997, 2016); ABREU, HIRATA E LOMBARDI (2016), (SILVA, 1985, 1998, 2021).

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O Gênero

O enfoque do gênero no mercado de trabalho evidencia os mecanismos de reprodução de hierarquias que funcionam no mundo corporativo, e, revela o potencial violento que pode emergir nas relações de trabalho: assédio moral, assédio sexual e inibição de carreiras promissoras. A formação universitária tem revelado concentração por sexo em alguns cursos universitários com pouca probabilidade de mudança deste perfil. A Sociologia das Profissões, campo que a pesquisa inclui na fundamentação teórico-metodológica, não destaca o gênero como uma das categorias determinantes da formação de grupos profissionais, embora esteja incorporando algumas reflexões sobre o tema. Entretanto, traz uma discussão sobre as hierarquias e relações de poder que ocorrem nas áreas de conhecimento e organizações profissionais que interessam ao projeto. Desse modo autores como (BOLTANSKY, 1982); (ELLIOT, 1975); (FREIDSON, 1986); (LARSON, 1977); (WEBER, 1982) são referências importantes.

SCOTT (1990) trata do gênero como categoria analítica e afirma a sua importância como uma relação de poder entre homens e mulheres na sociedade que estrutura as relações em diferentes ângulos. Explora a questão da invisibilidade da mulher nos textos e análises históricas e introduz o debate da inclusão do conceito na perspectiva metodológica. O gênero deve ser um conceito incorporado na explicação do fenômeno da invisibilidade da mulher nos fatos históricos. Aponta a sua transversalidade e critica a tendência dos historiadores em circunscrevê-lo a um campo específico – estudo das mulheres, ao se depararem com as argumentações dos estudos feministas.

No espaço aberto por este debate, pela crítica da ciência que desenvolvem as ciências humanas e pela crítica do empirismo e do humanismo que desenvolvem os pós- estruturalistas, as feministas não somente começaram a encontrar uma voz teórica, elas também encontraram aliados científicos e políticos. É dentro deste espaço que nós devemos articular o gênero como uma categoria de análise. O que poderiam fazer as (os) historiadores que, depois de tudo, viram a sua disciplina rejeitada como uma relíquia do pensamento humanista? Não penso que nós devemos deixar os arquivos ou abandonar o estudo do passado, mas acredito, em compensação, que devemos mudar alguns de nossos hábitos de trabalho, algumas questões que temos colocado. Devemos examinar atentamente nossos métodos de análise, clarificar nossas hipóteses principais, e explicar como pensamos que a mudança tem lugar (SCOTT, 1990, p. 14).

Os estudos de gênero têm demonstrado muitos avanços quanto ao reconhecimento dos direitos das mulheres, particularmente quanto ao acesso à educação em algumas regiões e países. Entretanto, não se pode afirmar que é uma realidade universal e nem que a igualdade de condições em relação aos homens já se consolidou. As estatísticas divulgadas sobre violência doméstica, violência de gênero, violência contra a mulher, estão aí para mostrar que as assimetrias entre homens e mulheres e os significados culturais hierárquicos relacionados ao masculino e feminino permanecem na sociedade com muita força, ainda. SCOTT (1990), ao mencionar a invisibilidade das mulheres na ciência, particularmente na história, sustenta uma “lógica de gênero” na estrutura da disciplina que analisa. As mulheres não são “vistas”, são ignoradas como sujeitos da história. Mesmo que tivessem participado de algum acontecimento importante, relevante, os olhos dos historiadores estariam vendados para este fato.

A conclusão é que as mulheres não fizeram parte desses acontecimentos e arquivos revelam que muitas passagens destas mulheres foram mesmo ocultadas da história, deixadas nos baús: mulheres aviadoras na segunda guerra mundial; escritoras com pseudônimo de homens etc. As primeiras mulheres em cursos de prestígio como a Medicina, Engenharia, Direito, só recentemente tiveram as suas trajetórias destacadas.

Foram completamente desconhecidas ao longo da história e recuperadas, conforme avançam os estudos e a perspectiva do gênero como uma importante categoria analítica. Ao mesmo tempo, observamos que conforme as mulheres ocupam as universidades, ingressam

em posições jamais imaginadas há cinquenta anos 50 anos atrás, impulsionadas pela profissionalização crescente do conhecimento, mantém-se, em desvantagem em inúmeros aspectos no mundo do trabalho. Os salários desiguais, as dificuldades de ascensão na carreira, a distribuição das responsabilidades domésticas em desarmonia com as funções exercidas no mercado de trabalho e salário expõem estas tendências. Estes indicadores em comparação com a situação dos homens, evidenciam o impacto do problema.

2.2 As profissões

A estrutura das profissões revela sistemas de prestígio e poder que se baseiam no corpo de conhecimentos (considerados mais complexos/menos complexos), no reconhecimento social do fazer profissional, na capacidade de articulação política que lhe confere visibilidade pública e evidencia o seu poder de influência na construção da “pauta” profissional.

Não obstante a novidade da formação corporativa adotada (filiação compulsória aos Conselhos, monopólios de representação, tutela do Estado), a regulação das profissões não foi invenção dos revolucionários de 30. De fato, ela existiu em moldes diversos desde a Independência e sempre sob a base do credencialismo educacional. Estimulada pela Constituição de 1891, mas deflagrada nas décadas anteriores (a partir, pelo menos, de 1879), a controvérsia sobre liberdade profissional acompanhou a virada do século como a demonstrar a precariedade do credencialismo acadêmico. Após 1930, a República definitivamente consolidou o nexa entre privilégios profissionais e Universidade. Regulamentada uma profissão, o que incluía quase sempre a criação dos Conselhos, o respectivo curso acadêmico passava ao controle do Conselho Federal de Educação. Criava-se por esta forma uma inusitada hierarquia entre profissões: as regulamentadas, cujos diplomas geravam efeitos legais no mercado de trabalho, e as não regulamentadas, cujos diplomas nada garantiam aos seus portadores (COELHO, 1999, p.29).

Muito do que as lideranças e as elites profissionais fazem ou deixam de fazer repercute sobre as demais profissões, frequentemente com efeitos profundos. Abbot cunhou a expressão “sistema de profissões” exatamente por crer que o conflito por jurisdições constitui o cerne dos processos de profissionalização. Isto significa, por exemplo, que o estudo da medicina em sua fase formativa requer atenção para o que ocorre em outras profissões como elementos constitutivos do seu ambiente institucional. Em se tratando de problemas públicos (criminalidade, alcoolismo, prostituição e saúde pública), é possível traduzir o conflito por jurisdição em termos de competição pela *propriedade* do problema e pela *responsabilidade* por sua solução (COELHO, 1999, p.65).

O campo de estudo das profissões revela um amplo debate sobre o que caracterizaria uma profissão, quais os elementos que devem ser considerados para que se defina profissão. Conforme COELHO (1999), particularmente, no Brasil, as polêmicas se expressam na oposição entre ocupação e profissão e na forma como a concepção de cidadania foi associada à ação do Estado na regulamentação do mercado de trabalho. Para ser cidadão, exigia-se a carteira de trabalho assinada com base na análise de Wandereley

Tanto quanto sei, foi Wandereley Guilherme dos Santos um dos pioneiros, se não o primeiro a dar adequado destaque à temática da regulação ocupacional. Para os propósitos do meu argumento resumo o de Wanderley no seguinte: a regulação ocupacional foi a estratégia selecionada pela elite dirigente no pós-30 para reorganizar a esfera da acumulação como prévia condição para implementar políticas sociais de natureza preventiva, compensatória ou social *strictu sensu*. A extensão da cidadania ocorreu, pois, associada a. um sistema de estratificação ocupacional definido por norma legal. Os direitos de cidadão circunscrevem-se ao âmbito daqueles que a lei vinculava a ocupações por ela conhecidas e definidas, e o conceito de “cidadania regulada” precisamente descreve este tipo de cidadania dependente de regulação ocupacional (COELHO, 1999).

O que interessa destacar nesse texto, resultado das análises do projeto de pesquisa *Mercado de trabalho e políticas públicas de gênero e etnia: em busca de um diálogo no campo dos direitos humanos*, é o fato dos grupos profissionais se constituírem em um lugar de poder na sociedade, na medida em que se consolidam nas sociedades modernas. Mas, principalmente, interessa destacar as hierarquias que se estruturam entre estes grupos, o que Coelho assinala na sua publicação. Está em disputa, também, o tipo, a natureza do conhecimento e “quem” tem mais legitimidade para atuar sobre ele, reclamando-se a responsabilidade por sua sistematização e/ou intervenção sobre o problema. Esse processo se desenvolve de forma mais complexa nas atividades laborativas que implicam na formação de ensino superior. Conforme avança o surgimento de novas carreiras profissionais, a criação das Universidades e o sistema burocrático de certificação do conhecimento especializado, os critérios de distinção e honra, formalizam uma intrincada e polêmica malha de prestígio e poder entre os cursos universitários.

As chamadas carreiras tradicionais tais como Direito, Engenharia e Medicina, continuam expressando estas disputas nos exames vestibulares, no Brasil. Nesse sentido, o ensino superior estrutura e sustenta essa edificação hierárquica no campo do conhecimento, intermedia prestígio no mercado de trabalho e expressa mais claramente um conjunto de exigências que estabelece um grupo profissional. Desse modo, a opção metodológica de Coelho se justifica e seguimos em nossa análise, tendo em vista o interesse de explorar as diferentes relações de poder que surgem no mercado, com a inserção das mulheres. O ensino superior está no topo da pirâmide na estrutura da qualificação profissional.

Profissão como já se viu, inclui tanto as de nível superior quanto outras que requerem “determinado preparo”, mas não necessariamente adquirido nas universidades. E, na acepção que lhe dá o Aurélio “profissão liberal” deixaria de fora muitas profissões de nível superior: a engenharia, por exemplo, ou a farmácia, mesmo se o texto de Wanderley datasse de 1930. Não obstante a carência de um vocábulo que a fixe, teria sido importante que a distinção entre as ocupações de nível superior e as demais houvesse ficado bem estabelecida pelo simples uso do termo profissão. Por quê? Entre outras razões, porque as profissões, (de agora em diante, para designar ocupações de nível superior),

não estão inseridas no processo produtivo ou no de acumulação *strictu sensu*. O que os profissionais produzem, ao contrário do operário industrial ou do artesão, é de na natureza intangível e quase sempre inextricavelmente vinculado a pessoa e à personalidade do produtor (COELHO, 1999, p. 27).

2.3 As profissões e o gênero

Na perspectiva dos cursos universitários é fundamental considerar as formas de classificação das áreas onde estão inseridos na estrutura do sistema de ensino: ciências exatas, ciências humanas, ciências biomédicas etc. Pressupondo as hierarquias que existem entre elas, pretendemos observar onde as mulheres permanecem desde que se inseriram no mercado de trabalho e avançaram para o ensino superior, o topo da pirâmide. As diferenças de prestígio quanto ao tipo de conhecimento, cujo profissional tem a *expertise*, é ponto crucial nas interpretações sobre o progresso das mulheres. Quando finalmente, consegue acessar a árvore, “comer a maçã” e não, apenas, “tentar” Adão, quais foram os resultados para as mulheres?

Um dos pontos de observação que o projeto de pesquisa tem mantido é a concentração por sexo em cursos universitários. Ela se desloca e se mantém em alguns deles ao longo do tempo, e este fato foi analisado na dissertação de mestrado e doutorado. No caso da dissertação de mestrado (1989), foi analisado o Serviço Social como profissão feminina e no doutorado (1998), a Medicina, com tradição masculina. O primeiro, criado para mulheres (assim estabelecido em um dos estatutos pesquisados) e a Medicina, no auge da mudança quanto ao perfil por sexo, apresentando uma avassaladora inserção de mulheres.

As publicações que tratam do ensino superior, considerando o viés do gênero tem reafirmado esta lógica e fazem associações com as escalas de prestígio que operam no espaço universitário. Os cursos femininos e os cursos masculinos, ou seja, com evidente procura respectivamente de mulheres e homens, mantém essa característica. A estrutura do curso é associada aos significados, ainda, do que seria considerado masculino ou feminino no imaginário social e cultural na sociedade. Até quando? Esta é a pergunta que acompanha os nossos estudos até aqui. Por que o Serviço Social não altera significativamente o seu perfil por sexo como ocorreu com a Medicina e o Direito, ao longo do tempo? Ignorar as escalas de prestígio, mas, principalmente, as formas como são construídas, cuja compreensão a sociologia das profissões favorece, torna mais difícil entender essas permanências.

Entretanto, a questão principal que refletimos hoje, quanto a estas estagnações não é exatamente, o fato de um grupo profissional ser constituído por mulheres e outro por homens. Sem dúvida, este é um fenômeno sociológico no mínimo, curioso, em uma cultura em que a emancipação das mulheres é um direito assegurado por lei e a igualdade um tema permanente nas escolas. Não estamos em determinadas regiões do Paquistão. Mas

o problema da valorização desses fazeres comparativamente, entre uma e outra carreira é o centro do problema no que se refere a uma abordagem de gênero.

É um problema, também, no que se refere a uma hierarquia entre *expertises*. O profissional pode ser muito competente na sua área de conhecimento, mas tem sempre uma área considerada mais importante do que a sua. Os determinantes deste processo são variados no interior das profissões: o tipo de conhecimento mais complexo ou menos complexo (o que sempre é resultado de algumas abstrações), impacto social (onde a capacidade de organização e expressão política se revelam), adesão expressiva de clientela, salários altos etc. Estas dimensões da construção do prestígio influenciam a demanda pelas carreiras profissionais e acirram a competitividade nas seleções para ingresso na Universidade.

O ingresso das mulheres em determinadas carreiras tem sido associado, conforme comentado anteriormente, à atividades identificadas como femininas na cultura, assim como o dos homens. Entretanto, o que é importante discutir é porque as ações voltadas para o cuidado com as pessoas (e precisamos definir melhor o que entendemos por cuidado), é menos valorizada do que cálculos matemáticos, considerado uma atividade mais masculina. Por que o cuidar não deve ser mais caro e implicar em capacitações cada vez mais complexas? E daí, ter salários mais altos, ser mais admirado socialmente e expressar mais poder? Afinal, cuidar de pessoas com conhecimentos técnicos de alto padrão (psicológicos, pedagógicos, jurídicos, dominando legislação complexa sobre direitos) deveria ser a garantia competente de toda sociedade verdadeiramente cidadã.

Nesse sentido, refletir sobre a lógica que reproduz hierarquias na esfera da *expertise* é importante quando consideramos formação no ensino superior. Surgem hierarquias no ambiente de trabalho entre os homens: o enfermeiro será considerado nessa escala, menos que o médico. A enfermeira, a assistente social, a nutricionista, tendem a ser menos valorizadas que a profissional médica. Entre os médicos, observaremos hierarquias entre as especialidades, como ocorre em outras áreas disciplinares.

Inevitável a construção e a reconstrução de hierarquias, e exercício do poder em uma perspectiva sociológica, nas formas de agrupamento humano, mas devemos conhecê-las, de modo a enfrentar determinados conflitos que podem ser controlados. No que se refere ao gênero, os conflitos, no seu extremo, têm expressão violenta como nos casos que já foram mencionados no texto: assédio sexual, assédio moral, desestímulo para promoções.

As reflexões desenvolvidas no estudo têm como objetivo explorar a interseção entre gênero e profissões na perspectiva da formação destas hierarquias, buscando compreender diferentes formas de manifestação do poder no ambiente de trabalho. As mulheres estão em maior número nas universidades hoje, mantendo a tendência que vem sendo observada nos últimos 25 anos.

A tabela retirada da publicação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre o Censo da Educação Superior 2021, referente

ao ensino superior, nos últimos 10 anos (2011-2021), confirma que as matrículas femininas se sobrepõem às matrículas masculinas. Entretanto, o levantamento por sexo e cursos não é disponibilizado na publicação que tem compromisso com outros indicadores. Curiosamente, a publicação intitulada, *Censo da Educação Superior 2021: notas estatísticas*, da Diretoria de Estatísticas Educacionais (INEP/DEED), inclui um quadro sobre as licenciaturas, destacando a inserção maior de mulheres. Entretanto, se os dados referentes ao sexo fossem incluídos, a concentração feminina seria evidente em muitos cursos universitários. Essa informação: cursos universitários e distribuição por sexo, não foi disponibilizada nas publicações do INEP, o que dificulta analisar os dados.

Das matrículas nos cursos de licenciatura registradas em 2021, 35,6% estão em instituições públicas 64,4% estão em IES privadas; 72,5% das matrículas em cursos de licenciatura são do sexo feminino, enquanto 27,5% são do sexo masculino (BRASIL INEP, 2021).

As publicações dos órgãos de governo quanto ao ensino superior demonstram que as Universidades têm atraído as mulheres em maior número que os homens ao longo dos períodos analisados, mas faltam informações sobre a alocação nos cursos. Para o projeto estes dados são fundamentais. Buscamos no campo empírico escolhido, a UERJ, explorar essas mais estas tendências.

Censo da Educação Superior 2021/INEP – Cursos de Graduação Presencial por sexo, segundo a Categoria Administrativa – Brasil – 2011-2021

Ano	Categoria Administrativa	Ingressos por processo seletivo			Matrículas			Concluintes		
		Total	Feminino	Masculino	Total	Feminino	Masculino	Total	Feminino	Masculino
2011	Total	1.686.854908.130778.7245.746.7623.174.1062.572.656865.161515.809349.352								
	Pública	426.597220.536206.06111.595.391836.857758.534194.666110.71683.950								
	Federal	260.650	132.248	128.402	927.086	472.766	454.320	98.383	53.909	44.474
	Estadual	134.738	71.058	63.680	548.202	296.073	252.129	76.980	45.013	31.967
	Municipal	31.209	17.230	13.979	120.103	68.018	52.085	19.303	11.794	7.509
	Privada	1.260.257	687.594	572.663	4.151.371	2.337.249	1.814.122	670.495	405.093	265.402
2012	Total	1.970.392	1.075.490	894.902	5.923.838	3.286.415	2.637.423	876.091	522.020	354.071
	Pública	462.097	241.842	220.255	1.715.752	911.157	804.595	202.394	115.842	86.552
	Federal	277.501	141.871	135.630	985.202	509.844	475.358	96.270	53.002	43.268
	Estadual	140.175	75.052	65.123	560.505	305.760	254.745	78.489	46.094	32.395
	Municipal	44.421	24.919	19.502	170.045	95.553	74.492	27.635	16.746	10.889
	Privada	1.508.295	833.648	674.647	4.208.086	2.375.258	1.832.828	673.697	406.178	267.519
2013	Total	1.951.696	1.066.815	884.881	6.152.405	3.416.238	2.736.167	829.938	491.738	338.200
	Pública	457.206	234.022	223.184	1.777.974	943.572	834.402	206.261	118.490	87.771
	Federal	274.455	137.164	137.291	1.045.507	543.655	501.852	107.792	61.031	46.761
	Estadual	135.803	70.916	64.887	557.588	302.351	255.237	70.148	40.652	29.496
	Municipal	46.948	25.942	21.006	174.879	97.566	77.313	28.321	16.807	11.514
	Privada	1.494.490	832.793	661.697	4.374.431	2.472.666	1.901.765	623.677	373.248	250.429
2014	Total	2.110.766	1.151.646	959.120	6.486.171	3.611.675	2.874.496	837.304	498.040	339.264

	Pública	452.416	227.267	225.149	1.821.629	966.126	855.503	225.714	132.817	92.897
	Federal	275.318	135.062	140.256	1.083.586	562.864	520.722	119.988	69.366	50.622
	Estadual	130.733	66.696	64.037	576.668	312.693	263.975	82.076	49.215	32.861
	Municipal	46.365	25.509	20.856	161.375	90.569	70.806	23.650	14.236	9.414
	Privada	1.658.350	924.379	733.971	4.664.542	2.645.549	2.018.993	611.590	365.223	246.367
2015	Total	1.944.178	1.047.661	896.517	6.633.545	3.687.371	2.946.174	916.363	548.682	367.681
	Pública	451.174	220.703	230.471	1.823.752	955.316	868.436	224.196	130.237	93.959
	Federal	284.060	135.158	148.902	1.133.172	580.859	552.313	124.601	71.593	53.008
	Estadual	134.554	67.964	66.590	574.645	309.839	264.806	81.222	47.698	33.524
	Municipal	32.560	17.581	14.979	115.935	64.618	51.317	18.373	10.946	7.427
	Privada	1.493.004	826.958	666.046	4.809.793	2.732.055	2.077.738	692.167	418.445	273.722
2016	Total	1.858.106	998.080	860.026	6.554.283	3.641.263	2.913.020	938.732	562.063	376.669
	Pública	457.288	221.282	236.006	1.867.477	969.300	898.177	231.572	135.164	96.408
	Federal	291.749	138.056	153.693	1.175.650	597.822	577.828	136.598	78.764	57.834
	Estadual	135.549	66.898	68.651	577.967	307.851	270.116	76.293	45.157	31.136
	Municipal	29.990	16.328	13.662	113.860	63.627	50.233	18.681	11.243	7.438
	Privada	1.400.818	776.798	624.020	4.686.806	2.671.963	2.014.843	707.160	426.899	280.261
2017	Total	1.876.626	1.012.117	864.509	6.529.681	3.618.763	2.910.918	947.606	565.272	382.334
	Pública	456.947	219.860	237.087	1.879.784	963.698	916.086	238.061	137.329	100.732
	Federal	298.151	140.110	158.041	1.204.956	604.598	600.358	142.770	81.615	61.155
	Estadual	135.469	66.866	68.603	579.615	305.501	274.114	79.146	45.954	33.192
	Municipal	23.327	12.884	10.443	95.213	53.599	41.614	16.145	9.760	6.385
	Privada	1.419.679	792.257	627.422	4.649.897	2.655.065	1.994.832	709.545	427.943	281.602
2018	Total	1.780.080	970.308	809.772	6.394.244	3.551.116	2.843.128	990.415	589.383	401.032
	Pública	463.084	226.369	236.715	1.904.554	971.227	933.327	242.450	137.537	104.913
	Federal	301.823	145.404	156.419	1.231.909	614.595	617.314	145.873	81.724	64.149
	Estadual	139.892	69.136	70.756	582.905	305.922	276.983	80.344	46.078	34.266
	Municipal	21.369	11.829	9.540	89.740	50.710	39.030	16.233	9.735	6.498
	Privada	1.316.996	743.939	573.057	4.489.690	2.579.889	1.909.801	747.965	451.846	296.119
2019	Total	1.751.122	965.548	785.574	6.153.560	3.430.115	2.723.445	934.037	551.521	382.516
	Pública	471.114	231.212	239.902	1.922.489	978.915	943.574	239.206	134.498	104.708
	Federal	309.014	149.794	159.220	1.254.065	625.272	628.793	144.828	79.906	64.922
	Estadual	141.848	70.157	71.691	582.134	304.561	277.573	79.998	46.090	33.908
	Municipal	20.252	11.261	8.991	86.290	49.082	37.208	14.380	8.502	5.878
	Privada	1.280.008	734.336	545.672	4.231.071	2.451.200	1.779.871	694.831	417.023	277.808
2020	Total	1.507.148	838.152	668.996	5.574.551	3.149.703	2.424.848	878.229	518.339	359.890
	Pública	438.184	217.237	220.947	1.798.980	918.534	880.446	186.365	102.494	83.871
	Federal	291.973	142.163	149.810	1.175.189	586.797	588.392	108.261	58.789	49.472
	Estadual	128.916	65.104	63.812	547.811	287.355	260.456	62.587	34.450	28.137
	Municipal	17.295	9.970	7.325	75.980	44.382	31.598	15.517	9.255	6.262
	Privada	1.068.964	620.915	448.049	3.775.571	2.231.169	1.544.402	691.864	415.845	276.019
2021	Total	1.217.984	697.674	520.310	5.270.184	3.006.691	2.263.493	842.047	504.180	337.867
	Pública	413.026	212.362	200.664	1.906.440	980.472	925.968	197.365	109.248	88.117
	Federal	276.359	140.047	136.312	1.289.295	648.480	640.815	116.757	64.197	52.560
	Estadual	120.228	62.658	57.570	545.647	289.599	256.048	66.742	36.526	30.216
	Municipal	16.439	9.657	6.782	71.498	42.393	29.105	13.866	8.525	5.341

Privada	804.958	485.312	319.646	3.363.744	2.026.219	1.337.525	644.682	394.932	249.750

Tabela 3.06 – Número de Ingressos por Processo Seletivo, de Matrículas e de Concluintes em Cursos de Graduação Presencial, por Sexo, segundo a Categoria Administrativa – Brasil – 2011-2021

Fonte: Mec/Inep; Tabela elaborada por Inep/Deed

**Censo da Educação Superior 2021/INEP – Cursos de Graduação Presencial
por sexo, segundo a Organização Acadêmica – Brasil – 2011-2021**

Ano	Organização Acadêmica	Ingressos por processo seletivo			Matrículas			Concluintes		
		Total	Feminino	Masculino	Total	Feminino	Masculino	Total	Feminino	Masculino
2011	Total	1.686.854	908.130	778.724	5.746.762	3.174.106	2.572.656	865.161	515.809	349.352
	Universidade	824.703	438.976	385.727	2.933.555	1.592.291	1.341.264	427.761	252.074	175.687
	Centro Universitário	250.755	136.852	113.903	774.862	435.018	339.844	132.086	79.428	52.658
	Faculdade	576.084	316.979	259.105	1.955.328	1.111.496	843.832	299.602	181.717	117.885
	IF e Cefet	35.312	15.323	19.989	83.017	35.301	47.716	5.712	2.590	3.122
2012	Total	1.970.392	1.075.490	894.902	5.923.838	3.286.415	2.637.423	876.091	522.020	354.071
	Universidade	909.216	490.654	418.562	3.009.846	1.642.900	1.366.946	423.196	249.001	174.195
	Centro Universitário	311.957	170.971	140.986	829.790	467.292	362.498	138.108	82.958	55.150
	Faculdade	710.707	397.030	313.677	1.986.263	1.132.398	853.865	308.459	186.876	121.583
	IF e Cefet	38.512	16.835	21.677	97.939	43.825	54.114	6.328	3.185	3.143
2013	Total	1.951.696	1.066.815	884.881	6.152.405	3.416.238	2.736.167	829.938	491.738	338.200
	Universidade	874.093	470.036	404.057	3.082.155	1.684.405	1.397.750	404.804	236.964	167.840
	Centro Universitário	308.869	168.856	140.013	863.941	484.631	379.310	123.929	74.356	49.573
	Faculdade	728.378	410.533	317.845	2.094.641	1.197.036	897.605	292.980	176.146	116.834
	IF e Cefet	40.356	17.390	22.966	111.668	50.166	61.502	8.225	4.272	3.953
2014	Total	2.110.766	1.151.646	959.120	6.486.171	3.611.675	2.874.496	837.304	498.040	339.264
	Universidade	926.238	498.983	427.255	3.205.001	1.758.454	1.446.547	415.336	245.165	170.171
	Centro Universitário	362.192	199.263	162.929	963.760	543.083	420.677	123.975	74.281	49.694
	Faculdade	781.124	435.821	345.303	2.194.122	1.255.121	939.001	287.121	172.864	114.257
	IF e Cefet	41.212	17.579	23.633	123.288	55.017	68.271	10.872	5.730	5.142
2015	Total	1.944.178	1.047.661	896.517	6.633.545	3.687.371	2.946.174	916.363	548.682	367.681
	Universidade	904.851	484.458	420.393	3.274.864	1.797.316	1.477.548	431.607	256.436	175.171
	Centro Universitário	313.281	172.585	140.696	1.011.996	571.821	440.175	145.107	88.591	56.516
	Faculdade	679.015	370.908	308.107	2.211.214	1.258.709	952.505	327.972	197.603	130.369
	IF e Cefet	47.031	19.710	27.321	135.471	59.525	75.946	11.677	6.052	5.625
2016	Total	1.858.106	998.080	860.026	6.554.283	3.641.263	2.913.020	938.732	562.063	376.669
	Universidade	844.190	450.467	393.723	3.256.450	1.788.893	1.467.557	449.853	268.165	181.688
	Centro Universitário	293.041	161.841	131.200	1.043.889	592.330	451.559	153.480	91.824	61.656
	Faculdade	667.118	363.543	303.575	2.098.161	1.192.717	905.444	322.935	195.745	127.190
	IF e Cefet	53.757	22.229	31.528	155.783	67.323	88.460	12.464	6.329	6.135
2017	Total	1.876.626	1.012.117	864.509	6.529.681	3.618.763	2.910.918	947.606	565.272	382.334
	Universidade	848.628	452.959	395.669	3.249.811	1.780.973	1.468.838	455.611	270.071	185.540
	Centro Universitário	315.472	175.166	140.306	1.103.140	626.746	476.394	171.087	102.934	68.153
	Faculdade	654.850	360.170	294.680	2.007.774	1.138.448	869.326	306.730	185.137	121.593
	IF e Cefet	57.676	23.822	33.854	168.956	72.596	96.360	14.178	7.130	7.048

2018	Total	1.780.080	970.308	809.772	6.394.244	3.551.116	2.843.128	990.415	589.383	401.032
	Universidade	794.424	429.156	365.268	3.184.812	1.747.381	1.437.431	470.183	278.802	191.381
	Centro Universitário	338.228	190.191	148.037	1.228.091	702.143	525.948	218.423	131.553	86.870
	Faculdade	583.461	323.904	259.557	1.797.678	1.022.288	775.390	285.376	170.800	114.576
	IF e Cefet	63.967	27.057	36.910	183.663	79.304	104.359	16.433	8.228	8.205
2019	Total	1.751.122	965.548	785.574	6.153.560	3.430.115	2.723.445	934.037	551.521	382.516
	Universidade	772.575	421.958	350.617	3.086.414	1.696.448	1.389.966	448.120	263.984	184.136
	Centro Universitário	381.898	219.361	162.537	1.339.577	776.213	563.364	232.292	139.519	92.773
	Faculdade	528.164	294.919	233.245	1.526.544	870.378	656.166	235.674	139.026	96.648
	IF e Cefet	68.485	29.310	39.175	201.025	87.076	113.949	17.951	8.992	8.959
2020	Total	1.507.148	838.152	668.996	5.574.551	3.149.703	2.424.848	878.229	518.339	359.890
	Universidade	715.532	392.566	322.966	2.853.750	1.586.775	1.266.975	404.735	238.099	166.636
	Centro Universitário	350.719	203.648	147.071	1.270.611	749.389	521.222	237.559	142.176	95.383
	Faculdade	378.959	215.317	163.642	1.248.111	725.486	522.625	221.824	131.046	90.778
	IF e Cefet	61.938	26.621	35.317	202.079	88.053	114.026	14.111	7.018	7.093
2021	Total	1.217.984	697.674	520.310	5.270.184	3.006.691	2.263.493	842.047	504.180	337.867
	Universidade	569.337	321.693	247.644	2.780.702	1.555.290	1.225.412	397.458	236.462	160.996
	Centro Universitário	290.741	174.376	116.365	1.175.140	707.220	467.920	217.088	133.095	83.993
	Faculdade	297.248	173.565	123.683	1.097.372	648.111	449.261	210.891	126.185	84.706
	IF e Cefet	60.658	28.040	32.618	216.970	96.070	120.900	16.610	8.438	8.172

Tabela 3.07 – Número de Ingressos por Processo Seletivo, de Matrículas e de Concluintes em Cursos de Graduação Presencial, por Sexo, segundo a Organização Acadêmica – Brasil – 2011-2021

Fonte: Mec/Inep; Tabela elaborada por Inep/Deed

A tabela do INEP mostra que as Universidades concentram o maior número de matrículas e a inserção das mulheres supera em todas as organizações acadêmicas, a dos homens. Uma tendência que não muda.

3 | RESULTADOS ALCANÇADOS

A pesquisa desenvolvida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), explora a percepção dos gestores destes cursos quanto a esta tendência. O objetivo é observar se a perspectiva do gênero tem sido debatida nesses cursos e se há alguma avaliação de impacto quanto a este fato, nas carreiras de seus egressos. A análise do Anuário Estatístico da UERJ tem mostrado que centros setoriais e cursos universitários concentram por sexo, acompanhando tendências reveladas nos estudos de gênero no ensino superior. Os centros setoriais como o de humanidades e de ciências sociais mostram alta concentração de mulheres e os de áreas tecnológicas ainda concentram muitos homens. Existem mudanças significativas em alguns deles com inserção maior de mulheres e/ou de homens em profissões cuja concentração, tradicionalmente revelavam um interesse mais feminino ou masculino pelo curso. Entretanto, a predominância “resistente” indica uma “lógica” de gênero que não é debatida na formação profissional. O estudo tem

demonstrado que a tendência de preferência por sexo e cor nos cursos, será reproduzida no mercado de trabalho. Portanto, o empregador não faria uma escolha seletiva por sexo e cor; receberia o candidato provável para a vaga no que se refere às variáveis que estão sendo observadas na pesquisa.

Estes são os fatos que precisam ser mais debatidos e analisados no que se refere aos impactos de tais condições na dinâmica das relações no ambiente de trabalho, o que vem demandando o oferecimento de políticas públicas (SILVA, 2021a).

O Centro Biomédico (CBI) revela uma predominância de mulheres, não ocorrendo a superação de matrículas de alunos do sexo masculino em nenhum dos cursos. A Enfermagem, a Nutrição, e a Odontologia apresentam concentração elevada de matrículas de discentes do sexo feminino. O Centro de Ciências Sociais (CCS) tem uma predominância de homens, mas não apresenta uma concentração extrema por sexo. Neste centro, o curso de Serviço Social revela essa característica e, no período, não se observa uma tendência de mudança desse perfil, a maioria de mulheres é impressionante. O Centro de Educação e Humanidades (CEH) é extremamente “feminino”. A concentração por sexo é muito alta. Os homens só predominam no curso de educação física e de matemática em alguns desses anos, mas sempre com uma inserção mais equilibrada quanto a inserção de discentes do sexo feminino. A Pedagogia, Letras e Psicologia apresentam um número elevado de mulheres. O Centro de Tecnologia e Ciências (CTC) tem significativa concentração por sexo, com forte predominância de homens em seu conjunto.

O Centro de Ciências Sociais (CCS) apresenta dois cursos que tem maioria de matrículas de discentes do sexo masculino: o das Ciências Econômicas e o da Filosofia. O Centro de Tecnologia e Ciências (CTC), sem dúvida, revela a sua aproximação com o universo masculino na cultura construída com base nas relações de gênero. A Engenharia, a Engenharia Mecânica, a Informática, a Física e a Engenharia de Computação, tem uma maioria impactante de homens em seus quadros e não se altera essa disparidade ao longo do período. Há uma variação no curso de Ciências Econômicas do CCS, observando-se um aumento do número de matrículas de alunas ao longo de 2008-2020.

A pergunta que se mantém é: por que não mudam esses cursos quanto a esta tendência? Por que essas mulheres escolhem Serviço Social e esses homens escolhem Ciências da Computação? Por que não se dirigem para estas outras áreas, inversamente? Pode ser uma questão de tempo, como aconteceu com a Medicina e o Direito? O que surpreende quanto ao Serviço Social, por exemplo, é que o curso parece inalterável quanto a sua marca histórica: começa como um curso para mulheres na década de 1940 e continua como um curso para mulheres, ao menos no simbolismo criado em torno das imagens associadas ao fazer profissional. Ontem, a missão católica que permitia que o Estatuto da Família não aprovado no governo Vargas, tivesse uma sobrevida e, hoje, os serviços de cuidado que, associados ao feminino, mantem as mulheres vinculadas ao grupo profissional sem perspectivas de mudança, a médio ou longo prazo.

O fato de a Escola de Serviço Social do Rio de Janeiro ter na sua direção elementos da própria hierarquia da Igreja, colaborou, a nosso ver, para que seu programa fosse constituído de maior número de matérias associadas às atividades domésticas do que a de São Paulo. Vale lembrar que a religiosa Germaine Marsaud (diretora técnica era formada em Educação familiar, sendo que a Igreja sempre valorizou o papel da mulher junto à família, mesmo nesse momento de renovação. Não é por acaso que esta sempre foi uma preocupação dos cursos desde o princípio (SILVA, 1989).

O debate sobre hierarquias no processo de certificação pelo conhecimento, no campo das profissões, não incorpora esta concepção de gênero. Entretanto, a valorização conferida a alguns tipos de saberes está diretamente vinculada à escalas de prestígio, abordadas anteriormente. Um currículo associado às atividades domésticas dificilmente seria levado a sério no interior das disputas quanto a conhecimento mais complexo ou menos complexo. O Serviço Social carregou por muito tempo essa “maldição”. Mas Coelho (1999) mostra em seu levantamento de dados sobre o início da profissionalização de algumas carreiras como algumas foram marcadas por atividades muito pouco valorizadas no contexto social, como no caso de médicos e advogados. Parece que a questão pesa mais para os cursos com a marca do feminino.

A tabela seguinte afirma a tendência da maior inserção de mulheres na Universidade, mas principalmente a da concentração sexo por área de interesse, na UERJ.

DISTRIBUIÇÃO POR SEXO NOS CENTROS SETORIAIS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ)				
ANO	2007		2022	
SEXO	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
CBI	415	1211	634	1.640
CCS	2593	2369	2.715	2.880
CEH	2257	5508	2.329	5.914
CTC	5264	2280	4.543	2.496
Tabela produzida por Dayse de Paula Marques da Silva (autora) Fonte: Anuário Estatístico da UERJ - ALUNOS DE GRADUAÇÃO – SITUAÇÃO ACADÊMICA DISTRIBUIÇÃO POR ÓRGÃO, CURSO E SEXO 2007 (Quadro 34) 2022 (Quadro 30)				

O intervalo observado na UERJ é de 15 anos. A distribuição por sexo nos centros setoriais não se altera significativamente. A distribuição por sexo nos cursos universitários por centros setoriais, traz outras informações. Alguns cursos, tem a inserção muito alta de mulheres ou homens, desde o início da formação do grupo profissional. O Serviço Social é um desses casos. A sistematização dos dados por cursos, implica em mais dificuldades,

pois são muitas tabelas e a expectativa é fazer um quadro desde o início da série do Anuário Estatístico na UERJ. A partir daí, agendar as entrevistas com os gestores dos cursos que concentram mais, por sexo, na Universidade.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O levantamento dos cursos por sexo, permitiu fazer uma projeção de cursos para entrevistas e segundo o levantamento com base nos dados do Anuário Estatístico da UERJ, o DATAUERJ, alguns cursos ainda evidenciam uma expressiva concentração por sexo. Os cursos nas áreas de humanas tendem a concentrar mulheres e os das tecnológicas, mais homens. Diante de uma série de conflitos que ainda ocorrem no interior de corporações profissionais e na própria universidade, referentes às relações de gênero e etnia é muito importante que sejam criados protocolos de ação preventivos. As políticas públicas que vêm sendo oferecidas para o enfrentamento da discriminação contra a mulher têm um forte veio de ação: e educação não sexista. Um desafio enfrentado a cada dia e a parceria com a Universidade mostra-se uma estratégia importante.

Uma situação extremamente violenta que ocorreu este ano, foi amplamente divulgada pela mídia. e revela o potencial explosivo destes fatos, que poderia ter resultado em morte da vítima: o caso do procurador municipal em São Paulo que agrediu gravemente uma colega de trabalho que era uma gestora hierarquicamente superior à sua função. Era, a sua “chefe”! Se não houvesse a interferência da outra colega, também, violentamente, arremessada contra a porta da sala, o desfecho, talvez, tivesse sido fatal. Se ele estivesse armado, tudo indica que teria atirado. Está tudo gravado em vídeo por outro profissional que teve, a presença de espírito de fazê-lo, enquanto a colega, tentava segurá-lo. Está disponível na plataforma do Youtube, em matéria realizada por Priscila Mengue, O Estado de São Paulo, de 22 de junho de 2022. É chocante ver a cena. Mais chocante ainda é saber que a delegacia policial para onde foi levado, o liberou naquele dia (teríamos que saber, as circunstâncias: sem advogado, ameaças à equipe da unidade de plantão naquele dia (mulheres?); parceria de gênero (masculinidades tradicionais em empatia imediata com o agressor)? ou banalização mesmo de situações como essa?

Entretanto, o caso, não foi uma tipificação da violência doméstica contra a mulher, o que “ainda” é encarado como uma situação da vida privada: “em briga de marido e mulher não se mete a colher”. Ocorreu no ambiente de trabalho. A agressão foi contra uma colega, hierarquicamente superior, que abriu um inquérito administrativo contra ele, por queixas relacionadas à sua conduta violenta. A questão que levantamos quanto a este lamentável, violento e chocante episódio no mundo do trabalho é: como ele ocorreu? Como esse procurador municipal que passou por um concurso público, onde condutas éticas na área da justiça são extremamente ressaltadas, age como se estivesse em um ringue com um “adversário” que o interpelou sobre as regras da luta, tipo: pesos da

modalidade, treinamento, uso de equipamentos de proteção e o acerta no meio da cara, sem possibilidade de intermediação do juiz? Precisamos enfrentar esse problema. Ele tem se revelado frequente no ambiente de trabalho. São muitas vítimas silenciadas, inclusive, com violência sexual “em jogo”. O vídeo e a atitude corajosa da equipe, não permitiu que este fato, passasse impune. O agressor foi preso, sob a acusação de tentativa de homicídio doloso, com intenção de matar. O vídeo mostra a determinação do agressor que não mede a desproporção da sua ação contra as condições da vítima. Uma cena impressionante que se repete, cotidianamente, em muitas famílias. Entretanto, este é outro problema relacionado com o debate do gênero: a violência doméstica.

O planejamento deve se basear na recuperação de políticas específicas que colaboram para que esses protocolos sejam viabilizados. Foi possível observar avanços significativos em variados aspectos do problema. Entretanto, para avançarmos mais, precisamos incluir estas categorias analíticas em disciplinas nas grades curriculares dos cursos universitários, enquanto não conseguimos fazê-lo no ensino fundamental e médio, superando a perspectiva hierárquica de gênero desde a socialização infantil (SILVA, 2022).

REFERÊNCIAS

BRASIL. BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2021: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022

SCOTT, Joan. Gênero, uma categoria útil de análise histórica. Revista Educação e Realidade. Vol. N. UFRGS, 1990.

COELHO, Edmundo Campos. *As profissões imperiais: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro, 1822-1930*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

ELLIOT, Philip. Sociologia de las Profesiones. Coleccion de Ciencias Sociales. Serie de Sociologia.

FREIDSON, Eliot. Professional Powers: A study of the institutionalization of formal knowledge. University of Chicago Press, Chicago, 1986.

LARSON, Magali Sarfati. The rise of professionalism: a sociological analysis. University of California Press, 1982.

SILVA, Dayse de Paula Marques da. Relações de Gênero no Campo Profissional da Medicina. Tese de Doutorado. Defendida, sob a orientação de Bila Sorj, no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1998.

SILVA, Dayse de Paula Marques da. Perspectiva Profissional e de Constituição de Família em Mulheres Universitárias. Dissertação de Mestrado. Defendida, sob. A orientação de Bila Sorj, no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1989.

SILVA, Dayse de Paula Marques da. Mercado de trabalho e políticas públicas de gênero e etnia: buscando um diálogo no campo dos direitos humanos. Rio de Janeiro: UFRJ. Revista Praia Vermelha: Rio de Janeiro. v. 22, n. 1, julho-dezembro, 2012.

SILVA, Dayse de Paula Marques da. PROFISSÕES, RELAÇÕES DE GÊNERO E ÉTNICO-RACIAIS (In A não-efetividade das ciências jurídicas no Brasil (3) ISBN: 978- 65-5983-224-8. Org. Adaylson Wagner Souza de Vasconcelos. Ponta Grossa – PR: ATENA, 2021a. (<https://doi.org/10.22533/at.ed.2482105079>

SILVA, Dayse de Paula Marques da. *Gênero e Etnia abalando as estruturas das Ciências Sociais: um desafio para gestores de políticas públicas*. In Humanidades, políticas públicas e desigualdades. Orgs. Wilson Madeira Filho e Luiza Alves Chaves. Rio de Janeiro, RJ: Autografia, 2021b.

SILVA, Dayse de Paula Marques da. O FUTURO DO GÊNERO: A IMPORTÂNCIA DA INTEGRAÇÃO DE MENINAS E MENINOS NA ESCOLA In Práticas Pedagógicas de Resistência, Volume 2: a Escola como lugar da diversidade. Orgs. Aldenora Conceição de Macedo; Ivana Gonçalves de Oliveira; Jaqueline Aparecida Barbosa. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2022.

WEBER, Max. Ensaios de Sociologia. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1982.

YOUTUBE, Procurador agride coloca de trabalho. Jornal on line ESTADÃO, Matéria de Priscila Mengue, O Estado de São Paulo, de 22 de junho de 2022 às 12: 34, atualizado às 15:42. Link de acesso: <https://youtu.be/k5tlJ6jvwRQ>

AS TECELÃS DA MEMÓRIA CONTRA OS SENHORES DO ESQUECIMENTO

Data de aceite: 02/10/2023

Rhayara Lira De Souza

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

Francinaide de Lima Silva Nascimento

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

designações estenográficas de mecanismos complexos, que devem ser analisados em cada caso em sua particularidade histórica), é reinserir na história e, portanto, devolver à ação histórica a relação entre os sexos que a visão naturalista e essencialista dela arranca (e não, como quiseram me fazer dizer, tentar parar a história e retirar às mulheres seu papel de agentes históricos). (Bourdieu, 2019, p. 8)

1 | PALAVRAS INICIAIS

Problematizar questões de gênero significa trabalhar em prol de uma produção de conhecimento de fato progressista, que forneça as possibilidades necessárias para a promoção de mudanças efetivas no seio da sociedade. Para tanto, é preciso

Lembrar que aquilo que, na história, aparece como eterno não é mais que o produto de um trabalho de eternização que compete a instituições interligadas, tais como a Família, a igreja, a Escola [...] (estas noções abstratas sendo simples

A essa histórica tentativa de retirada às mulheres de seu papel de agentes históricos na EPT, a presente pesquisa, em seu título, as mulheres tecelãs, e, dentre estas, agora coloca em evidência, o nome de uma delas, que também é fonte e inspiração para esta pesquisa: Lucrécia, tecelã romana e esposa de Lúcio Tarquínio, comete suicídio após ser estuprada por um amigo de seu companheiro. História que se desencadeia com seus pilares fincados nos mais variados estereótipos de gênero existentes até hoje: como passatempo, o esposo de Lucrécia e seus companheiros decidem competir entre si para descobrir

qual deles “possuía” a “melhor mulher”, enquanto sitiavam uma região próxima a *Ardea* – zona de interesse do Rei Tarquínio, O Soberbo - monarca da Roma Antiga à época.

Essa competição é lançada enquanto o grupo de homens estava bêbado, em uma das licenças concedidas durante o estado de sítio em que se encontravam. Lúcio afirma ter a certeza de que a sua companheira seria a mais virtuosa entre as esposas de seus amigos, garantindo aos compatriotas que sua mulher estaria em casa, tecendo junto a suas damas de companhia e criadas, enquanto as demais teriam saído para divertirem-se na ausência de seus maridos.

Os rapazes vão inspecionar suas mulheres e comprovam a teoria de Lúcio. Lucrécia então, oferece recepção e jantar ao grupo submissamente (Lívio, 1989). Sexto Tarquínio, filho de Tarquínio, O Soberbo, que compunha o grupo, desperta interesse pela esposa do amigo:

As trevas começavam a baixar quando chegaram à cidade. Dirigiram-se a Colácia, onde encontraram Lucrécia em atitude bem diferente das noras do rei. Estas, para matar o tempo, participavam com as amigas de um suntuoso banquete. Lucrécia, ao contrário encontrava-se no interior de sua casa, sentada junto com suas servas, e fiava a lã apesar da hora avançada. A comparação entre as mulheres terminou com a exaltação de Lucrécia. Ela acolheu amavelmente seu marido e os Tarquínios, e o vencedor convidou gentilmente os jovens príncipes a permanecerem em sua casa. Foi então que o desejo culpado de possuir Lucrécia, violentando-a, apoderou-se de Sexto Tarquínio. A beleza aliada à virtude seduziram-no. Finalmente, após uma noite dedicada aos divertimentos próprios da juventude, voltaram ao acampamento (Lívio, 1989, p. 98).

Sexto Tarquínio volta à Colácia (lar de Lucrécia) dias depois, sendo gentilmente recebido pela moça, que é ameaçada com sua espada e coagida à realização de ato sexual com este homem. A ameaça de morte não foi suficiente para que Sexto Tarquínio conseguisse efetivar tamanha violência, de modo que este decide atacar a honra da mulher, ameaçando não apenas matá-la, mas também um escravo e, seguidamente, disseminar a falsa informação de que ela havia sido flagrada em adultério, de modo a manchar sua honra de uma vez por todas:

Alguns dias mais tarde, às ocultas de Colatino e seguido de um só companheiro, Sexto Tarquínio voltou a Colácia. Como ninguém suspeitasse de suas intenções, foi bem recebido e depois do jantar conduziram-no ao quarto de hóspedes. Quando lhe pareceu que todos dormiam e não corria perigo, tomou a espada e ardendo em desejos aproximou-se de Lucrécia adormecida. Pondo-lhe com força a mão esquerda sobre o peito disse: “Silêncio, Lucrécia. Eu sou Sexto Tarquínio e tenho a espada na mão. Se disseres uma palavra, morrerás”. Perturbada com aquele despertar, a pobre mulher viu-se sem socorro diante da morte iminente. Tarquínio confessou-lhe seu amor. dirigiu-lhe súplicas, misturou ameaças às súplicas, lutando para perturbar os sentimentos daquela mulher. Diante de sua firmeza que não cedia nem pelo temor da morte, acrescentou ao medo a ameaça de desonra. Ao lado de seu cadáver colocaria o de um escravo estrangulado e nu, para

que se dissesse que ela fora assassinada num adultério ignóbil. Com essa ameaça, a paixão criminoso de Tarquínio triunfou da obstinada virtude, e ele partiu contente por ter destruído a honra de uma mulher. (Lívio, 1989, p. 98)

Lucrécia é estuprada dentro de sua própria casa, conta para seu pai e marido e, logo em seguida, tira a própria vida por não suportar a realidade que lhe foi imposta. O sofrimento individual e a violação de Lucrécia são estampadas na obra de arte que dá capa a este capítulo: uma mulher que segura um punhal em profundo sentimento de angústia, aglutinado a uma expressão mórbida expressa em seu rosto frustrado.

Ademais, Lucrécia é representada com as marcas da violação ao seu corpo, despida de sua roupa e com seus seios desnudados. E a composição da obra estrutura esteticamente não apenas a violência do ponto de vista físico ou moral, mas, sobretudo, existencial.

A expressão facial apresentada é demonstração de profundo sofrimento, angústia e descrédito na dignidade do existir. Lucrécia segura, com uma das mãos, um punhal indo em direção ao seu peito, enquanto a outra parece afastar ou repelir algum mal. É uma cena que poetiza em uma estética tão doce quanto perturbadora, as marcas da violência que sofre uma mulher assediada, invadida, violentada.

Em seu suicídio, Lucrécia busca, desesperadamente, produzir um novo existir. Uma existência na qual o “desejo” de um homem violentador não seja chamado de amor. Um existir no qual a “virtude feminina” não esteja na docilidade, aprisionamento doméstico ou tecelagem compulsória. Um existir no qual Lucrécia não se sinta culpada pela violência que sofreu.



Figura 1 - O estupro de Lucrecia

Fonte: Ticiano (1571)



Figura 2 - Suicídio de Lucrecia

Fonte: Breu (1528)

As figuras 1 e 2 que representam, respectivamente, a violência de Sexto Tarquínio

sendo executada contra a mulher, e a publicização de sua morte frente ao povo romano indignado. Observe, na primeira pintura, o uso de cores quentes, a ameaça explícita de morte por meio da elevação de instrumento cortante por Sexto Tarquínio em direção à Lucrecia e seu corpo completamente desnudo, e diante de um observador inerte, diferentemente da imagem composta por Artemisia Gentileschi (1610), no início do capítulo, sentimento que virá a provocar significativa transição estrutural na épica da sociedade romana representada por meio dessa narrativa.

A partir da repercussão do estupro de Lucrecia, a população promove o exílio de Tarquínio, O soberbo e de sua família, insurgindo em uma revolução que finda com a Monarquia Romana e estabelece a República. É dessa história que se extrai uma narrativa de significativa força motriz para metaforizar o presente trabalho.

Quantas Lucrecias não há entre nós, quanto de culpabilização de vítimas não há na sociedade? Que rupturas/continuidades discursivas se apresentam entre a história de Lucrecia e a história das mulheres hoje? Mas além disso, ela nos coloca ainda frente ao questionamento: diante de uma violência de gênero, a sociedade cala ou revoluciona? É o servo omissor ou a Roma revoltada?

Nesse sentido, é válido e necessário trazer à tona dados do Atlas da Violência do ano de 2020 – mais recente documento acerca dessa temática até o momento em que se redige essa pesquisa, que apontam para o assassinato de uma mulher a cada duas horas no Brasil, totalizando 4.579 vítimas, das quais quase 70% eram mulheres negras. Esse contingente numérico aponta para a necessidade urgente em se debater a opressão ao gênero feminino sob diversos prismas, com ênfase na questão racial, como proposto por Angela Davis em seu livro *Mulheres, raça e classe* (2016).

Essa condição de subalternidade sobreposta ao gênero feminino não é apenas uma simples realidade, mas fruto de um projeto específico. Um projeto misógino, machista, violentador, falo/androcêntrico e masculinista de segregação (Saffioti, 2015) aos grupos que lutam por lugares historicamente ocupados pelos ditadores da classe dominante e dos quais foram excluídos todos aqueles e todas aquelas que não se enquadraram ao que se entende como o padrão prévia e socialmente estabelecido.

Mulheres, Travestis, Gays, Pessoas Trans, Lésbicas, Pans e Bissexuais, Pessoas Afrogênero, Andrógenas, Não Binárias, Indigêneros e tantas outras representações e suas intersecções dentro da sigla LGBTQIA+¹, enfrentaram e enfrentam constante e cotidianamente processos de silenciamento de suas trajetórias e narrativas, tidas, comumente, como desimportantes, não científicas e desnecessárias. O sonho de projetos como esse é que todas essas correntes possam um dia ter a voz, a vez e o poder (Freire, 1967; Hooks, 2013) que todos os grupos que sofreram opressões e violências merecem

¹ Essas são apenas algumas das inúmeras categorias existentes quando se trata de gênero, que é um conceito de enraizamento de pluralidades e interrelações culturais, territoriais e existenciais. Para conhecer mais algumas entre elas, acesse: <https://orientando.org/categorias-relacionadas-a-genero/>.

ter, como forma de reparação histórica ao passado sangrento que lhes negou espaços e assassinou suas vidas.

Nesse sentido, o Brasil vem há anos consecutivos ocupando o ranking de país que mais mata pessoas LGBTQIA+, registrando, em média, uma morte a cada 23 horas, de acordo com relatório apresentado pelo Grupo Gay da Bahia – um dos principais veículos de informação sobre essas questões no país. O relatório aponta ainda, que de janeiro a maio de 2019, foram registradas 141 mortes, das quais, 126 se enquadravam no quadro de homicídio e 15 de suicídios, o que nos aponta para uma realidade fortemente degradante para a nossa sociedade: a de que não se enquadrar nos padrões de gênero é sinônimo de viver em luta por sobre(vivência).

Quando se especifica a pauta trans, a situação é ainda mais deplorável: há pelo menos 12 anos o Brasil ocupa o primeiro lugar em assassinatos a esse grupo, de acordo com o Portal Exame. Dados do *Trans Murder Monitoring*² apontam que, **apenas nos primeiros nove meses de 2020, 124 pessoas transexuais foram mortas no Brasil**” (Exame, 2019).

Além disso, o nosso país amarga ainda números gritantes de estupro, violências domésticas e feminicídio, assim como “estupros corretivos” e entre tantas práticas “desumanas” que se desencadeiam ao longo de décadas em uma nação que, em tantos momentos, ironicamente é referida como o recanto da diversidade.³

Estima-se que ocorram 822 mil casos de estupro no Brasil por ano. Desse total, apenas 8,5% deles chegam ao conhecimento da polícia e 4,2% são identificados pelo sistema de saúde. Os dados apontam que mais de 80% das vítimas são mulheres. Em relação aos agressores, em termos de gênero, a maioria é composta por homens, com destaque para quatro grupos principais: parceiros e ex-parceiros, familiares (sem incluir as relações entre parceiros), amigos(as)/conhecidos(as) e desconhecidos(as), de acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea).

Diante dessa conjuntura, é nítida necessidade em se colocar em evidência as narrativas de Dandara dos Santos, mulher trans violentamente assassinada em 2017, de João Donati, garoto gay de 16 anos brutalmente morto após uma noite de trabalho em uma boate de Goiás no ano de 2014, Leilane Assunção⁴, mulher trans e primeira a ocupar a posição de professora em uma UFRN, morta pelas violências simbólicas, estruturais e (des)estruturantes do sistema, e de tantas outras vozes silenciadas que clamam por

2 Tradução: Observatório de Assassinatos Trans.

3 De acordo com dados divulgados pela Folha de São Paulo e obtidos por meio do Ministério da Saúde, em 2018, o Brasil chegou a registrar 180 estupros por dia – maior número desde o ano de 2009. Ainda apresentou o panorama de 145 mil casos de agressões a mulheres no ambiente no mesmo ano. A matéria apontou ainda que entre as vítimas de estupro, 82% são do sexo feminino e que o feminicídio avançou em 5% no país, chegando a contabilizar 1.206 vítimas das quais 61% são negras, 66% são mortas dentro de suas próprias casas e em 89% dos casos o autor foi o companheiro ou ex companheiro. Além de todos esses números, houve um crescimento de 4% na violência doméstica, totalizando 263.067 casos (Gomes, 2019).

4 Leilane Assunção foi professora da autora da pesquisa em mais de uma disciplina no curso de graduação em Licenciatura em História na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Isso é motivo de muito orgulho para quem vos escreve.

momentos de atenção do processo de construção da História, este trabalho se debruça sobre as narrativas como as de Mariana Ferrer, garota estuprada e punida publicamente pela justiça, em decorrência disso ou da professora Elisângela* que, no ano de 2019, teve seu corpo violado após uma reunião pedagógica no estacionamento da própria escola onde trabalhava, em São Paulo.

Portanto, esta pesquisa não se trata apenas de uma discussão sobre memórias que foram silenciadas, como veremos a seguir, mas se desenvolve pela memória de todas essas pessoas, que de formas tão violentas, sentiram o peso da categoria gênero, esse importante objeto de estudo para a História, que incide de maneiras tão diferentes sobre os indivíduos, e que é interpretada de formas tão injustas por significativa parcela da sociedade.

Para Scott (1991), as pesquisas que elencam gênero como categoria analítica na História, partem do pressuposto de que o interesse por essa temática parte do envolvimento de quem escreve para a construção de uma verdadeiramente nova história, pois uma narrativa que inclua as experiências das mulheres precisa ser desenvolvida e, para isso, a pesquisadora que a desenvolve, deve apresentar interesse pelo objeto de estudo em suas categorias (classe, raça, gênero), se envolver com uma história que inclua as narrativas dos oprimidos, e uma análise compreensiva das desigualdades de poder em diferentes eixos.

Na tentativa de contemplar as supracitadas expectativas acerca de uma pesquisa debruçada sobre a temática do gênero à luz das reflexões proporcionadas pela historiografia e pela História, nasce o capítulo a seguir, ao colocar as mulheres professoras que, assim como Lucrécia, tiveram suas trajetórias atravessadas pela violência de gênero, na condição de tecelãs, a partir da metáfora do carretel de linha, que, na verdade, é o novelo em que estão enroladas suas memórias. A ideia, a partir de então, é transformá-las, efetivamente, em tecido por meio de uma (re)invenção do passado (Albuquerque, 2007).

Para Simone de Beauvoir (2019), a mulher é tanto produto dos construtos sociais, quanto construtora da sociedade. Diante dessa afirmação, e das ausências interpretativas de tais significados por meio dos processos de submissão historicamente a nós, mulheres, impostos, coloca-se como extrema necessidade a reivindicação à subversão do caráter de subalternidade conferido ao nosso grupo por meio da hegemonia androcêntrica da Historiografia e da História. Pois, as estruturas sociais exercem forças de poder (Bourdieu, 2019) na tentativa de administrar a potência de nossas subjetividades, mas elas não nos definem, nem definirão.

Observe ainda que o título deste capítulo trata conceitualmente da memória, mas “surpreendentemente”, em seu primeiro parágrafo, não há menção direta a ela, porque aqui, não é a memória o instrumento de silenciamento ou de tentativa de dominação masculina, mas sim o que os homens cis-hétero fizeram da historiografia e da história, de modo que, a memória – de base docente e feminina, para nós, nesse capítulo e no lastro central de

toda a pesquisa, significa a grande possibilidade de revolução ao que entendemos por preciosismo positivo-machista historiográfico, como Scott (1991) nos embasará a seguir.

Para Scott (1991) existe uma discrepância entre a alta qualidade dos trabalhos recentes sobre a História das Mulheres e a sua condição acadêmica de marginalidade – o que demonstra, claramente os limites postos pelas abordagens descritivas que não questionam os conceitos disciplinares dominantes e que não os problematizam de modo a abalar seu poder.

Isso exige uma análise não apenas da relação entre a experiência masculina e a experiência feminina no passado, mas também da conexão entre a história passada e a prática histórica presentes. Como o gênero funciona nas relações sociais humanas? Como o gênero dá sentido à organização e à percepção do conhecimento histórico? As respostas a essas questões dependem de uma discussão do gênero como categoria analítica. (Scott, 1991, p. 74)

Reivindicar uma “história das mulheres”, portanto, é executar a proclamação da exigência do reconhecimento delas como sujeitos históricos, uma vez que a história seria um discurso com dificuldade de perceber que, às vezes, a luz, em vez de revelar as coisas, oculta-as, de acordo com a teoria historiográfica de Le Goff (2012).

A história é um discurso que opera com a identidade, com o que já tem nome, com o conhecido, já nasce ligada às grandes máquinas de territorialização e sedentarização dos homens e de todas as coisas que são o Estado e a escrita. E a história das mulheres foi ignorada pelos homens (Beauvoir, 2019). Nesse sentido, de maneira possivelmente dialógica à proposição demonstrada nas primeiras linhas deste capítulo, Albuquerque (2007) argumenta o seguinte:

A história seria esta narrativa do fazer-se homem, de nosso processo de civilização e, portanto, de nossa saída da barbárie, de nosso domínio progressivo sobre as forças sem domínio que habitam nosso corpo. A história seria uma narrativa solar que desconfia das sombras, que busca esclarecer e aclarar, que busca tornar visíveis os seres que ontem não passavam de sombras na caverna (Albuquerque, 2007, p. 47).

Joan Scott (1991) complementaria ainda tal reflexão, dimensionando que para além de construir a narrativa do fazer-se homem, a história é capaz e necessária enquanto prática, de construir a narrativa do fazer-se mulher. Para além disso, essa mesma história é capaz de construir o leque de papéis sociais e simbolismos sexuais constituídos nas diferentes temporalidades.

Não há evento histórico que não seja produto de dadas relações sociais, de tensões, conflitos e alianças em torno do exercício do poder, de dada forma de organização da sociedade, produto de práticas e atitudes humanas, individuais e coletivas. [...] Todo evento histórico é cultural e simbólico (Albuquerque, 2007, p. 27).

Nesse sentido, desde os anos 1980 que se luta em busca de uma legitimidade acadêmica para os estudos feministas. Mais de 40 anos depois, lamentavelmente, a

realidade não se coloca de modo diferente. A academia historicista promove uma recusa negacionista do gênero enquanto uma área de conhecimento, e a tal negativa, nós atribuímos, inclusive, a condição de prática perpetuadora da dominação masculina, do machismo e da misoginia preponderantes em séculos e séculos de escrita da História. Em milênios e mais milênios de recusa ao valor, por exemplo, das tecelãs da memória, que mais à frente vos serão apresentadas.

Deste modo, se

A História possui objetos e sujeitos porque os fabrica, inventa-os, assim como o rio inventa o seu curso e suas margens ao passar. Mas estes objetos e sujeitos também inventam a história, da mesma forma que as margens constituem parte inseparável do rio, que o inventam. (Albuquerque, 2007, p. 29)

Podemos voltar ao início deste capítulo quando passamos a entender a mulher não apenas relegada à condição de produzida socialmente, bem como de produtora da realidade social. Aqui, o processo de produção dessa realidade se dá por meio da tecelagem, que como linha de carretel para sua tecitura tem as memórias. A reivindicação pois, do reconhecimento feminino das mulheres como sujeitos da história se dá pela apropriação da roda de fiar como meio de produção do justicamento ao nosso passado, que, agora, passa a ser também, requerido pelas problemáticas do presente.

Para a História cultural, portanto, a invenção do acontecimento histórico, de qualquer objeto ou sujeito da história, se dá no presente, mesmo quando analisa as várias camadas de discurso do historiador na construção da realidade que narra para o centro da reflexão. (Albuquerque, 2007, p. 26)

O que está faltando é uma forma de conceber a “realidade social” em termos de gênero (Scott, 1991, p. 83). O termo “gênero” faz parte da tentativa empreendida pelas feministas contemporâneas para reivindicar um certo terreno de definição, para sublinhar a incapacidade das teorias existentes para explicar as persistentes desigualdades entre as mulheres e os homens (Scott, 1991, p. 85). E as feministas não somente começaram a encontrar uma voz teórica própria; elas também encontraram aliados/as acadêmicos/as e políticos/as. É dentro desse espaço que nós devemos articular o gênero como uma categoria analítica (Scott, 1991, p. 85) da Historiografia e da História por meio de uma tecelagem feminina da Memória. A exploração dessas questões fará emergir uma história que oferecerá novas perspectivas sobre velhas questões. (Scott, 1991, p. 93).

2 | UMA CAÇA ÀS OBRAS: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A ATUAÇÃO E PROTAGONISMO DAS PROFESSORAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Foram selecionados dois repositórios para realizar o mapeamento conceitual e científico acerca das produções acadêmicas relativas ao tema escolhido para este capítulo, a saber: a atuação e o protagonismo de professoras no campo da educação profissional,

seus atravessamentos, potencialidades e dificuldades.

O primeiro deles foi o Portal Memória do IFRN, uma vez que é este o campo empírico delimitado para esta análise, e, diante disso julgou-se como importante e necessário entender a dinâmica das produções dentro do próprio instituto relativamente ao tema.

O segundo, foi a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), pelo fato desse tipo de produção (Teses de Doutorado e Dissertações de Mestrado) ter significativa valia para a pesquisa em foco.

Todas as produções encontradas passaram pela leitura dos resumos e das palavras-chave, e, após constatação de qualquer abordagem relacionada aos descritores da pesquisa, foi realizada a leitura completa da publicação para verificação de seu potencial de contribuição ao trabalho a ser realizado. Conforme demonstram os quadros 1 e 2 a seguir:

“Trabalho docente feminino” AND “Educação Profissional”	“Trabalho docente feminino” “Educação Profissional”	Trabalho docente feminino AND Educação Profissional	Trabalho docente feminino Educação Profissional
0 resultados	56 resultados	35 resultados	108 resultados
Selecionados: 0	Selecionados: 4	Selecionados: 1	Selecionados: 4
Úteis à pesquisa: 0	Úteis à pesquisa: 2	Úteis à pesquisa: 1	Úteis à pesquisa: 2

TRABALHOS PROSPECTADOS PARA POSSIVELMENTE EMBASAR A PESQUISA: 2

Quadro 1 - Resultados da pesquisa de fontes no Portal Memória do IFRN.

Fonte: Elaboração própria em 2020.

“Trabalho docente feminino” AND “Educação Profissional”	“Trabalho docente” “Educação Profissional”	Trabalho docente AND Educação Profissional	Trabalho docente feminino educação profissional
0 resultados	0 resultados	121 resultados	121 resultados
Selecionados: 0	Selecionados: 0	Selecionados: 8	Selecionados: 8
Úteis à pesquisa: 0	Úteis à pesquisa: 0	Úteis à pesquisa: 4	Úteis à pesquisa: 4

TOTAL DE TRABALHOS PROSPECTADOS PARA EMBASAR A PESQUISA: 4

Quadro 2 - Pesquisa de fontes na BDTD.

Fonte: Elaboração própria em 2020.

A pesquisa realizada no Portal Memória do IFRN, quando desenvolvida em especificidade (por meio do uso de aspas + booleano) não apresentou resultados. A partir do uso de aspas, foram coletados 56 trabalhos e após a leitura de seus resumos e palavras-chave, associada à análise de sumário, 4 foram selecionados, dos quais somente dois apresentaram-se como possivelmente úteis como referência para a pesquisa em questão.

Quando aplicado somente o booleano AND, 35 foram os resultados, dos quais, após realizado o mesmo processo descrito anteriormente, somente 1 se mostrou útil à pesquisa. Esses trabalhos estão em intersecção à pesquisa mais abrangente (sem uso de nenhum

elemento de especificidade). A compilação destes, poderá ser observada no Quadro 03, mais à frente.

Por meio da realização da pesquisa dos descritores “Trabalho docente feminino” e “Educação profissional” nos repositórios Memoria/IFRN e BDTB, foi possível constatar a inexistência de trabalhos abordando a temática aqui proposta de maneira detida e direta. No entanto, foram prospectadas produções com significativo potencial contribuinte, como demonstrado pelo quadro 3, a seguir, e como se analisará posteriormente à apresentação dele.

Título e Tipo	Ano de defesa	Lócus e Repositório	Área/Origem/ Tipo	Autor(a)
O Programa Nacional Mulheres Mil no contexto das políticas públicas de Educação Profissional no Brasil (Dissertação)	2017	IFRN – Memoria/IFRN	Educação / PPGE/IFRN / Dissertação	Rocha (2017)
Trajетórias acadêmica e profissional de professores licenciados do campus Parnamirim (IFRN): saberes e práticas docentes no Ensino Médio Integrado	2016	IFRN (Campus Parnamirim) – Memoria IFRN	Educação PPGE/IFRN / Dissertação	Rodrigues (2016)
Um ato de poder: Narrativas das Mulheres da Química sobre suas experiências	2017	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - BDTD	Educação / Núcleo de Estudos sobre Currículo e Saberes (NEC) da UFRGS / Tese	Nunes (2017)
Trabalho de Professora na Rede Estadual da cidade de Catalão/ GO: docência, gênero e classe	2018	Universidade Federal de Goiás (UFG) – BDTD	Educação / Programa de Pós-graduação em História (PPGH) da UFG / Dissertação	Lima (2018)
Emoção que fecunda e potencializa a razão: gênero nas pesquisas educacionais	2008	Universidade de São Paulo (USP) – BDTD	Educação / Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da USP / Dissertação	Neves (2008)
Educação, Tecnologias e Gênero: uma reflexão sobre o androcentrismo na tecnologia	2016	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) - BDTD	Educação / Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo (PPGE) da PUC-SP / Dissertação	Silva (2016)

Quadro 3 - Relação das fontes selecionadas.

Fonte: Elaboração própria em 2020.

Finalmente, o que revela a produção do conhecimento sobre a atuação e o protagonismo de professoras no campo da Educação Profissional? A partir da pesquisa realizada, fica evidente a incipiente produção acadêmica sobre o tema no campo da Educação Profissional e a contribuição epistêmica das pesquisas realizadas.

3 | BREVE INTERLOCUÇÃO COM OS REFERENCIAIS SOBRE TRABALHO DOCENTE FEMININO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Rocha (2017), em sua dissertação de mestrado, orientada pela Professora Dra. Lenina Lopes Soares Silva, discute sobre o Programa Mulheres Mil no contexto das Políticas Públicas educacionais brasileiras no âmbito da profissionalização. A autora promove uma análise do Programa, demonstrando avanços e obstáculos no que tange ao acesso a direitos e colocando a educação como dimensionadora da construção cidadã. Apesar do desenvolvimento desta pesquisa ser centrado em entrevistas realizadas com mulheres (alunas) egressas do projeto, compreende-se como uma possível fonte por trazer um referencial teórico baseado na relação “trabalho-educação”, uma vez que lança luz sobre um importante programa desenvolvido para mulheres e por trazer em suas palavras-chave a centralidade para a Educação Profissional, para as mulheres e para a cidadania.

Rodrigues (2016) tem como foco em sua pesquisa a trajetória acadêmica e profissional de professores licenciados, adotando-se o campus de Parnamirim do IFRN como empiria. Nesse sentido, o trabalho apresenta perspectivas e desafios no desenvolvimento de práticas pedagógicas. Desse modo, avalia-se que apesar de existir uma possibilidade de contribuição para esta pesquisa, pelo fato de a dissertação visibilizar o fazer docente, para o recorte que se propõe (Docência feminina), seria uma contribuição de cunho superficial. No entanto, um dos principais fatores para que ela fosse considerada, foi o fato de trazer em suas palavras-chave a Formação Docente, a Educação Profissional e as Práticas Pedagógicas.

Nunes (2017), em sua tese de doutorado, direciona sua escrita para questões relativas às definições de masculinidade e feminilidade, volta-se aos questionamentos sobre como o gênero demarca papeis na sociedade e envolve ou direciona as possibilidades de existência. Questiona ainda quais lugares podem e devem ser alcançados pelas mulheres, e, para tanto, se debruça sobre a realidade das mulheres na química, nos âmbitos da docência e da pesquisa. Nesse sentido, apesar de estar voltado para uma área tão específica do fazer docente, este trabalho é entendido como de enorme potencial referencial para esta pesquisa. Além das pontuações supracitadas, seu trabalho apresenta ainda, as percepções relativamente à construção de uma resistência frente ao estabelecimento dos papeis de gênero, bem como, compreende a ocupação de espaços educacionais por mulheres (no caso da pesquisa, na área da química), como ferramentas de reivindicação de poder.

Lima (2018), em sua dissertação, envolve conceitos como docência, gênero e classe e avalia a prática docente feminina em diferentes prismas da educação. Destaca a maneira como essas professoras engendram a consciência histórica sobre o magistério, relaciona o fazer docente ao gênero dos sujeitos e propõe a reflexão sobre a desvalorização da carreira docente e as relações de classe. Em linhas gerais, a pesquisa se debruça sobre uma observação de feminização do magistério e as questões sociais, econômicas e

políticas que o interferem. Apesar de estar enquadrado no ramo da educação estadual, pode abarcar diversos elementos referenciais de subsídio para a pesquisa em questão, por trazer, inclusive feminização, docência, gênero e classe como elementos-chave do desenvolvimento do trabalho.

Neves (2008), em sua dissertação de mestrado propõe lançar-se sobre o incômodo relativo a uma transposição de estereótipos sobre as mulheres e sobre o gênero no campo do trabalho, da cidadania e das políticas públicas direcionadas à educação. Deste modo, apresenta os calcanhares de Aquiles na forma como as pesquisas se debruçam sobre a categoria gênero na educação como uma lacuna que precisa ser sanada. Para tanto, captou teses de doutorado sobre o tema para produzir um conhecimento educacional acerca da categoria que fizesse jus às especificidades da complexidade da realidade brasileira. Além disso, tematiza o trabalho feminino nessa área e aguça o olhar para a confusão existente entre o trabalho no mundo “externo” e no ambiente doméstico. De modo que se coloca como uma referência de grande potencial para esta pesquisa. Entre suas elementos-chave constam: educação, relações de gênero, usos de gênero e confluências entre gênero e educação.

Por fim, Silva (2016) insere sua pesquisa no ramo das novas tecnologias de educação, focaliza as mulheres e as questões relativas ao mercado de trabalho. Nesse ínterim, problematiza a baixa ocupação das mulheres em espaços de trabalhos relativos às tecnologias, não totalizando 20% das vagas ocupadas. Partindo disso, a dissertação investiga as causas desse processo, as interferências do estabelecimento dos papéis de gênero nessa realidade e investiga como se constroem as barreiras e hierarquias diante de tal cenário. Aborda ainda, conceitos como: poder, sexismo e misoginia e reflete sobre essas questões no currículo da educação básica. O que chama atenção para esta pesquisa é que o referido trabalho trata ainda sobre o conceito de “androcentrismo”.

A partir da análise dos resultados obtidos na revisão bibliográfica tomada como base para elaboração desta dissertação, algumas constatações puderam ser feitas. Dentre as quais: trabalhos envolvendo gênero e educação, no espaço amostral verificado, são escassos ou praticamente inexistentes.

Isso fica claro a partir da verificação de dois importantes repositórios – sendo um deles de projeção nacional - terem sido obtidos somente seis resultados realmente úteis e consistentes e com potencial referencial para a realização da pesquisa em foco. Destes, apenas um categoriza-se como tese de doutorado e na mesma proporção, somente um é de autoria masculina. Ou seja, no espaço amostral em questão, dentre os trabalhos prospectados, aproximadamente 84% foi de realização feminina.

Essas constatações permitem estabelecer um problemático horizonte: ainda existe um enorme androcentrismo no que tange às pesquisas em educação. Que, quando realizadas, são desenvolvidas majoritariamente por mulheres, as principais interessadas, uma vez que é seu o fazer atravessado por décadas de silenciamento.

Por isso, se pensar uma ciência histórica feita por mulheres para mulheres, de uma tecelã para outras. Pois, se estas não tomarem o volante das revoluções intelectuais para seu crescimento e sobrevivência em sociedade, estas não se realizarão, principalmente quando se interpõe a nuvem política do momento atual. O que reafirma a necessidade de organizá-las. Hoje, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do estado do Rio Grande do Norte, há professoras premiadas, exercendo cargos de gestão e encabeçando importantes e significativos projetos, dentre outros grandiosos feitos.

Investigar a forma como elas realizam seus trabalhos se coloca como atitude essencial para a compreensão do Tempo Presente, das permanências e rupturas, mas cabe também questionar: quando essas professoras olham para trás, o que encontram para referenciar e solidificar os seus caminhos? Que memórias foram reconstruídas e lhes foram disponibilizadas pela voz da História? São elas esperançosas de que as suas trajetórias sejam um dia narradas? Elas sabem se as que as precederam foram tristes ou felizes na profissão que exerceram? Conseguem ter alguma dimensão sobre o sentimento institucional relativo aos espaços anteriormente ocupados por uma ancestral ou sobre as memórias afetivas que ali ela viveu?

Na tentativa de responder a esses e tantos outros questionamentos sobre gênero, poder e Educação Profissional, se alicerça esta pesquisa. Pois nesse cenário, entender as relações de poder como determinantes dos lugares ocupados pelos sujeitos dentro de uma intersecção de gênero, como já mencionado, (Foucault, 1976) faz-se urgente e necessário para uma construção justa e verossímil da História da Educação Profissional.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. **História: a arte de inventar o passado**. Ensaio de Teoria da História. 1 ed. Bauru, SP: Edusc, 2007.

Atlas da violência. 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=36488&Itemid=432> Acesso em 15 de março de 2021.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: Vol. 2: a experiência vivida. Tradução: Sérgio Milliet. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

BORDIEU, Pierre de. **A dominação masculina**. Tradução: Maria Helena Kühner. 15. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

BREU, Jörg. **O suicídio de Lucrecia**. Pintura, óleo sobre tela, 103 x 148 cm.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução: Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GOMES, Paulo. **Brasil registra mais de 180 estupros por dia; número é o maior desde 2009.**

Folha de São Paulo. São Paulo, 10 de setembro de 2019. Disponível em: < Brasil registra mais de 180 estupros por dia; número é o maior desde 2009 - 10/09/2019 - Cotidiano - Folha (uol.com.br) > acesso em: 15 de março de 2021.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade.** Tradução de Marcelo Brandão Cipolla- São Paulo. 2013. Editora Martins Fontes, 2013.

<https://exame.com/brasil/pelo-12o-ano-consecutivo-brasil-e-pais-que-mais-mata-transexuais-no-mundo/>
> acesso em 20 set. 23.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** Traduzido por Bernardo Leitão... [et al.]. - 7ª ed. Revista – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

LIMA, A. **Trabalho de Professora na Rede Estadual de Catalão/GO: docência, gênero e classe.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, 2017.

LÍVIO, Tito. **História de Roma.** Traduzido por Paulo Matos Peixoto. 1 ed. São Paulo: Editora Paumape, 1989.

NEVES, Samantha. **Emoção que fecunda e potencializa a razão: gênero nas pesquisas educacionais.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de São Paulo (USP), 2008.

NUNES, P. **Um ato de poder : Narrativas das Mulheres da Química sobre suas experiências.** 2017. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

ROCHA, Ananda Figueiredo. **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA E PARTICIPAÇÃO FEMININA: uma análise histórica.** Revista Criar Educação.

ROCHA, Rita de Cássia. **O Programa Nacional Mulheres Mil no contexto das políticas Públicas de Educação Profissional no Brasil.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2017.

RODRIGUES, Iaponira da Silva. **Trajetórias Acadêmica e Profissional de Professores Licenciados do Campus Parnamirim (IFRN): Saberes e Práticas Docentes no Ensino Médio Integrado.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2016.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero patriarcado violência.** São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** In Educação & Realidade. Porto Alegre, nº16, julho / dezembro, 1991.

SILVA, J. **Educação, Tecnologia e Gênero: uma reflexão sobre o androcentrismo na tecnologia.** Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). PUC-SP, 2016.

TICIANO. **O estupro de Lucrecia.** Pintura, óleo sobre tela, 1521.

COMPREENSÃO DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: ANÁLISE DA PNA

Data de submissão: 09/08/2023

Data de aceite: 02/10/2023

Alice Pereira da Silva

Universidade Federal de Alagoas
Arapiraca – Alagoas
<https://lattes.cnpq.br/2953093864343144>

Marta Maria Minervino dos Santos

Universidade Federal de Alagoas
Arapiraca – Alagoas
<http://lattes.cnpq.br/1434293895465294>

da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e os fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). Concluimos que a imposição de um método para alfabetizar é ineficaz e, consideramos, a alfabetização como fundamento para uma vida social ativa e crítica.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização, método, PNA.

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo analisar a Política Nacional de Alfabetização (2019) e suas considerações sobre a alfabetização no Brasil. Buscamos compreender a constituição da alfabetização no país a partir de recortes de Períodos Históricos do Brasil, que consideramos fundamentais para o entendimento de como a alfabetização é compreendida e como as antigas práticas ainda são trazidas ao contexto contemporâneo como “novidade”. Entender e relacionar antigos e novos métodos é essencial para não caminhar ao fracasso nesse processo importante para os sujeitos: a alfabetização. Compreendemos a necessidade de analisar a PNA, fazendo análise das antigas práticas de alfabetização. Recorremos aos conceitos de Soares, assim como as considerações

UNDERSTANDING LITERACY IN BRAZIL: ANALYSIS OF THE PNA

ABSTRACT: This work aims to analyze the National Literacy Policy (2019) and its considerations on literacy in Brazil. We seek to understand the constitution of literacy in the country from historical periods in Brazil, which we consider fundamental for understanding how literacy is understood and how old practices are still brought to the contemporary context as “novelty”. Understanding and relating old and new methods is essential to avoid failure in this important process for the subjects: literacy. We understand the need to analyze the PNA, analyzing old literacy practices. We resorted to Soares’ concepts, as well as the considerations of the National Common Curricular Base (BNCC, 2017) and the

foundations of the National Curricular Parameters (1997). We conclude that the imposition of a literacy method is ineffective and we consider literacy as the foundation for an active and critical social life.

KEYWORDS: Literacy, method, PNA.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de estudos realizados no Projeto de Pesquisa intitulado Análise da Política Nacional de Alfabetização: Caminhos e descaminho da alfabetização no Brasil, no âmbito do Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC). E tem como objetivo analisar a Política Nacional de Alfabetização (2019) e suas considerações sobre a alfabetização no Brasil. Buscamos compreender a composição da alfabetização no país a partir de recortes de Períodos Históricos do Brasil, que consideramos fundamentais para o entendimento de como a alfabetização é compreendida e como as antigas práticas ainda são trazidas ao contexto contemporâneo como “novidade”. É fundamental a compreensão das questões relativas à alfabetização no Brasil, pois há muitas discussões e pesquisas em torno da sua contribuição para a aprendizagem da leitura e escrita, além disso, a forma que cada país compreende a alfabetização revela em suas políticas o objetivo que almeja.

A alfabetização é um tema que sempre está em discussão e esse processo pode gerar progressos ou retrocessos na sociedade. E, além do mais, a imposição de um método pode levar a alfabetização ao retrocesso. A execução deste trabalho é desenvolvida com base nas orientações que direcionam a Política Nacional de Alfabetização, instituída pelo Decreto nº 9.765 de 11 de abril de 2019. Desse modo, o desafio desta pesquisa será compreender a proeminência do método de alfabetização (fônico) em detrimento da perspectiva do letramento, resgatando a relação entre as antigas práticas e as consideradas atualmente “eficazes”.

Em linhas gerais, através dessa investigação, defendemos que a imposição de um método é ineficaz. Desse modo, entender a proposta de alfabetização é fundamental para conseguir compreender os objetivos da política proposta, que não é neutra, mas revela um objetivo, que nem sempre leva em consideração o desenvolvimento real do estudante e as possíveis consequências no ensino e aprendizagem ao longo da vida. A alfabetização é essencial para a vida social, por isso, tratamos neste trabalho desse processo que pode gerar caminhos e descaminhos na vida do sujeito.

2 | METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida na Universidade Federal de Alagoas, campus – Arapiraca, e teve como foco de investigação a Política Pública a respeito da Alfabetização no Brasil, socializada pelo documento: Política Nacional de Alfabetização (PNA/2019). Para seu desenvolvimento a proposta foi analisar o documento observando os caminhos

que a alfabetização deverá seguir a partir das orientações da PNA. Como instrumento foram utilizados procedimentos da análise documental para compreender a PNA, suas considerações sobre a alfabetização e consequências no país, assim, esta etapa da pesquisa se caracterizou como qualitativa. Para a coleta de dados foram analisados os seguintes documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), para identificar os caminhos que esses documentos orientam para educação no Brasil, para assim compreender a Política Nacional de Alfabetização. E, além disso, recorreremos também às orientações de Soares (2020), que propõe para o contexto educacional a alfabetização e o letramento.

3 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A alfabetização no Brasil é um tema complexo e repleto de desafios, centraliza-se nas disputas de métodos, majoritariamente em imposições. Os métodos de alfabetização, considerados eficazes, são modificados ao longo dos Períodos Históricos. Contudo, é possível relacionar a tendência mecanicista da alfabetização no Período Colonial, até o seu resgate, contido nas entrelinhas da Política Nacional de Alfabetização PNA (2019), imposta pelo Ministério da Educação (MEC), na Nova República. Reduzir a alfabetização em codificar e decodificar dificulta o entendimento do que é lido, o que aparenta ser um objetivo do Estado, que de forma sorrateira, tenta reduzir o entendimento de mundo que a leitura e a escrita permitem aos indivíduos. São inúmeras tentativas de retirar dos sujeitos a oportunidade de inserir-se, de fato, na sociedade letrada, de participar das oportunidades de engajamento social que a alfabetização e o letramento permitem.

Nos primórdios da educação no Brasil, ainda no Período Colonial, é possível perceber a ênfase na repetição e memorização, um ensino mecanizado, como um caminho para alfabetizar os indivíduos, o que nem sempre representa autonomia e reflexão no processo de alfabetização, principalmente nesse período, marcado por imposições portuguesas. A alfabetização, no Período Colonial, alternava entre os métodos sintético e analítico. E, além disso, o processo de alfabetização aparentava estar mais restrito a uma atividade mecânica e com menos competência técnica do que era lido e escrito (COSTA; SANTOS, p. 67, 2021).

À medida que o tempo avança e modificam-se as relações sociais, a sociedade exige métodos de alfabetização que atendam às necessidades dos sujeitos e assim contribuam para um processo de ensino e aprendizagem contínuo. É necessário que as políticas de alfabetização atendam necessidades reais. No contexto da Nova República, os conceitos desenvolvidos por estudiosos brasileiros como Magda Soares, entre outros autores, são ignorados quando a PNA é desenvolvida, a qual conceitua que a alfabetização é o “ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético” (BRASIL, 2019, p. 18). Entre as habilidades de leitura e escrita propostas pelo documento, as enfatizadas são:

decodificar e codificar.

A alfabetização é uma prática humana, a qual, quando reduzida a codificar e decodificar, perde seu amplo significado e interfere na condição de alfabetizado, no desenvolvimento humano. É um processo que vai além disso, até os “simples” atos são considerados. A PNA traz uma sistematização contraditória aos avanços sobre alfabetização, com práticas de leitura e escrita realizadas de modo distante do letramento, assim, “a compreensão de textos, por sua vez, consiste num ato diverso da leitura. É objetivo final, que depende primeiro da aprendizagem da decodificação e, posteriormente, da identificação automática de palavras e da fluência em leitura oral” (BRASIL, 2019, p.19).

É importante ressaltar que alfabetizar um indivíduo sem que este saiba o significado do que é escrito e lido assemelha-se a uma prática mecânica sem significado, o que nos faz referência ao Período colonial. É necessário salientar que no processo de alfabetização, “mesmo quando a criança ouve a leitura em voz alta de um texto, de uma história, ainda que ela veja que o que está sendo lido são sequências de letras, ela presta atenção no significado das palavras, não na cadeia sonora que corresponde a esse significado” (SOARES, 2020, p. 77). É perceptível a importância da leitura, escrita, significado e do alfaetar (texto com eixo central da alfabetização e letramento). De acordo ainda com Soares (Op. cit. p.27), alfabetização e letramento são processos distintos, mas quando os sujeitos são inseridos em atividades que englobam os dois processos, a criança aprende a ler, escrever e produzir textos reais e simultaneamente é inserida nas práticas sociais da escrita.

Não tratamos da alfabetização em busca de defender um método específico, ou desmerecer a importância do método fônico, mas sabemos, através da literatura, especialmente brasileira, que apenas um método de alfabetização não é eficaz. Nesse caso, podemos comprovar a partir do PIBIC que o método fônico analisado a partir das variações linguísticas se apresenta limitado para concluir o processo de alfabetização.

O conhecimento nem sempre é adquirido por todos com apenas um método, quando as particularidades dos indivíduos são colocadas em pauta, é possível compreender que os indivíduos possuem múltiplas formas de aprender e, a PNA, vai de encontro a isso quando impõe a prática do método fônico com dois componentes integrantes do artigo 3º, inciso IV, no que se refere ao “ensino de seis componentes essenciais para alfabetização: a) consciência fonêmica; b) instrução fônica sistemática [...]” (BRASIL, 2019, p. 51).

Os componentes trazidos na PNA expressam o método imposto, voltamos à disputa dos métodos, e as descontinuidades educacionais, não há muita distância entre os objetivos do Período Colonial e a nova República. A mecanização do processo de leitura e escrita tenta apagar os avanços científicos conquistados em mais de quarenta anos de estudos brasileiros no campo da alfabetização, gerando, assim retrocessos.

O objetivo do Estado, de acordo com os fatos históricos, contribui com maior atraso no processo de aprendizagem da leitura e escrita (alfabetização), a cada proposta de

avanço educacional, o Ministério de Educação lançou mais uma tentativa de “organização” no avanço desse aprendizado. Contudo, mais diante desse percurso, ficou evidente que seu interesse demonstra um retorno significativo a mecanização da alfabetização, e isso interfere na condição de desenvolvimento e gera consequências como a marginalização diante da sociedade alfabetizada e letrada.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais expressam em seus princípios e fundamentos que “o ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira” (BRASIL, 1997, p. 27). Consideramos, portanto, que a PNA vai de encontro a isso.

Assim, também podemos trazer esses princípios dos PCNs ao contexto atual brasileiro, contudo, a realidade vai de encontro ao princípio proposto. A PNA traz ao contexto brasileiro a alfabetização baseada em “evidências científicas”, desmerecendo a produção de conhecimento brasileiro, como se nele elas não existissem, como se o fracasso da alfabetização no Brasil fosse apenas consequência de métodos de alfabetização. E assim, traz a prática da alfabetização baseada em evidências científicas, testadas em países com realidades sociais, históricas, políticas, econômicas e culturais diferentes do Brasil. Desconsiderando as evidências científicas locais, produzidas por professores que sabem e vivenciam a realidade da educação brasileira, e buscam ativamente a produção de conhecimento que leva em consideração o local real dos sujeitos e buscam sua formação crítica.

A Política Nacional de Alfabetização, não aprofunda em seu documento a questão da escrita. Uma prática que caracteriza a sociedade deveria ter mais ênfase nas políticas que em seus discursos pregam a valorização da alfabetização. Em alguns recortes, o documento traz a escrita como um resultado mecânico limitado. Não traz a riqueza que o processo de aquisição da escrita engloba como as possibilidades de relações com os textos de modo ativo e menos programado, percebemos uma escrita com finalidade sem horizonte.

A escrita consciente insere o sujeito na prática letrada e, a partir dessa prática humana, as relações sociais são ampliadas e ressignificadas, mas a escrita não deve ser feita de modo mecânico e sem reflexão. Ela deve ser compreendida pelos indivíduos que fazem seu uso. O uso alienado da escrita prejudica a aprendizagem dos discentes, e isso gera consequência que podem perdurar ao longo de toda vida.

A Base Nacional Comum Curricular (2017, p.89), afirma a respeito do eixo Produção de Texto, que o letramento é ampliado a partir de estratégias de produção de diferentes gêneros textuais. Escrever e estar imerso em contextos de diferentes gêneros textuais auxiliam a escrita. Na contemporaneidade não basta ser alfabetizado, é preciso ser letrado.

Portanto, é necessário que a alfabetização esteja unida ao letramento, onde os estudantes devem estar em contato com os diferentes gêneros textuais, que possuem

funções fundamentais para a vivência em sociedade e para que o direito de participar da sociedade grafocêntrica seja distribuído. Ao colocar o método fônico como componente essencial no processo de alfabetização a PNA desconsidera a necessidade de mediar o processo de alfabetização a partir de diferentes métodos, além de não enfatizar a necessidade de inserir os estudantes em contextos em que os usos sociais da leitura e escrita abrangem. E isso pode dificultar a interação ativa e crítica na sociedade, como também o avanço no desenvolvimento intelectual individual e coletivo.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização no Brasil é enredo repleto de disputas. Compreender sua constituição a partir dos Períodos Históricos é fundamental para analisar as políticas de alfabetização que cada governo promove. É preciso uma visão crítica da história para não se perder nas propostas de alfabetização ditas como “novas” e, em relação a PNA, apenas o método fônico é eficaz e gera resultados. É preciso analisar as políticas públicas para a alfabetização, pois não é algo consciente recebê-la como uma verdade absoluta, são necessários alguns questionamentos. Aceitar não é compreender.

A alfabetização é um caminho mais amplo do que a PNA revela. Promover a alfabetização com qualidade é dever do Estado. Contudo, as práticas dos períodos anteriores, como o colonial, não estão distantes das atuais. Nesse contexto, a alfabetização é importante apenas no discurso, na prática, o que acontece são descontinuidades de processos. Ocorrendo disputas metodológicas, onde as que se impõem revelam as faces dos métodos considerados tradicionais, resgatando práticas ultrapassadas. Cabendo apenas, aos docentes, a prática alienada dos métodos. Contudo, é preciso ir além das imposições metodológicas, considerar as metodologias que diversificam a aprendizagem, que englobam as múltiplas formas de aprendizagem, pois, a alfabetização é caminho que pode levar o estudante ao processo de compreensão crítica do contexto social ao qual inserido. E, ainda, permitir que seja alcançado, a partir das práticas de letramento, os devidos uso sociais da leitura e escrita.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Alfabetização. PNA: Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-caderno-da-politica-nacional-de-alfabetizacao/CADERNO_PNA_FINAL.pdf/view. Acesso em: 23 fev. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC, SEALF, 1997.

COSTA, Júlio Resende; SANTOS, Sônia Maria dos. História do Brasil: uma compreensão antropológica, social, filosófica e política. **Entre a Cruz e a razão**: a influência católica na alfabetização – o vetor de formação da sociedade do Brasil-colônia. São Paulo: Científica Digital, 2021. Cap. 4. 1 ed. Disponível em: <https://www.editoracientifica.org/articles/code/210303757>. Acesso em: 03 mar. 2022.

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

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM: DEBATE ENTRE FONOAUDIÓLOGO E COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Data de aceite: 02/10/2023

Ana Claudia Tenor

Docente do curso de Pedagogia da
Faculdade UNIBR- Botucatu- SP
Doutora em Educação- UNESP- Marília
Mestre em Fonoaudiologia- PUC-SP
<http://lattes.cnpq.br/8236272192033480>

RESUMO: A instituição escolar é um ambiente que possibilita a promoção do desenvolvimento e a aprendizagem, sendo esses temas discutidos no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e na Base Nacional Comum Curricular. A autora do estudo atua como fonoaudióloga educacional em um município do interior paulista e desenvolveu uma proposta de formação com ênfase em desenvolvimento de linguagem, que foi ofertada aos coordenadores pedagógicos da educação infantil. O trabalho foi desenvolvido em duas etapas. Na primeira etapa foi analisada as avaliações fonoaudiológicas dos alunos encaminhados no ano de 2022 e na segunda etapa foi ministrado um curso de formação aos coordenadores pedagógicos no ano de 2023, abordando os seguintes temas: considerações sobre o processo de aquisição e desenvolvimento de linguagem;

etapas do desenvolvimento de linguagem; etapas de aquisição dos fonemas; prevenção de hábitos orais deletérios; desenvolvimento das habilidades auditivas; como estimular as habilidades auditivas nas crianças; sugestões de atividades para o desenvolvimento de linguagem nas diferentes faixas etárias (de 6 a 18 meses; de 18 meses a 3 anos; de 4 a 6 anos). O curso de formação ministrado teve como objetivo instrumentalizar os coordenadores pedagógicos, para tratar do tema sobre desenvolvimento da linguagem junto aos professores nas unidades escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Desenvolvimento. Linguagem.

LANGUAGE DEVELOPMENT: DISCUSSION BETWEEN SPEECH THERAPIST AND PEDAGOGICAL COORDINATORS

ABSTRACT: The school institution is an environment that enables the promotion of development and learning, and these topics are discussed in the National Curriculum Reference for Early Childhood Education and in the National Common Curricular Base. The author of the study works as an educational speech therapist

from a city inland in São Paulo and developed a training proposal with an emphasis on language development, which was offered to pedagogical coordinators of early childhood education. The work was developed in two parts. In the first part, were analyzed speech therapy evaluations of students applied in 2022 and in the second, a training course was given to pedagogical coordinators in 2023, addressing the following topics: considerations on the process of language acquisition and development; stages of language development; phoneme acquisition stages; prevention of harmful oral habits; development of listening skills; how to stimulate auditory skills in children; suggestions for activities for language development in different age groups (from 6 to 18 months; from 18 months to 3 years; from 4 to 6 years). The training course given aimed to equip pedagogical coordinators to deal with the topic of language development with teachers in school units.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Development. Language.

INTRODUÇÃO

A instituição escolar é um ambiente que possibilita a promoção do desenvolvimento e a aprendizagem, sendo esses temas discutidos nos documentos oficiais do MEC.

No que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem das crianças, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), considerou o trabalho com a linguagem um dos eixos básicos, dada a sua importância para a formação do sujeito, interação com as pessoas, orientação das ações das crianças, construção de conhecimento e desenvolvimento do pensamento.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) acrescentou que na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social.

Refletindo sobre a importância do trabalho com a linguagem na Educação Infantil, o Fonoaudiólogo pode contribuir com a formação dos educadores, aprofundando essas discussões para que os professores ampliem seus conhecimentos a respeito do desenvolvimento de linguagem, possam identificar o mais precocemente as alterações e promover o desenvolvimento dos alunos.

As contribuições do Fonoaudiólogo Educacional, vem sendo debatido por pesquisadores da área. Melo, Teixeira e Queiroga (2021) destacaram que os anos iniciais de vida da criança são de suma importância para o desenvolvimento da linguagem e das habilidades auditivas, sendo importante o professor conhecer sobre o desenvolvimento dos aspectos relacionados à comunicação para que seja um facilitador desse processo.

Mousinho e Alves (2017) apontaram que a linguagem oral, com suas manifestações desde os primeiros balbucios e a linguagem escrita, cujo desenvolvimento acontece de

forma inter-relacionada se complementam e influenciam no curso do desenvolvimento infantil. Na opinião das autoras para que haja a promoção desses aspectos é necessário pensar em estratégias que possam atingir as famílias e as escolas.

Chabaribery e Lopes- Herrera (2016) também constataram a necessidade de levar os conhecimentos a respeito da linguagem à escola, especialmente aos educadores e cuidadores, proporcionando, assim, a base para o sucesso escolar.

Prates e Martins (2011) evidenciaram que as alterações no desenvolvimento da fala e da linguagem podem causar sérios problemas no desenvolvimento cognitivo e socioemocional na idade escolar ou adolescência. Para os autores muitos distúrbios da comunicação que ocorrem na infância poderiam ser evitados ou minimizados por meio de medidas simples de estimulação de linguagem, orientação aos familiares e identificação precoce.

Nesse sentido, a literatura tem destacado a importância de informar os profissionais que atuam com crianças sobre os problemas que podem alterar o curso evolutivo do desenvolvimento de linguagem, para que possam orientar e encaminhar as famílias das crianças que não estão evoluindo de forma satisfatória nos aspectos da linguagem (ZORZI, 2000; SANTOS; SILVA, 2004; BELLO, 2015).

Como se percebe, as alterações de linguagem infantil poderiam ser evitadas por meio de programas de promoção e prevenção à saúde da comunicação humana junto às escolas de educação infantil (LIMA; GUIMARÃES; ROCHA, 2008; INDRUSIAK; ROCKENBACH, 2012).

A literatura tem destacado que o fonoaudiólogo deve atuar em parceria com o professor desenvolvendo ações que visem potencializar o desenvolvimento do educando (RONCATO; LACERDA, 2005; MARANHÃO; PINTO; PEDRUZZI, 2009; OLIVEIRA et. al., 2009; BELLO; MACHADO; ALMEIDA, 2012).

Nessa perspectiva, as práticas fonoaudiológicas educacionais deveriam formar os educadores e pais para lidarem com as alterações de linguagem, e principalmente evitar que algumas progridam, possibilitando o desenvolvimento da criança, criando assim condições favoráveis e eficazes para que as capacidades de cada um possam ser exploradas ao máximo, facilitando o desenvolvimento e a aprendizagem (ZORZI, 2000; SANTOS; SILVA, 2004; LUZARDO; NERM, 2006; CARLINO; DENARI; COSTA, 2011).

Oliveira e Zaboroski (2013) acreditam que o trabalho da Fonoaudiologia com vistas à formação continuada de educadores tem sido uma alternativa satisfatória de atuação na instituição escolar. O desenvolvimento de ações conjuntas entre o fonoaudiólogo e a equipe escolar, auxilia o professor a compreender o processo de desenvolvimento da linguagem oral e escrita, bem como as dificuldades presentes, colaborando para a reflexão sobre as necessidades de adaptações de práticas pedagógicas que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem do escolar.

Após o período de isolamento social imposto pela Pandemia de COVID 19,

observa-se que houve um aumento de queixas referentes a crianças com alterações no desenvolvimento de linguagem.

Atuo como fonoaudióloga da rede municipal de ensino de um município do interior paulista e observo que a solicitação de avaliações fonoaudiológicas de alunos com queixas referentes a dificuldades de comunicação e linguagem vem aumentando.

Diante da constatação do aumento da demanda fonoaudiológica, o Orientador Pedagógico da Educação Infantil, solicitou a fonoaudióloga para ministrar um curso de formação às coordenadoras pedagógicas durante a reunião pedagógica do ano de 2023.

O objetivo deste trabalho é apresentar uma proposta de formação com ênfase em desenvolvimento de linguagem, que foi ofertada aos coordenadores pedagógicos da educação infantil.

DESENVOLVIMENTO

Inicialmente a fonoaudióloga fez uma análise dos encaminhamentos e das avaliações fonoaudiológicas realizadas nos alunos da educação infantil no ano de 2022. Foram avaliados no período de fevereiro à dezembro de 2022, 91 alunos, sendo 55 alunos do gênero masculino e 36 do gênero feminino, com faixa etária de 2 anos à 6 anos de idade.

As alterações mais frequentemente encontradas foram: transtorno fonológico (43 alunos), transtorno fonético e fonológico (13 alunos), atraso de linguagem (12 alunos), alterações das habilidades pragmáticas (9 alunos), disfluência (2 alunos), transtorno fonético (1 aluno), disfluência e transtorno fonológico (1 aluno), transtorno fonológico e voz rouca (1 aluno), desenvolvimento de fala adequado (8 alunos).

Os resultados das avaliações mostraram um número significativo de alunos com transtorno fonológico (43 alunos), o que aponta a necessidade do serviço de fonoaudiologia desenvolver um trabalho voltado à promoção do desenvolvimento da linguagem nas escolas de educação infantil.

Diante do aumento da demanda fonoaudiológica, o Orientador Pedagógico da Educação Infantil, solicitou a fonoaudióloga para ministrar um curso de formação continuada às coordenadoras pedagógicas durante uma reunião pedagógica em Julho de 2023.

Após a análise dos resultados das avaliações fonoaudiológicas foi elaborado um curso abordando os seguintes temas: considerações sobre o processo de aquisição e desenvolvimento de linguagem; etapas do desenvolvimento de linguagem; etapas de aquisição dos fonemas; prevenção de hábitos orais deletérios; desenvolvimento das habilidades auditivas; como estimular as habilidades auditivas nas crianças; sugestões de atividades para o desenvolvimento de linguagem nas diferentes faixas etárias (de 6 a 18 meses; de 18 meses a 3 anos; de 4 a 6 anos). Os objetivos da formação foram que os coordenadores pedagógicos pudessem compreender a importância da linguagem oral no processo de desenvolvimento infantil bem como oferecer subsídios aos coordenadores

para tratar sobre o tema desenvolvimento de linguagem nas paradas pedagógicas com as educadoras em Julho. Cabe acrescentar que durante as paradas pedagógicas os coordenadores capacitam as atendentes de creche.

A fonoaudióloga disponibilizou o material do curso para que os coordenadores pudessem compartilhar em formação com as educadoras nas unidades escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso de formação ministrado teve como objetivo aprofundar o conhecimento sobre a temática desenvolvimento de linguagem junto aos coordenadores pedagógicos, para que capacitem as educadoras nas unidades escolares durante as reuniões pedagógicas.

O conteúdo do curso enfatizou a importância da estimulação das habilidades auditivas e de linguagem no contexto escolar bem como o monitoramento do desenvolvimento dessas habilidades nos alunos. Dessa forma, os professores deverão acompanhar a evolução do desenvolvimento das crianças por meio de registros e no caso dos alunos que apresentarem desvios no curso do desenvolvimento normal de linguagem solicitar uma observação ou avaliação de um fonoaudiólogo.

REFERÊNCIAS

BELLO, S.F.; MACHADO, A.C.; ALMEIDA, M.A. Parceria colaborativa entre fonoaudiólogo e professor: análise dos diários reflexivos. **Revista Psicopedagogia**, v. 29, n. 88, p. 46-54, 2012.

BELLO, S.F. **Investigação precoce e o desenvolvimento da linguagem em crianças pequenas**: manual e protocolo. In: BELLO, S.F.; MACHADO, A.C.M. (Orgs.). 1. ed. Ribeirão Preto, SP: Book Toy, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF:MEC, SEF, v. 3, 1998, 269 p.

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: 07. set. 2023.

CARLINO, F.C.; DENARI, F.E.; COSTA, M.P.R. Programa de orientação fonoaudiológica para professores da educação infantil. **Revista Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 15-23, 2011.

CHABARIBERY, T.; LOPES- HERRERA, S.A. Orientações para as escolas de crianças com alterações de linguagem. In: GUARNIERI, C.; LOPES- HERRERA, S.A. (Orgs.). **Dicas e estratégias para intervenção fonoaudiológica em linguagem infantil**. Ribeirão Preto, SP: Book Toy, 2016.

INDRUSIAK, C.S.; ROCKENBACH, S.P. Prevalência de desvio fonológico em crianças de 4 a 6 anos de escolas municipais de educação infantil de Canoas RS. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 14, n. 5, p. 943- 951, set/out, 2012.

LIMA, B.P.S.; GUIMARÃES, J.A.T.L.; ROCHA, M.C.G. Características epidemiológicas das alterações de linguagem em um centro fonoaudiológico do primeiro setor. **Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 13, n. 4, p. 376-380, 2008.

LUZARDO, R.L.; NEMR, K. Instrumentalização fonoaudiológica para professores da Educação Infantil. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 8, n. 3, p. 289-300, jul/set, 2006.

MARANHÃO, P.C.S.; PINTO, S.M.P.C.; PEDRUZZI, C.M. Fonoaudiologia e educação infantil: uma parceria necessária. **Revista CEFAC**, v. 11, n. 1, p. 5966, 2009.

MELO, J.K.O.; TEIXEIRA, C.F.; QUEIROGA, B.A.M. Conhecimento de professores sobre a Fonoaudiologia Educacional e sobre a relevância da comunicação para a aprendizagem. **Revista CEFAC**, v. 23, n. 1, p. 1-10, 2021.

MOUSINHO, R.; ALVES, L.M. Promoção e prevenção da linguagem na infância. In: LAMÔNICA, D.A.C.; BRITTO, D.B. de O. **Tratado de linguagem**: perspectivas contemporâneas. 1 ed. Ribeirão Preto, SP: Book Toy, 2016, p. 7381.

OLIVEIRA, J.P. et al. O processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem e suas interfaces com a educação infantil. In: OLIVEIRA, J.P.; BRAGA, T.M.S. (Orgs.). **Desenvolvimento infantil**: perspectivas de atuação em educação e saúde. 1ª ed. Marília: Fundep, 2009, p. 80- 95.

OLIVEIRA, J.P.; ZABOROSKI, A.P. Reflexões sobre os avanços da atuação do fonoaudiólogo na escola. In: ZABOROSKI, A.P.; OLIVEIRA, J.P. (Orgs.). **Atuação da Fonoaudiologia na escola**: reflexões e práticas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013, p. 25- 41.

PRATES, L.P.C.S.; MARTINS, V.O. Distúrbios da fala e da linguagem na infância. **Revista Médica de Minas Gerais**, v. 21, 4 Supl 1, p. 54-60, 2011.

RONCATO, C.C.; LACERDA, C.B.F. Possibilidades de desenvolvimento de linguagem no espaço da Educação Infantil. **Revista Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 215- 223, 2005.

SANTOS, R.M.; SILVA, E.L. Linguagem oral e fala no âmbito escolar: desmistificando as diferenças. **Ciênc. Let.**, Porto Alegre, n. 35, p. 89-99, 2004.

ZORZI, J.L. Aspectos básicos para compreensão, diagnóstico e prevenção dos distúrbios de linguagem na infância. **Revista CEAC**, São Paulo, v. 2, p. 1-5, 2000.

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E A FORMAÇÃO DOCENTE NO PERÍODO DE 2011 A 2023 NO BRASIL: UMA REVISÃO

Data de submissão: 07/09/2023

Data de aceite: 02/10/2023

Michele Morais Pinto

PPGE/IE/UFMT

Cuiabá – Mato Grosso

<http://lattes.cnpq.br/1593495488344883>

Graziele Borges de Oliveira Pena

PPGE/IE/UFMT

Cuiabá – Mato Grosso

<http://lattes.cnpq.br/3751753277403309>

RESUMO: A Educação Escolar Quilombola, é uma modalidade de ensino específica para os quilombolas, portanto, debates sobre a formação inicial e continuada de professores, particularmente, no que se refere a essa especificidade, tem despertado o interesse de alguns pesquisadores. O objetivo do presente estudo foi realizar uma revisão integrativa da literatura a fim de compreender a Educação Escolar Quilombola e formação docente no período de 2011 a 2023 no Brasil. Foi feita uma busca das referências nas bases Periódicos CAPES e Google Acadêmico em março de 2023. A busca permitiu a identificação de 09 trabalhos sendo 01 Tese, 04 Dissertações e 04 Artigos que se adequaram aos critérios estabelecidos. A partir da análise dos dados foi possível verificar que 24% dos

artigos dizem que é possível estabelecer a relação entre o ensino de Química e os saberes tradicionais de forma que os alunos se apropriem do primeiro e que possam valorizar estes últimos, 42% falaram da formação de professores para o ensino de química, pois, muitos são os relatos de que a formação inicial não condiz com a formação para atuarem no meio rural, foram problematizadas as necessidades e as possibilidades de se trabalhar na formação inicial docente com as diferentes culturas dos futuros professores, na qual as narrativas estiveram presente para contribuir com o debate sobre formação inicial e continuada de professores, particularmente, no que se refere à formação de docentes para atuar na Educação Escola Quilombola na educação básica, 33% falaram sobre a Educação anti-racista, na qual os professores alegam não terem recebido em sua formação inicial preparação para o trabalho com as questões étnico-raciais. Portanto, foi possível concluir que considerando a Educação Escolar Quilombola como uma política sociocultural que visa à melhoria da educação presente nas comunidades quilombolas, é importante a presença nesse contexto de professores que reflitam também sobre os currículos e sobre suas práticas pedagógicas

considerando todos os aspectos históricos, sociais e culturais da realidade local.

PALAVRAS-CHAVE: Autobiografia - Narrativas - Pesquisa (auto)biográfica - Quilombolas - Química.

THE QUILOMBOLA SCHOOL EDUCATION AND TEACHER TRAINING FROM 2011 TO 2023 IN BRAZIL: A REVIEW

ABSTRACT: The Quilombola School Education is a specific teaching modality for Quilombolas, thus, debates on the initial and continued training of teachers, particularly with regard to this specificity, have aroused the interest of some researchers. The aim of present study was to carry out an integrative literature review in order to understand Quilombola School Education and teacher training from 2011 to 2023 in Brazil. It was carried out a search of references in the CAPES Periodicals and Google Scholar data bases in March 2023. The search allowed the identification of 09 works, 01 Thesi, 04 Dissertations and 04 papers that met the established criteria. From the analysis of the data it was possible to verify that 24% of the papers say that it is possible to establish the relationship between the teaching of chemistry and traditional knowledge so that students take ownership of the former and that they can value the latter, 42% discussed about teacher training towards teaching chemistry, as there are many reports that initial training does not match training to work in rural areas, the needs and possibilities of working in initial teacher training with the different cultures of future teachers, in which the narratives were present to contribute to the debate on initial and continuing teacher training, particularly, with regard to the training of teachers to work in Quilombola School Education in basic education, 33% spoke about anti-racist education, in which teachers claim that they did not receive preparation in their initial training to work with ethnic-racial issues. Therefore, it was possible to conclude that, considering Quilombola School Education as a sociocultural policy that aims to improve the education present in Quilombola communities, it is important to have teachers in this context who also reflect on the curricula and on their pedagogical practices, considering all historical, social and cultural aspects of the local reality.

KEYWORDS: Autobiography - Narratives - (Auto)biographical research - Quilombolas - Chemical.

1 | INTRODUÇÃO

Quilombolas são os descendentes e remanescentes de comunidades formadas por negos escravizados fugitivos (os quilombos), entre o século XVI e o ano de 1888 (quando houve a abolição da escravatura), no Brasil.

Assim, as comunidades quilombolas estão presentes em todo o território brasileiro, e nelas se encontra uma rica cultura, baseada na ancestralidade negra, indígena e branca. No entanto, os quilombolas sofrem com a dificuldade no acesso à saúde e à educação.

Logo, as comunidades remanescentes dos antigos quilombos integram o patrimônio cultural brasileiro, cabendo ao Estado promover políticas específicas, voltadas a sua proteção e preservação, uma delas é a educação escolar (Costa, 2014).

Dessa forma, educação escolar, destinada aos povos quilombolas, constitui-se uma

das dimensões que requerem atuação do estado brasileiro de modo a garantir fortalecimento e preservação desse patrimônio é a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2003, Art. 2º).

Então, a Educação Escolar Quilombola se trata de uma política pública de educação e de currículo e que, portanto, sua efetivação necessita investimentos do Estado nas esferas municipal, estadual e federal, sem os quais seus princípios e finalidades dificilmente serão alcançados (Costa, 2014).

Deste modo, apesar de a Educação Escolar Quilombola ser uma modalidade de educação, o currículo que se verifica nela é o currículo da Educação Básica regular, e esse modelo tem selecionado conteúdos hegemônicos e possui um código cultural próprio e não corresponde às representações culturais reivindicadas nesses espaços (Franzão, 2017).

Nesse sentido, a inter-relação entre o saber escolar com o saber tradicional, em uma perspectiva intercultural, pode representar uma alternativa para o ensino de química efetivando princípios da Educação Escolar Quilombola: valorizar a cultura de cada comunidade, afirmar e garantir a manutenção de sua diversidade étnica (Brasil, 2013).

Assim, segundo Franzão (2017), existe a necessidade de um ensino de Química que dialogue com a realidade de cada comunidade quilombola e aponta para a falta de cursos de licenciatura quilombola, a construção de um projeto político pedagógico unitário para cada escola e a falta de cursos de formação para os docentes que atuam nessas escolas.

Nesse sentido, no que se refere à formação docente, a Educação Escolar Quilombola necessita de políticas que contemplem tanto a formação inicial quanto continuada (Costa, 2014), ainda, pesquisas revelam que, universidades em parcerias com as escolas quilombolas têm desenvolvido projetos de capacitação, onde a autobiografia tem sido utilizada como objeto de investigação.

Dessa forma, no âmbito da Educação Escolar Quilombola a pesquisa autobiográfica tem apresentado contribuições férteis para a compreensão da cultura e do cotidiano escolar, da memória material da escola e se apropriado das escritas autobiográficas e das narrativas de formação (Catani, 2005).

Logo, a narrativa é um caminho para compreender os outros e o mundo, que acontece via a interação real no contexto pragmático e social. A partir das narrativas, tem-se a possibilidade de (re)elaborar questões internas e fortalecer a autoria e a autonomia do(a) professor(a) (Marques; Satriano, 2017).

Portanto, fica a seguinte pergunta: como os professores que atuam na Educação Escolar Quilombola tem recebido a devida formação inicial e continuada para essa especificidade de ensino?

Porém, as Diretrizes Curriculares Nacionais, voltada para Educação Escolar Quilombola, já estabelece a garantia de formação inicial e continuada para os docentes da Educação Básica como um dos princípios da Educação Escolar Quilombola (Costa, 2016).

Isto é, formação inicial quanto continuada, para os docentes que já atuam em unidades escolares situadas em territórios quilombolas ou que atendem estudantes

provenientes desses territórios (Costa, 2016).

A formação de professores se constitui um dos grandes desafios que se coloca ao Estado brasileiro (município, estado e união) e à sociedade no que refere à materialidade da educação escolar quilombola enquanto uma política pública de preservação de patrimônio nacional.

Portanto, impõe-se, a necessidade de uma formação de forma que a educação escolar possa se desenvolver alicerçada nos princípios definidos para a educação nacional pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, particularmente no que se refere à “consideração com a diversidade étnico-racial” (Brasil, 1996, art. 3º, Inciso XII).

Por isso, o objetivo do atual estudo foi realizar uma revisão integrativa da literatura com o intuito de compreender a Educação Escolar Quilombola e a formação docente no período de 2011 a 2023 no Brasil.

2 | MATERIAIS E MÉTODOS

Foi feito um levantamento da literatura em março de 2023. A revisão foi composta por: (1) Formulação da pergunta; (2) Definição de critérios de inclusão e exclusão; (3) Estratégia de busca e localização dos estudos; (4) Seleção dos estudos; (5) Extração dos dados; (6) Avaliação da qualidade do estudo; (7) Análise e interpretação dos resultados; (8) Discussão e Considerações Finais.

Foi realizada uma busca no período de março 2023, abrangendo dois grandes bancos de dados eletrônicos que contemplam extensa literatura, a saber: SciELO, Lilacs, Scopus, Periódicos CAPES, Google Acadêmico e Banco de Dissertações e Teses da UFMT.

Foi utilizada na busca dos trabalhos a combinação dos descritores: “Autobiografia” OR “Pesquisa autobiográfica” AND “Narrativas” AND “Quilombolas” AND “Química” em todas as bases de dados.

Desse modo, foram selecionados 09 artigos sendo incluídos segundo os critérios de elegibilidade conforme a Figura 1. Os critérios de inclusão artigos no idioma português, nos últimos 11 anos, a fim de compreender a Educação Escolar Quilombola e formação docente no período de 2011 a 2023 no Brasil.

Foram ainda excluídos os capítulos de livro, resumos de eventos, relatos de caso, editoriais, revisões sistemáticas e artigos de opinião.

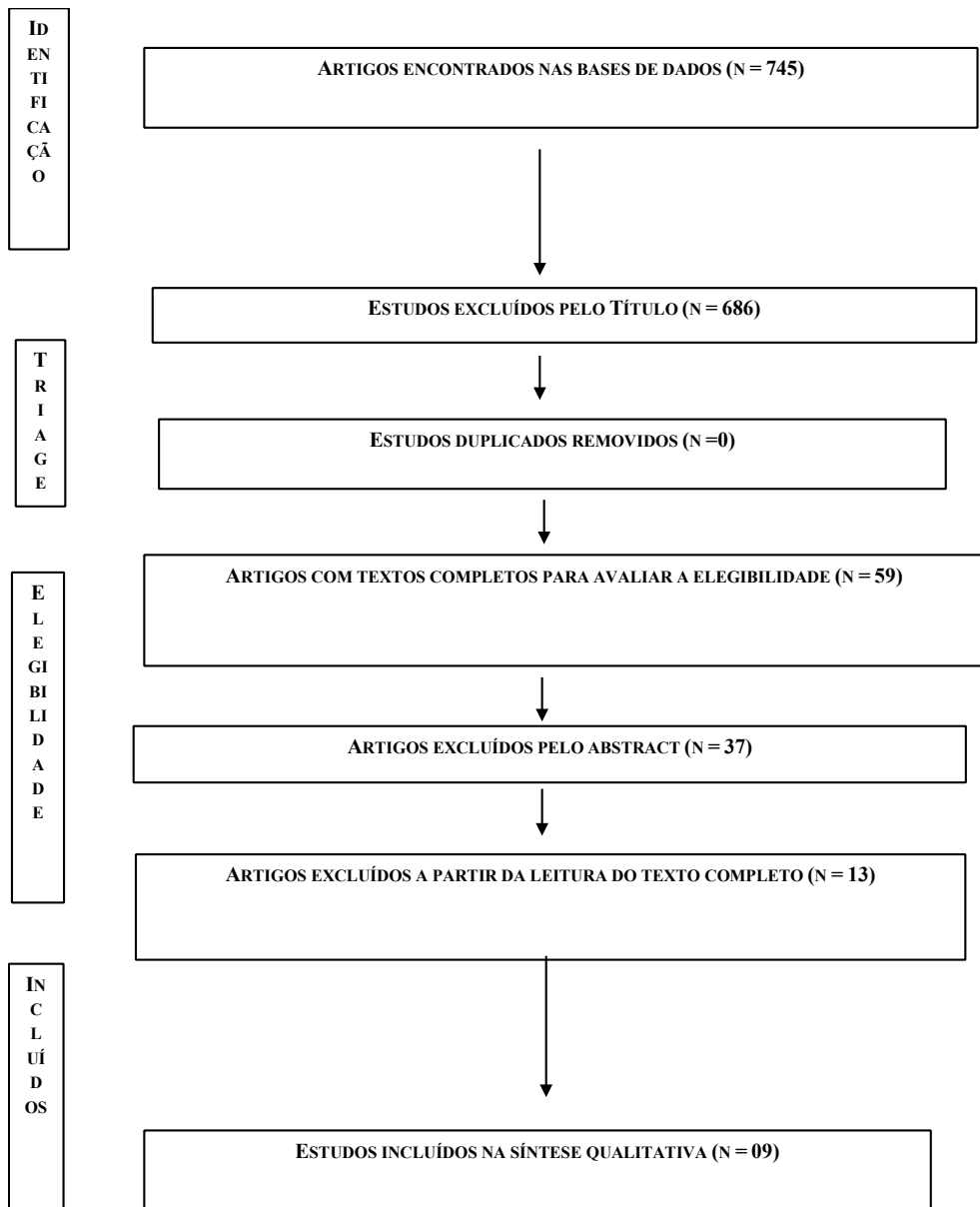


Figura 1. Fluxograma e critérios de seleção e inclusão dos trabalhos.

3 | RESULTADOS

Os resultados do presente estudo encontram-se na Tabela 1.

#N	Data	Título	Autores	Periódico	Objetivos	Resultados
1	2019	Multiculturalidade no ensino de ciências em uma escola do município de Vila Bela da Santíssima Trindade – MT	Lineuza Leite Moreira	Banco de Teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso	Compreender como os professores de uma escola quilombola constroem seus conhecimentos e abordam as Ciências em um espaço multicultural.	Os professores que atuam numa escola quilombola situada no município de Vila Bela da Santíssima Trindade - MT constroem seus conhecimentos e abordam as Ciências em um espaço multicultural: focando a questão da articulação entre as culturas e o ensino de Ciências, há também aqueles que trabalham no sentido de reconhecimento e do respeito às diferenças físicas e culturais sem sobreposição de uma cultura em detrimento de outra, mas com vista a promover a integração entre os diferentes, de maneira que possibilite a compreensão e importância da diversidade presente, buscando desenvolver trabalhos ou estratégias que articulem as diferentes culturas e a diversidade que permeiam o contexto escolar.
2	2019	Estudos sobre o projeto de extensão cultura e negritude: Suas implicações no âmbito da cultura e da formação com ênfase nas religiões de matriz africana	Lorena Penna Silva	Banco de Dissertações do Programa de Pós-graduação Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade, Universidade Federal da Bahia.	Compreender as práticas formativas descolonizadas, multiculturais e em dialogicidade com o território de inserção, além das suas contribuições para as políticas afirmativas no Recôncavo e as discussões da lei 11.645, de 10 de março de 2008, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira e Indígena".	A comunidade acadêmica compreende a possibilidade de realizar ações integradas, por meio da conexão de saberes com a Cultura e Negritude, com o propósito de assumir essa experiência cultural como política de formação étnico-racial.
3	2019	Ensino de ciências e Educação Quilombola: etnociência, saberes e práticas nos anos finais do Ensino Fundamental	Marivânia Calvalanti Ferreira	Banco de Dissertações do Programa de Pós- Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, da Universidade Estadual da Paraíba	Compreender a prática dos docentes e suas conexões com a realidade da escola quilombola e da sala de aula.	Os docentes pesquisados não tinham conhecimentos sobre a participação dos povos africanos no que se refere as suas contribuições para ciência, bem como sentem dificuldade em conceituar a etnociência. A ausência da participação em formações específicas e as lacunas oriundas da graduação e a quase inexistente da temática dentro das universidades direcionam para o despreparo do professor para atuarem nas escolas quilombolas.

Ciências, culturas e educação: reflexões acerca do “eu” e do “outro” em um processo formativo docente

Maria Camila de Lima Brito; Yasmin Lima de Jesus

Scientia Plena

Analisar as reflexões de duas bolsistas pibidianas acerca do “eu” e do “outro”.

As reflexões de duas bolsistas pibidianas acerca do “eu” e do “outro” a partir dos contatos e convívio com uma escola quilombola, foram que as visões e concepções (aprendidas anteriormente nos livros de história sobre a cultura africana) mudaram ao conhecer a comunidade, possibilitando uma transformação nos seus pré-conceitos” quando conviveram com membros dessa comunidade e também com os estudos realizados.

Educação Escolar Quilombola e formação docente

Candida Soares da Costa

Revista REAMEC, Revista do Programa de Doutorado da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática

Contribuir com o debate sobre formação inicial e continuada de professores, particularmente, no que se refere à formação de docentes para atuar na Educação Escola Quilombola na educação básica.

No que se refere à formação docente, o fato do curso concluir-se com frequência superior às metas previstas sinalizam interesse e compromisso de ambos os conjuntos de professores. Entretanto, apesar da importância da formação a quantidade de professores, diretamente abrangidos ainda é bastante insipiente para produzir mudanças mais profundas, que sirvam à efetivação das diretrizes nas dimensões necessárias.

A educação das relações étnico-raciais: perspectivas para a formação docente em Química

Maria Camila de Lima Brito

Scientia Plena

Realizar uma reflexão acerca das relações entre as orientações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e a formação docente ofertada no curso de Licenciatura Plena em Química da Universidade Federal de Sergipe - Campus de Itabaiana.

Constatou-se que o projeto político-pedagógico do curso e o currículo efetivado não contemplam a relação entre educação e cultura, ou, mais especificamente, não inserem a ERER, sendo necessária a implementação das orientações para a ERER nas diversas ações institucionais, quais sejam: ensino, pesquisa e extensão, logo, possibilitou uma reflexão da autora acerca de sua opinião em relação às diversas culturas, ou seja, das visões acerca de “nós” e dos “outros”, proporcionando, assim, uma compreensão mais ampla da construção da identidade cultural docente.

Educação Escolar
Quilombola e
Lei 10639/03:
cartografias
territoriais e
curriculares

Georgina
Helena Lima
Nunes

Revista
Identidade

Analisar a forma como as comunidades quilombolas da região sul do país – Canguçu e Piratini (RS) se constituem territórios privilegiados para a produção de “conteúdos” que impliquem na tradução do que seja a cultura e história africana e afro-brasileira, bem como, para uma educação das relações **étnico-raciais**.

A lei 10639/03, pretende recuperar a história e cultura africana e afro-brasileira, apropriando-se de saberes negligenciados que foram e são fundamentais para a reprodução e produção da existência dos povos escravizados, que produziram outros universos conceituais e simbólicos resultantes das dispersões africanas produzidas pelo tráfico negroiro. São incontáveis as experiências sob a forma de saberes que se encontram nas comunidades remanescentes, elas, pode-se afirmar, com todas as letras, geram a vida!

Diretrizes
curriculares para a
educação escolar
quilombola: o
caso da Bahia e o
contexto nacional

Suely
Noronha de
Oliveira

Banco de
Dissertações do
Programa de
Pós-Graduação
em Educação do
Departamento
de Educação da
PUC-Rio.

Compreender como se deu o processo de elaboração das diretrizes curriculares de educação escolar quilombola na Bahia (motivações, contexto organizativo-político, grupos envolvidos, demandas, fluxos e conexões) e sua relação com o processo de elaboração das diretrizes curriculares nacionais.

Em **âmbito** nacional conseguiu-se articular e mobilizar os quilombolas de todo Brasil em torno da educação e transformar demandas educacionais escolares num texto legal, que assegura a educação escolar quilombola como direito e aponta a necessidade de dotação orçamentária para executar as ações contempladas no texto da política. A Bahia, de forma muito particular, conseguiu articular e mobilizar os quilombolas no estado em torno da educação escolar, mas não teve **êxito** na aprovação, pelas instâncias responsáveis no estado, do texto base para elaboração das diretrizes.

Narrativas do
itinerário escolar
de professoras
negras e suas
implicações na
práxis pedagógica

Marcio
Santos da
Conceição

Programa de
Pós-Graduação
em Teologia,
Escola Superior
de Teologia, São
Leopoldo.

Analisar de que forma aquilo que somos e fazemos em sala de aula está ligado **àquilo** que vivenciamos no decorrer das nossas experiências escolares.

As professoras não se sentiam totalmente à vontade ao falar sobre temas como Identidade Negra e Quilombola, pois temas dessa dimensão não foram contemplados no período de sua formação nos espaços acadêmicos, isso vem sendo introduzido, no currículo, recentemente. Através de pessoas que, hoje em dia, se reúnem para compreender melhor em que implica essa identidade da comunidade enquanto comunidade quilombola, elas têm pedido para aprofundar tais temáticas, sobretudo porque, nem sempre é motivo de orgulho assumir que se é descendente de escravos.

Tabela 1 – Demonstrativo dos artigos que integram a Revisão Integrativa.

4 | DISCUSSÃO

O objetivo do presente estudo foi realizar uma revisão integrativa da literatura a fim de compreender a Educação Escolar Quilombola e a formação docente no Brasil no período de 2011 a 2023.

Assim, segundo Santana (2019), as leis nº 10.639/2003, bem como a Resolução CNE nº 08, homologada em 20 de novembro de 2012 estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

Assim sendo, essas leis, vêm contestar a educação dissociada das culturas e identidades das populações quilombolas e consolidar as novas abordagens e perspectivas a fim de incluir tais povos, seus saberes e fazeres, historicamente invisibilizados e intencionalmente ocultados na historiografia brasileira, no campo da educação escolar (Costa, 2016).

Ainda, Santana (2019) salienta de maneira específica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombolas apontam questões pioneiras para se pensar a escolarização direcionada para o povo dos Quilombos.

Assim, para Moreira (2019), a Educação Escolar Quilombola é importante que os professores que reflitam também sobre os currículos e sobre suas práticas pedagógicas considerando todos os aspectos históricos, sociais e culturais da realidade local como uma política sociocultural que visa à melhoria da educação presente nas comunidades quilombolas.

Nesse sentido, para Santana (2019) os documentos curriculares que regulamentam, definem e organizam a educação escolar quilombola, são frutos de um processo longo de lutas históricas, travadas pelo povo negro e povos quilombolas pautados no entendimento profundo, desta mesma gente, de que a educação formal é um instrumento essencial para que se assegurem direitos e para que se possa acessar os bens simbólicos e materiais valorizados socialmente.

No entanto, para Santana (2019), apesar dos avanços em termos de legislações, ainda há vários desafios a serem enfrentados para que as leis sejam, de fato, implementadas para as comunidades quilombolas em todo o Brasil.

Logo, para Santana (2019), a formação de professores é um destes desafios e tem um sentido de urgência garantir o direito desses docentes à sua formação, como necessidade fundamental para que se consolide a Educação Escolar Quilombola, em suas especificidades, e como modalidade de Educação Básica.

Assim, para Balduino (2021), observar e discutir a formação docente e a historicidade de cada professor é muito oportuno, dado o mundo o qual está em constante transformação e a preservação da memória se dá além da (auto)análise de cada vivência.

Logo, Santos *et al.* (2020), defendem que a formação de professores é condição primeira de investimento na qualidade da Educação Escolar Quilombola para que os

professores sejam instrumentalizados com recursos teóricos e metodológicos, no âmbito dessa modalidade.

Assim, para Costa (2016), no que tange a formação continuada, é importante:

Os fundamentos epistemológicos que possibilitem ao entendimento sobre relações raciais nos espaços educativos, entendemos a necessidade de que as formações também busquem responder questões sobre: de que tipo de conhecimentos os professores quilombolas necessitam para responder às necessidades de preservação da dimensão do patrimônio cultural brasileiro que se localiza nos territórios quilombolas, levando-se em conta os "elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país (Costa, 2016, p. 30).

Além disso, os professores influenciam na construção de um sujeito mais crítico e observador de seus atos, o que faz, ainda, com que sejam repensadas as práticas docentes que possuem o potencial de transformar a educação e os cidadãos em formação, em especial na formação quilombola (Balduino, 2021, p. 11).

Nesse contexto, Alvino *et al.*, (2021) aponta a necessidade de práticas curriculares e pedagógicas centradas na experiência africana e afro-brasileira, que se tornou oficial no ensino brasileiro desde a promulgação da Lei 10.639/2003.

Assim, Santo, Camargo e Benite (2020), afirmam que apesar de a Educação Escolar Quilombola ser uma modalidade de educação, o currículo que se verifica nela é o da Educação Básica regular, e esse modelo de currículo tem selecionado conteúdos hegemônicos e possui um código cultural próprio e não correspondente às representações culturais reivindicadas nesses espaços.

Alvino *et al.* (2021) salienta que é necessário inserir a temática étnico-racial no ensino de química para combater preconceitos e práticas discriminatórias fundamentadas no processo histórico de construção do racismo brasileiro.

Logo, Brito (2017), evidencia a carência de discussões relacionados à Erer (Educação das Relações Étnico-Raciais) e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana nos programas de formação inicial e continuada de professores ofertados pelas Instituições de Ensino Superior brasileiras.

De modo geral, percebemos que as discussões acerca a ERER nas Instituições de Ensino Superior deve partir de três aspectos: gestão das instituições de ensino superior, matriz curricular e experiências de abordagem da ERER na formação dos profissionais da educação (Brito, 2017, p. 87).

Logo, Brito (2017) ao analisar os documentos oficiais/legais que abordam a ERER e a inserção da temática nas IES percebeu que é indispensável avançar essas discussões nos cursos de licenciaturas para que possam chegar às escolas e sala de aula com uma visão ampla sobre a ERER.

Assim, as IES devem construir estratégias de ensino voltadas à igualdade da pessoa como sujeito de direitos, bem como elaborar uma pedagogia antidiscriminatória, ou seja,

contra toda e qualquer forma de discriminação (Brito, 2017, p. 87).

Portanto, isso evidencia a carência de discussões relacionados à EREER e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana nos programas de formação inicial e continuada de professores ofertados pelas IES brasileiras (Brito, 2017, p. 88).

Dessa forma, é necessária a implementação da EREER nas diversas ações institucionais, como ensino, pesquisa e extensão. Destacamos ainda a necessidade de formação continuada para os professores da educação superior, pois não basta boa vontade, mas também se faz necessário preparo para uma abordagem crítica da EREER.

5 | CONCLUSÃO

O objetivo do presente estudo foi realizar uma revisão integrativa da literatura a fim de compreender a Educação Escolar Quilombola e a formação docente no Brasil de 2011 a 2023.

Portanto, para que a Educação Escolar Quilombola e a formação docente no Brasil dialoguem com a realidade de cada comunidade quilombola, é preciso que o currículo dos cursos de formação de professores, sejam elaborados pensando na atuação desses futuros docentes em formação, ou seja, precisa-se também de políticas públicas voltadas para a formação dos professores quilombolas.

Portanto, as informações obtidas com o movimento de pesquisa junto ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES, Google Acadêmico entre outros, permitiram-me verificar o número muito restrito de trabalhos científicos, disponibilizados amplamente, que versam sobre as realidades da Educação Escolar Quilombola e os professores destacam a necessidade de formação continuada para essa especificidade.

Portanto, é importante a presença nesse contexto de professores que reflitam também sobre os currículos e sobre suas práticas pedagógicas considerando todos os aspectos históricos, sociais e culturais da realidade local considerando a Educação Escolar Quilombola como uma política sociocultural que visa à melhoria da educação presente nas comunidades quilombolas.

Assim, consideramos ser este estudo relevante por abordar tanto a trajetória social anterior ao início da carreira docente quanto aspectos da prática pedagógica e formação utilizando as narrativas autobiográficas como instrumentos de pesquisa, contribuindo para a compreensão da importância de cada um desses elementos na construção das identidades.

Logo, trabalhos com os conceitos ligados à reflexão sobre a prática profissional tornou-se um dos caminhos de construção do conhecimento docente, pois possibilita aos profissionais da educação a (re) significação de saberes e práticas, realçando assim a importância dos métodos de pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ALVINO, A. C. B. **Ensino de química afrocêntrico: a contribuição africana para o desenvolvimento tecnológico do país**. 2021. 117 f. Tese (Doutorado em Química), Instituto de Química, da Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2021.
- Balduino, P. **Histórias de vida e ancestralidades afro-pindorâmicas em foco** Linhas Críticas, v. 27, Brasil, 2021.
- BRITO, M. C. L. **A educação das relações étnico-raciais: olhares na formação docente em ensino de Ciências/ Química**. 2017. 113 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática), Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2017.
- BRITO, M. C. L. JESUS, Y. L. **Ciências, Culturas e educação: reflexões acerca do “eu” e do “outro” em um processo formativo docente**. Scientia Plena, v. 12, n. 11, p. 1-9. 2016.
- BRITO, M. C. L. **A educação das relações étnico-raciais: perspectivas para a formação docente em química**. Scientia Plena, v. 10, n. 08, p. 01-12, 2014.
- CASTILHO, S. D.; SANTANA, G. E. A. **Etnosaberes e formação de professores quilombolas: reflexão a partir do olhar de docentes**. Expressa Extensão, v. 24, n.1, p. 40-54, JAN-ABR, 2019
- COSTA, C. S. **Educação escolar Quilombola e formação docente**. Revista REAMEC, Cuiabá/MT, n.05, v. 1, p. 23-32, 2016.
- DANTAS, D. L. S. **Aproximações e distanciamentos entre necessidades formativas de futuros professores de ciências bolsistas e não bolsistas do PIBID**. 2018. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2018.
- FERREIRA, M. C. **Ensino de Ciências e Educação Quilombola: etnociências, saberes e práticas nos anos finais do ensino fundamental**. 2019. 108 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Ciências e Matemática), Centro de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual da Paraíba, Paraíba, 2019.
- FRANZÃO, J. M. **Comunidades Kalunga e Jardim Cascata: realidades, perspectivas e desafios para o ensino de Química no contexto da educação escolar Quilombola**. 2017. 200 f. (Tese de Doutorado em Química). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.
- GARRIDO, M. C. M. **Nas constituições dos discursos sobre afro-brasileiros: uma análise histórica da ação de militantes negros e dos documentos oficiais voltados a promoção do negro brasileiro (1978 a 2010)**. 2017. 309 f. Tese (Doutorado em História), Faculdade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2017.
- MOREIRA, L. L. **Multiculturalidade no ensino de ciências em uma escola do município de Vila Bela da Santíssima Trindade-MT**. 2019. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019.
- NUNES, H. L. **Educação escolar Quilombola e Lei 10639/03: cartografias territoriais e curriculares**. Identidades, v. 19, n. 02, p. 89-99, São Leopoldo, 2014.

OLIVEIRA, S. N.; BONAMINO, A. M. C.; ARRUTI, J. M. P. A. **Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola: o caso da Bahia e o contexto nacional**. 2013. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

PORFÍRIO, F. **“Quilombolas”: Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilestola.uol.com.br/sociologia/quilombolas.htm>. Acesso em 16 de fevereiro de 2023.

SILVA, L. P. **Estudo sobre o projeto extensão cultura e negritude, suas implicações no âmbito da cultura e da formação com ênfase nas religiões de matriz africana**. 2019. 121 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares a Universidade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2019.

ENSINO CONTEMPORÂNEO: RECURSOS TECNOLÓGICOS COMO FERRAMENTA DA METODOLOGIA ATIVA

Data de aceite: 02/10/2023

Rhayssa Batista Lisboa Magalhães

<http://lattes.cnpq.br/9149380952615295>

Luciene Carla Silva Rufino

<http://lattes.cnpq.br/8040815043551167>

Cristina Almeida Nascimento Oliveira

<http://lattes.cnpq.br/0318326033327027>

Elaine Santana Silva

<http://lattes.cnpq.br/1599249259020407>

Flávia Corrêa da Costa

<http://lattes.cnpq.br/8006674778295731>

RESUMO: Tanto o Brasil quanto o cenário global estão imersos em uma evolução tecnológica contínua em todas as esferas do conhecimento, o que tem um impacto significativo na área da educação. A incorporação da tecnologia proporciona uma aprendizagem mais profunda e, consequentemente, resultados mais robustos na construção e aquisição de conhecimento. Isso está em sintonia com os princípios da metodologia ativa, um enfoque direcionado para a formação abrangente das competências dos estudantes, por meio de uma transformação de papéis, onde o estudante se torna o protagonista e

o professor assume o papel de orientador. Essa abordagem para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem tem reconfigurado as abordagens pedagógicas. Nesse contexto, a pesquisa exploratória apresentada tem como intuito confirmar a convergência entre as metodologias ativas e o uso de recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem. Através da análise bibliográfica realizada, fica evidente que a sincronização das ferramentas tecnológicas com as metodologias ativas induz mudanças substanciais nos processos de ensino e aprendizagem. Isso culmina no desenvolvimento da autonomia intelectual dos alunos, permitindo-lhes uma aprendizagem contínua ao longo de suas vidas e, portanto, aprimorando o processo educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Educação. Metodologia ativa. Tecnologias.

1 | INTRODUÇÃO

A abordagem ativa tem-se avultado como enfoque pedagógico propício para o desenvolvimento completo das habilidades dos estudantes. Sua nomenclatura por si só indica sua ênfase no aprendizado por

meio da ação, no engajamento prático e na busca autônoma pelo conhecimento, muitas vezes através da resolução de problemas. Nesse contexto, a resolução dos problemas não apenas proporciona aos alunos a base teórica necessária, mas também incita a conquista de habilidades e a confiança para aplicar seus conhecimentos na prática.

Por outro lado, é inegável o impacto profundo que os avanços tecnológicos exercem sobre a sociedade em sua totalidade, e a educação não é exceção. Na verdade, é no processo de ensino e aprendizagem que a influência tecnológica é mais crucial, pois ela enriquece e fomenta o crescimento e desenvolvimento dos alunos, proporcionando um suporte integrado e amplificado aos seus conhecimentos.

Nesse contexto, reconhecer as vantagens da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem é imperativo. Levando em consideração que a metodologia ativa é altamente eficaz para a aquisição de conhecimento significativo, fica evidente que a integração entre ambas - tecnologia e metodologia ativa - é vital para proporcionar aos estudantes uma experiência educacional completa e enriquecedora.

O estudo busca responder à seguinte pergunta: “As tecnologias da informação e comunicação auxiliam no processo ensino aprendizagem desenvolvido nos pilares da metodologia ativa?”. Com esse intuito, a pesquisa tem como objetivo geral confirmar o alinhamento entre a metodologia ativa e a utilização dos recursos tecnológicos. A fim de atingir esse objetivo principal, os seguintes objetivos específicos são definidos: compreender os preceitos da metodologia ativa e sua melhor adequação no cenário contemporâneo; verificar as implicações das inovações tecnológicas na educação; e determinar as benefícios das tecnologias na metodologia ativa de desenvolvimento do processo ensino aprendizagem.

Trata-se de uma temática relevante num cenário em que as instituições são compelidas a utilizarem cada vez mais ferramentas de tecnologias da informação e comunicação para estimular o envolvimento dos alunos, desenvolver novas metodologias de ensino e aprimorar o processo ensino aprendizagem de uma forma geral.

A ampliação da utilização dos recursos tecnológicos é consequência de uma série de mudanças que ocorreram na sociedade ao longo dos anos, de um lado os avanços tecnológicos e de outro as novas competências que estão sendo exigidas dos profissionais pelo competitivo mercado de trabalho.

A realidade que se delineia está de acordo com as expectativas. Além disso, o distanciamento que foi imposto pela pandemia COVID-19 agiu como um impulsionador da metodologia ativa, colocando os alunos no centro das ações educacionais. Com os professores desempenhando um papel de mediadores do processo de aprendizagem, uma abordagem pedagógica nova se estabeleceu. Isso se manifesta em uma maior valorização do método ativo e na amplificação da utilização das ferramentas tecnológicas disponíveis.

Diante disso, a temática em tela é bastante propícia para compreender os benefícios da metodologia ativa, mesmo em situações em que ela não seja a única forma

de continuidade do processo ensino aprendizagem, bem como o quanto as tecnologias da informação e comunicação contribuem para o desenvolvimento do ensino centrado no aluno.

2 | O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM CONTEMPORÂNEO: METODOLOGIA ATIVA

Para Moran (2018) a metodologia é a diretriz orientadora do processo ensino aprendizagem, consubstanciada nas estratégias, abordagens e técnicas concretas, diferenciadas e específicas de condução do processo ensino aprendizagem. Esse processo é mutável, desenvolve-se e modifica-se ao longo dos anos, por isso Ferrarini et al (2019, p.4) lembram que “várias metodologias foram construídas ao longo da história do pensamento educacional com características marcantes de seu tempo, com mais ou menos possibilidades de terem influenciado as práticas escolares”.

É dentro desse cenário de constante evolução que Moran (2018) alude sobre o refinamento dos enfoques educacionais, culminando na atualidade em que o estudante assume o papel central em sua própria jornada de aprendizado. Nesse sentido, a metodologia ativa emerge, exigindo uma participação ativa, direta e reflexiva dos alunos em todas as fases do processo educacional.

Abreu (2009) explica que o modelo tradicional de ensino, que por muito tempo foi considerado eficaz, atribuía ao professor o protagonismo no processo de aprendizado, concedendo-lhe a autoridade para desempenhar seu papel sem a exigência de envolver ou interagir com os alunos. Sob esse modelo, o professor se restringia a transmitir informações e os estudantes tinham a tarefa de absorver o que lhes era apresentado, visando a posterior validação de seus conhecimentos por meio de avaliações.

Segundo Bergann (2018), durante um longo período, essa abordagem tradicional restringiu a aquisição de conhecimento, resultando em uma aprendizagem superficial para os alunos. Sob esse paradigma, os estudantes não eram incentivados a buscar ativamente o conhecimento, visto que sua participação no processo era mínima, em grande parte devido à ausência de oportunidades de interação e à ênfase centrada no professor.

O surgimento de um método mais adequado às demandas contemporâneas não diminui a relevância dos métodos tradicionais ao longo do tempo. Conforme mencionado por Veiga (2000), é fundamental reconhecer que o método tradicional desempenhou um papel fundamental no início do processo de ensino-aprendizagem e na transmissão eficaz de conhecimento. No entanto, suas limitações e a distância que criou entre alunos e professores levaram gradualmente à obsolescência desse modelo em face da metodologia ativa e das oportunidades que ela trouxe consigo.

Nessa linha de pensamento, Bergmann (2018) assinala que, embora seja reconhecido o valor da transmissão de conhecimento que caracterizou as aulas tradicionais

e que por muito tempo representou uma abordagem eficaz para a educação e formação de profissionais, a ausência de interação entre alunos e professores, bem como o distanciamento que limitava a participação e o intercâmbio de ideias, gradualmente levou à decadência das aulas meramente expositivas. Com o tempo, o paradigma tradicional cedeu espaço a uma aprendizagem mais significativa, incentivadora da construção ativa do conhecimento.

Tal qual a sociedade evolui, os métodos educacionais também experimentam alterações ao longo da história da humanidade. As instituições de ensino necessitam adaptar seus enfoques para corresponder às exigências das mudanças sociais, especialmente no sentido de proporcionar um ensino que esteja alinhado com as expectativas individuais. Em outras palavras, busca-se uma educação mais abrangente, capaz de estimular a criatividade e aquisição de conhecimento, além de assegurar uma aprendizagem de real importância, que empodere os alunos com independência e autonomia no seu percurso educativo (BARBOSA; MOURA, 2013).

A atratividade do modelo tradicional diminuiu conforme emergiram novas oportunidades. A ânsia por conhecimento contínuo e o desejo crescente por aperfeiçoamento fizeram com que o papel do professor, enquanto agente principal da transmissão de informações, se tornasse insuficiente para atender às demandas. Numa sociedade em que as pessoas cada vez mais aspiram à autonomia e à ampliação do saber, e com uma vasta gama de informações ao alcance, o modelo tradicional perdeu sua eficácia.

Observa-se que no cenário da prática tradicional, o estudante é compelido a adotar uma abordagem passiva de aprendizado, onde a memorização, teorias e a simples reprodução de informações, guias e procedimentos, perpetuam um formato educacional estático e centrado no indivíduo. Em contrapartida, mediante o emprego de métodos ativos, emerge uma busca ativa pelo aprendizado, que é mediada pelo docente. Esse processo se distingue pela sua natureza dinâmica e colaborativa, englobando observações, formulação de hipóteses e a realização de experimentos práticos, por meio dos quais o estudante obtém conhecimentos mais impactantes (ANDRADE; SARTORI, 2018).

Segundo Barbosa e Moura (2013), o método tradicional de ensino subestima as oportunidades de aprendizado dos alunos, tornando-se inapropriado para a realidade contemporânea que requer indivíduos que sejam observadores, reflexivos e capazes de uma aprendizagem contínua. Diante disso, as abordagens ativas são adotadas com o intuito de fomentar a compreensão da importância incessante da busca pelo conhecimento.

Diante das limitações das práticas pedagógicas tradicionalistas, Bacich e Moran (2018) compreendem que o modelo tradicional, que limita o aluno a aprender aquilo que o professor queria, ou achava importante, cedeu espaço ao aprender a aprender. Em outros termos, o estudante já não se satisfaz apenas com a transmissão de informações; ele anseia por ter a capacidade de investigar independentemente as soluções para os desafios e questionamentos. Diante dessa percepção, os educadores e as instituições

educacionais reconhecem a imperatividade de reformular suas abordagens pedagógicas para se adequarem ao protagonismo agora adotado pelos alunos. Paralelamente, os alunos necessitam se alinhar a essa tendência emergente.

Ao abordar as possibilidades sala de aula invertida numa forma de ensino mais personalizada Valente (2018) defende a metodologia ativa como uma alternativa ao modelo tradicional que já não possui mais eficácia no cenário contemporâneo, especialmente pelo fato dos alunos atualmente não se satisfazerem com a mera transmissão do conhecimento limitado dos professores, o aluno quer mais, ele quer participar, quer ser capaz de resolver os problemas apresentados em situações concretas, e tem consciência de que isso não será possível se sua aprendizagem for limitada a determinadas situações.

Os métodos ativos valorizam a prática e por vezes a colocam de forma precedente à teoria, considerando que isso estimula os alunos a refletirem e melhor solucionarem os problemas, sem apresentar qualquer resposta pronta que já exista, o que também é importante para inovar e revelar outras soluções para um mesmo problemas, o que, geralmente, não ocorrerá se a resposta for ensinada de forma mecânica antes do problema (MORAN, 2018).

Isso ocorre devido à metodologia ativa, a qual enfatiza a relevância das experiências práticas e, em certas ocasiões, prioriza a prática em detrimento dos estudos teóricos. Isso é motivado pelo entendimento de que essa abordagem serve como estímulo essencial para que o aluno assuma o protagonismo de seu próprio processo de aprendizado e busque suas próprias maneiras de adquirir conhecimento. Nesse cenário, o professor desempenha o papel de orientador desse processo, alguém que detém saberes, mas que não está em posição hierarquicamente superior. Pelo contrário, ele está disposto a compartilhar seu conhecimento e, ao mesmo tempo, aprender com seus alunos (VALENTE, 2018).

As técnicas centrais da metodologia ativa incluem a abordagem da aprendizagem baseada em problemas e a aplicação da pedagogia da problematização. Embora nosso propósito não seja a exploração aprofundada dessas técnicas, é relevante familiarizar-se com elas para uma compreensão mais sólida do potencial das tecnologias como recursos valiosos no processo de ensino-aprendizagem, no qual o aluno desempenha um papel ativo.

No estudo das bases cognitivas da aprendizagem baseada em problemas Schmidt (2001) esclarece que, é um método ancorado na apreciação de problemas formatados para atender a uma proposta curricular específica, por isso é muito utilizado nos cursos de graduação para formação de um profissional que atenda os requisitos de sua profissão. Neste método os alunos são incitados a refletirem e buscarem formas de resolverem os problemas.

De acordo com Farias, Martin e Cristo (2015, p. 148), foram delineados sete estágios da abordagem de aprendizagem baseada em problemas:

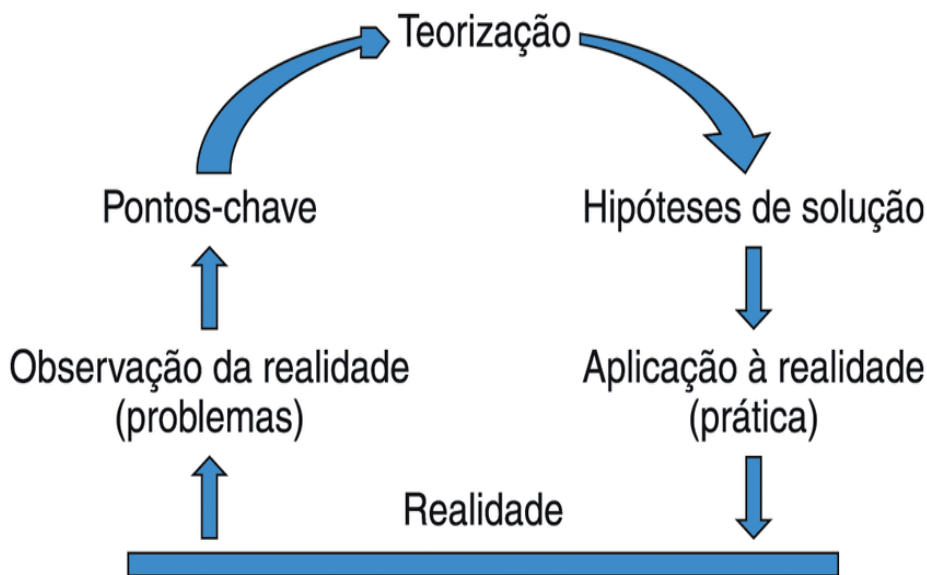
1. Reconhecer e explicar termos desconhecidos apresentados na situação; fazer

uma lista dos termos que continuam sem esclarecimento após a discussão;

2. Delimitar o(s) problema(s) a ser(em) debatido(s), registrando os problemas identificados;
3. Realizar uma sessão de ideias criativas para analisar os problemas, sugerindo possíveis interpretações embasadas no conhecimento prévio, e documentar toda a conversa;
4. Rever as etapas 2 e 3 e apresentar as interpretações como tentativa de resolução;
5. Determinar os objetivos de aprendizagem, sob orientação do tutor, que definirá o direcionamento apropriado para o estudo;
6. Agrupar as informações relacionadas aos objetivos da aprendizagem;
7. Partilhar os resultados, ocasião em que os estudantes são avaliados pelo tutor, com foco na avaliação do aprendizado individual e, se aplicável, do grupo.

Neste íterim, dentro do enfoque da aprendizagem baseada em problemas, os estudantes adquirem conhecimento por meio da exploração e revelação das resoluções para o dilema apresentado. Eles se empenham em buscar informações, conduzir experimentos, refletir e determinar a rota mais adequada a seguir, resultando na expansão das suas competências. Isso acontece porque, para além de simplesmente deterem conhecimento, também desenvolvem habilidades para aplicá-lo em situações práticas.

Por sua vez, a abordagem da pedagogia da problematização, baseada no ciclo de ação, reflexão e ação subsequente, encoraja os estudantes a examinarem as situações apresentadas e, então, a expressarem opiniões bem fundamentadas. Isso segue o mesmo padrão da aprendizagem baseada em problemas. Neste formato, os alunos são orientados a empregar seus conhecimentos com o propósito de determinar a melhor abordagem, de acordo com Berbel (1999). O Arco de Manguerez é frequentemente empregado como uma representação visual ao explicar a problematização como um método ativo de ensino. Veja a seguir:



Arco da Problematização de Charles Maguerez

Fonte: Berbel, 1999

O modelo de ensino enfatizado pela abordagem da problematização demonstra ser um incentivador para a busca de conhecimento, requerendo que esse processo comece pela análise da realidade ou dos problemas. A partir daí, são identificados os elementos cruciais e as teorias pertinentes, a fim de delinear soluções potenciais. Finalmente, dentre essas opções, é escolhida a que melhor se adéqua à situação apresentada (BERBEL, 1999).

Seja qual for o método, como ensina Moran (2018) a metodologia ativa atribui ao docente a função de orientador, o professor será responsável por auxiliar os alunos a obterem os resultados almejados, portanto deve estimular a participação ativa do educando no processo ensino aprendizagem, fazendo-o compreender a necessidade e importância de assumir-se como sujeito ativo. O papel do professor continua sendo de extrema importância, e ainda mais difícil ser executado, pois se tradicionalmente bastava seus conhecimentos, no contexto atual, suas funções são bem mais amplas, pois extrapolam os limites da teoria abarcada por sua disciplina.

Depreende-se que em qualquer dos casos o método ativo envolve a problematização, a formulação de problemas cuja busca pela solução é que direciona a aprendizagem e estimula um conhecimento mais amplo. Como ensina Mitre et al (2011), as metodologias ativas adotam a problematização como uma tática de ensino e aprendizagem, visando envolver e motivar o aluno. Quando confrontado com um problema, o aluno se dedica a examiná-lo, refletir sobre ele e estabelecer conexões com sua própria experiência, o que

leva a uma reinterpretação das descobertas.

Através da problematização, ele entra em contato com informações e contribui para a criação de conhecimento, especialmente para resolver dilemas e impulsionar seu próprio crescimento. Ao compreender que a nova aprendizagem é fundamental e relevante para expandir suas oportunidades e opções, o estudante pode exercer sua independência e liberdade ao fazer escolhas e tomar decisões (MITRE et al, 2011).

Enfim, a metodologia ativa desencadeia uma reformulação das abordagens pedagógicas para atender às aspirações dos alunos, da sociedade e do mercado de trabalho, os quais demandam profissionais competentes. Por esse motivo, métodos como a pedagogia da problematização e a aprendizagem baseada em problemas estão ganhando crescente aceitação em detrimento do modelo convencional.

3 | PERSPECTIVAS DA TECNOLOGIA NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

O acesso às tecnologias da informação e comunicação é relacionado aos direitos básicos dos indivíduos, interligado aos direitos constitucionalizados da liberdade e de expressão, por serem consideradas ferramentas contributivas do desenvolvimento social, intelectual cultural e econômico. Sua utilização no ambiente escolar já não pode mais ser considerada facultativa, considerando que a Lei de Diretrizes e Bases compele práticas profissionais adequadas à realidade mundial, na qual as tecnologias assumem um destaque cada vez maior, tornando-se indispensável às práticas educacionais (BRASIL, 1996).

Ademais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que estabelece os conteúdos e as competências que todos os alunos devem desenvolver ao longo da sua trajetória educacional no sistema de ensino brasileiro, reconhece a importância das tecnologias da informação e comunicação na educação contemporânea e destaca a necessidade de sua integração nos processos de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2018).

Atentando-se para BNCC, nota-se que a utilização das tecnologias abrange diversas dimensões, dentre as quais se destacam as competências digitais, a integração curricular, o acesso à informação, a colaboração e comunicação, aprendizagem personalizadas, a inovação pedagógica, a avaliação formativa e o desenvolvimento profissional dos educadores.

Seegger, Canes e Garcia (2012) defendem q a utilização das tecnologias no processo ensino aprendizagem marca um processo de reestruturação capitalista que gera a organização e movimentos de alterações pedagógicas em todo mundo. Daí a necessidade de arquitetar novas percepções pedagógicas que não deixem de lado os recursos tecnológicos e as possibilidades que eles trazem inovações na prática pedagógica, melhorando tanto o currículo profissional quando dando mais significado à pratica pedagógica.

De acordo com Gatti (2005), a disseminação generalizada de tecnologias e o acesso à internet, especialmente por meio de dispositivos eletrônicos acessíveis e redes

de baixo custo ou gratuitas, resultam em um amplo uso desses recursos por uma parcela significativa da população global. Esse cenário exerce uma influência substancial no âmbito educacional, demandando que os educadores reconfigurem suas abordagens e se adaptem às transformações tecnológicas. Como resultado, eles precisam incorporar essas ferramentas de maneira didática e organizada em sua prática pedagógica.

A introdução das tecnologias digitais no contexto do ensino e aprendizagem trouxe à tona novas oportunidades, expandindo o acesso aos diversos níveis e formatos de educação. As tecnologias contemporâneas, tais como a internet e plataformas virtuais de aprendizagem, intensificaram a comunicação entre todos os participantes do processo educativo, dentro dessa nova perspectiva. Estudantes e educadores se deparam com uma abordagem educacional renovada, que transcende fronteiras ao criar novos ambientes de aprendizagem (SEEGGER; CANES; GARCIA, 2012).

Como explicam Ferrarini et al (2019, p. 6) “as tecnologias são os diferentes equipamentos, instrumentos, recursos, produtos, processos e ferramentas, fruto da crescente criação da mente humana, transformando as relações de produção e de vida em sociedade ao longo da história da humanidade”.

É importante compreender que as tecnologias não se limitam as máquinas, equipamentos ou artefatos, mas igualmente aos processos a serviço da humanidade. Daí afirmar que, no contexto educacional, as tecnologias podem referir-se a vários recursos e produtos, que em cada momento histórico, fizeram parte da evolução social e influenciaram o processo educativo (KENSKY, 2012).

Desta forma, Kensky (2012) ensina que a todo momento novas tecnologias foram, e são, apresentadas, e isso impacta nos processos atrelados a produção do conhecimento, sobretudo as tecnologias da comunicação e informação, que modificam a forma de produção e disseminação dos conhecimentos e facilitam a difusão das informações.

A educação se configura como um processo de mudança que viabiliza o crescimento e o aprimoramento pessoal. Ela exerce uma influência sobre o indivíduo, ao mesmo tempo em que os próprios indivíduos também impactam as dinâmicas educacionais. Por conseguinte, é correto afirmar que a educação precisa evoluir em paralelo às transformações sociais, que abarcam os progressos tecnológicos. (FERRETI, 2011).

Atualmente o grande destaque são as tecnologias digitais, na qual, um único equipamento permite comunicação, aprendizagem e interação, é a aliança entre as tecnologias da informação e da comunicação que convergem para a tecnologia digital e modificam velozmente a vida e o desenvolvimento da sociedade, e isso se reflete no ambiente escolar, dando luz a novas formas de desenvolvimento do processo ensino aprendizagem (GEWEHR, 2016).

Nesse contexto Martins (2019) enfatiza que a sociedade em que vivemos está em constante progresso tecnológico, evidente tanto no cenário nacional quanto global, estendendo-se por todas as disciplinas do saber. No âmbito educacional, é notório que

os avanços tecnológicos têm ingressado nas salas de aula, gerando resultados mais positivos. Essa temática contemporânea, de grande relevância social e profissional, não pode ser ignorada, especialmente devido à sua influência na formação e na construção do conhecimento.

Segundo Moran (2007) a sociedade moderna se apresenta cada vez mais dependente dos avanços tecnológicos, os quais permitem novas formas de interação, de desenvolvimento e de aprendizagem. Esse contexto faz surgir novas modalidades e novas formas de desenvolvimento do processo ensino aprendizagem, os papéis de alunos e professores são transformados, os alunos querem uma formação que lhes dê a competência necessária para o exercício profissional e os professores precisam se adequar as expectativas, com formas de ensino que capacite os profissionais em formação.

As tecnologias da informação expõem novas possibilidades à educação e, conseqüentemente, compelem mudanças nas atitudes dos educadores. As possibilidades trazidas são as mais variadas, e o grande destaque certamente refere-se à interação, a diminuição das distancias, a troca de informação que ampliam as fronteiras e permite a integração e interligação entre alunos, educadores e espaços do conhecimento (OLIVEIRA NETTO, 2005).

A utilização dos recursos tecnológicos pelos professores deixa de ser facultativa, tornando-se imperiosa a exploração das tecnologias disponíveis para o aprimoramento do processo ensino aprendizagem de alunos em todos os níveis de formação (PRETTO; PINTO, 2006). A introdução das tecnologias no ambiente escolar corrobora com importantes inovações pedagógicas, tornando o ambiente escolar um espaço mais interessante e convidativo a produção e expansão do conhecimento, ou seja, a um melhor preparo do aluno (GEWEHR, 2016).

As tecnologias que asseguram o acesso a esses saberes, assim como as conexões com eles, estabelecem um conjunto de interações que estabelecem o nível de qualidade da educação (KENSKI, 2005). No entanto, é essencial refletir que os recursos tecnológicos dentro do contexto educativo devem ser aplicados de maneira apropriada para fomentar uma aprendizagem que tenha significado.

Nesse sentido Moran (2004) elucida que a necessidade de unir a formação ética e humanística aos desafios tecnológicos e científicos, para evitar a criação de uma sociedade produtiva, porém também agressiva, racionalizada e destituída de humanidade, o que poderia intensificar questões sociais injustas. O indivíduo deve dominar a técnica e utilizá-la em benefício próprio e dos outros, em busca de uma melhoria na qualidade de vida.

Ainda conforme Moran (2004), o notório progresso científico e tecnológico suscita reflexões sobre a interação entre o ser humano e a máquina. Essa relação ambígua requer um significado, exigindo uma análise cuidadosa dos efeitos das tecnologias na sociedade e na cultura. A presença da tecnologia deve ser incorporada à prática educacional dos educadores, a fim de capacitá-los a atuar e se relacionar com o mundo de forma criteriosa,

ética e com um enfoque transformador.

Fica evidente que as instituições educacionais, ao incorporarem as novas tecnologias, também devem estar atentas às mudanças necessárias na atuação dos educadores. Afinal, é o professor quem irá intermediar a transmissão de conhecimento e servir de ligação entre os estudantes e a adequada utilização dos recursos tecnológicos. Enquanto os alunos precisam compreender a relevância das tecnologias em seu desenvolvimento, os educadores, por sua vez, devem adotar métodos para assegurar que essas tecnologias sejam efetivamente empregadas para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem.

É incontestável reconhecer as oportunidades resultantes do contínuo avanço tecnológico, já que elas proporcionam ambientes digitais avançados que facilitam melhorias e um desenvolvimento mais participativo do processo de ensino-aprendizagem. Tais avanços precisam ser incorporados como parte integral da cultura educacional. Por essa razão, Seegger, Canes e Garcia (2012, p. 1889) sustentam que “tais possibilidades interativas podem trazer para a docência novos encaminhamentos quanto ao processo de aquisição do conhecimento pelo aluno”.

Conforme destacado por Pretto e Pinto (2006), durante o processo de ensino e aprendizagem, as tecnologias capacitam os participantes a transcender os constrangimentos impostos pela situação dos estudantes e docentes, particularmente em relação ao espaço físico e aos recursos disponíveis. Além disso, conferem aos indivíduos em formação uma maior independência, o que estimula uma participação mais envolvente nas aulas e uma gestão mais eficaz dos estudos.

Para Seegger, Canes e Garcia (2012), por meio das tecnologias, fica claro o acesso ágil e eficaz à obtenção de informações que contribuem para a construção do aprendizado; é notória e variada a melhoria na qualidade da interação entre professores e alunos, viabilizada por meio das ferramentas interativas. É também observável o educador que enxerga na tecnologia uma oportunidade de aprimorar sua abordagem pedagógica. Por essa razão, é imperativo que o professor participe cada vez mais de programas de formação contínua e busque constantemente aprimorar sua capacitação.

O êxito na aprendizagem é improvável quando ela ocorre à margem das transformações sociais e dos progressos tecnológicos. É por essa razão que Oliveira (2009) enfatiza a necessidade de ajustar as práticas pedagógicas de modo a se adequar à chamada era digital. Além do conhecimento oral e escrito, os autores agora introduzem o conhecimento digital e as oportunidades que surgem nessa nova era. Ideia complementada por Lima (2008) ao estabelecer que os educadores precisam superar as barreiras e abandonar a abordagem tradicional que historicamente caracterizou o ambiente escolar, aceitando as mudanças propiciadas pelos avanços tecnológicos e todas as oportunidades que delas advêm.

Portanto, os educadores devem ajustar suas abordagens pedagógicas à evolução constante dos progressos tecnológicos, empregando todos os meios disponíveis como

mecanismos de aprimoramento de suas estratégias de ensino. Eles devem colocar esses recursos a serviço da educação, instruindo os estudantes sobre a maneira mais eficaz de utilizar essas ferramentas.

4 | TECNOLOGIAS COMO FERRAMENTA DA METODOLOGIA ATIVA

A tecnologia deve ser percebida como uma parceira da aprendizagem, demandando um planejamento adequado para sua integração, de modo que os estudantes possam aproveitar ao máximo as oportunidades proporcionadas pelos recursos tecnológicos. É incontestável reconhecer a influência dos avanços nas tecnologias de informação e comunicação sobre o processo de ensino-aprendizagem, o que impulsiona os educadores a ajustar suas abordagens, como bem ressalta Dorigoni et al (2019).

O professor deve abandonar o papel de autoridade e adotar o papel de facilitador do pensamento crítico e reflexivo dos alunos, harmonizando suas práticas com os princípios educacionais modernos que não permitem a separação entre metodologias ativas e tecnologias. Isso certamente está alinhado com os princípios das metodologias ativas.

Há mais de duas décadas, Levy (1999) enfatizava as implicações das tecnologias na sociedade, realçando a urgência de atualizar as abordagens pedagógicas de acordo com os novos processos de troca de conhecimento, que reconfiguram os papéis dos educadores e alunos, tornando essencial a incorporação das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Naquela época, o autor já sublinhava a importância de os educadores empregarem as ferramentas tecnológicas para suprir as demandas de conhecimento e curiosidade dos estudantes, apresentando estratégias inclusivas para a construção de conhecimento, otimizando ao máximo o processo de aprendizagem.

Conforme instrui Durigon, et al. (2019, p. 65) “a tecnologia está se tornando um importante aliada no cotidiano escolar. As atuais metodologias precisam ser revistas e o uso de softwares pode contribuir positivamente neste processo”. É essencial compreender que o objetivo fundamental das abordagens educacionais é a difusão do conhecimento, e essa missão deve ser efetuada utilizando todos os recursos tecnológicos ao nosso alcance.

Por sua vez, segundo Moran (2018), a abordagem ativa é indiscutivelmente o paradigma educacional ideal para forjar profissionais habilidosos. Em outras palavras, é o método mais eficaz para cultivar o conhecimento, as aptidões e as atitudes que asseguram a competência, proficiência e destreza do indivíduo no campo profissional, habilitando-o a ingressar e se manter no mercado de trabalho.

Com o progresso da sociedade, abordagens de ensino-aprendizagem que relegam o estudante a um mero observador, um sujeito passivo condicionado a ouvir e repetir, demonstram ser inadequadas para promover uma aprendizagem realmente significativa que prepare verdadeiramente o aluno. É nesse contexto que estudos, a exemplo do desenvolvido por Ferrani et al (2019) e Moran (2018), indicam que o papel do aluno sofre

uma transformação, e ele passa a ser um participante ativo, por meio de um método que fomenta a construção do conhecimento e habilita os estudantes a personalizarem sua própria aprendizagem. A aprendizagem ativa, nesse sentido, incita o aluno a buscar, processar, compreender e refletir.

Moran (2018) esclarece que a aprendizagem ativa transforma a maneira como os conhecimentos são transmitidos, promovendo mudanças nas interações entre os estudantes, assim como entre eles e os educadores. Além disso, demanda a adoção de técnicas e estratégias que capacitem professores e alunos a desempenharem adequadamente suas funções no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Ferrarini et al (2019), a abordagem didática no ensino precisa estar em consonância com a metodologia ativa, dada a ampla gama de oportunidades que ela oferece para o contexto educativo, sendo essas possibilidades otimizadas com o uso de tecnologia. Nesse contexto, os autores destacam que a metodologia ativa não está restrita nem equivale às tecnologias digitais, porém, essas duas estão interligadas para maximizar o benefício dos estudantes.

Os autores concluem que metodologia ativa e tecnologias digitais têm conceitos distintos que não se confundem, não existe uma relação direta entre os termos, por outro lado, há uma inegável tendência na associação entre eles pois “pratica-se metodologias ativas ao utilizarmos tecnologias digitais nos processos ensino aprendizagem” (FERRARINI, et al. 2019, p.25).

É o que também argumenta, Nunes e Couto (2019, p.63), para os quais a incorporação de ferramentas tecnológicas na sala de aula, incluindo a aplicação de aplicativos em conjunto com abordagens ativas, cativa os estudantes, os motiva a se dedicarem aos estudos e os leva a apreciar o processo de aprendizado. A integração dos recursos digitais nesse enfoque promove aspectos essenciais para o aprimoramento da Educação.

Porto (2006) explica que tanto alunos, quanto educadores, precisam compreender as novas perspectivas da educação e as possibilidades trazidas pelas tecnologias de comunicação e informação, o aluno precisa adotar uma postura mais ativa, deve participar como protagonista na construção de seus conhecimentos, e o professor deve, necessariamente impulsionar esse comportamento e mediar corretamente a aprendizagem dos seus alunos, não se limitando ao repasse dos alunos, mas a algo muito maior, ensinar os alunos a aprenderem a aprender, a final as tecnologias trazem inúmeras possibilidades e os alunos devem saber como utilizá-las a seu favor.

A incorporação das tecnologias é fundamental para atender às demandas do mercado de trabalho; é impossível formar profissionais qualificados se sua formação não acompanhar os progressos tecnológicos em vigor. Conforme ressaltado por Lima (2008), é crucial preparar os alunos para lidar proficientemente com as inovações tecnológicas, habilitando-os a explorar todas as oportunidades que esses avanços oferecem para a construção do conhecimento. Isso se efetivará quando o aluno, em vez de adotar uma

abordagem passiva, adquirir autonomia sobre sua aprendizagem, impulsionado por instrutores que se desvencilham do controle exclusivo e compreendem sua função de intermediadores no processo educativo.

As tecnologias simplificam e respaldam a execução das atividades designadas. O ponto central reside na colaboração e interação entre os envolvidos, o que aprimora o conhecimento individual (SEEGGER, CANES; GARCIA, 2012). Assim, a dinâmica interativa incentiva o aluno a realizar leituras, pesquisas, expressar suas ideias e compartilhar experiências. Isso permite que o estudante avalie a si mesmo e reflita sobre seu desempenho, garantindo, assim, a qualidade do processo de aprendizagem.

A ascensão das tecnologias digitais faz com que seja praticamente incontornável a sua adoção no ambiente escolar, ainda que as abordagens pedagógicas ativas não dependam diretamente do emprego de ferramentas de tecnologia da informação e comunicação. No entanto, os ganhos advindos do método ativo são consideravelmente ampliados quando se integram os recursos tecnológicos. Portanto, isso justifica a afirmação de que “TDCI e metodologias ativas se distanciam conceitualmente, mas se aproximam enquanto potencialidades, pelo fato de as tecnologias digitais serem ferramentas muito úteis à disposição de educadores para melhoria do processo ensino aprendizagem” (FERRARINI, et al. 2019, p.26).

Nesse contexto, Nunes e Couto (2019) observam que a incorporação dos meios digitais em consonância com a adoção de abordagens pedagógicas ativas pode contribuir para as mudanças essenciais nos métodos educativos. Assim, os autores defendem a importância de unir os recursos tecnológicos à educação, pois isso proporciona benefícios para o aprendizado, a interação, a colaboração, a inovação e a autoria – aspectos centrais da proposta educacional que coloca o estudante como o protagonista do processo de ensino e aprendizagem, e não meramente um observador passivo.

Percebe-se que, quando estão em sintonia com os princípios da abordagem ativa e cuidadosamente integrados ao contexto educacional, a incorporação de recursos tecnológicos na pedagogia efetua uma contribuição extremamente benéfica. Isso porque traz transformações de grande relevância nos aspectos relacionados ao ensino e à aprendizagem, capacitando os alunos a cultivarem uma autonomia intelectual que lhes possibilitará a aprendizagem contínua ao longo de suas trajetórias de vida.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito da pesquisa consistiu em confirmar a harmonização entre a abordagem da metodologia ativa e a incorporação de recursos tecnológicos, numa realidade em que as tecnologias da informação e comunicação desempenham um papel preponderante, oferecendo um vasto leque de possibilidades ao processo de ensino-aprendizagem.

Por conseguinte, torna-se claro que o modelo educacional tradicional já não é

adequado para proporcionar uma formação integral aos indivíduos. A reformulação das estratégias pedagógicas se torna imperativa para elevar a qualidade da educação. É essencial aceitar as práticas pedagógicas inovadoras como mais aptas a desenvolver as competências dos estudantes, uma vez que os futuros profissionais devem ser hábeis no exercício de suas profissões. Isso se concretiza quando os alunos adquirem a capacidade de aprender a aprender, sendo agentes ativos na busca das habilidades necessárias para sua excelência profissional.

A abordagem ativa traz consigo uma série de implicações, sendo a mais destacada a ênfase no papel central do aluno no processo de aprendizagem. Simultaneamente, o avanço tecnológico introduz profundas transformações sociais, tornando imperativo que o processo educativo incorpore esses avanços. Ao considerar as implicações da metodologia ativa e as oportunidades proporcionadas pela evolução tecnológica, é evidente o papel das ferramentas de tecnologia da informação e comunicação no apoio à abordagem ativa.

O contexto atual, moldado pelo contínuo progresso das tecnologias de informação e comunicação, impulsiona inovações no processo educacional e consolida a metodologia ativa como um modelo capaz de formar profissionais competentes. Nesse sentido, a ampliação dos recursos tecnológicos confere maior autonomia aos alunos, que, sob a orientação dos educadores, assumem um papel de destaque no processo de ensino-aprendizagem.

Em resumo, é inegável a necessidade de a educação evoluir em paralelo com o progresso social e tecnológico. Portanto, a congruência entre as práticas pedagógicas da metodologia ativa e a incorporação dos recursos tecnológicos como suporte ao aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem é fundamental para tornar a prática educacional mais significativa e alinhada às necessidades dos alunos, da sociedade e do mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

ABREU, J. R. P. de. **Contexto atual do Ensino Médico: metodologias tradicionais e ativas:** necessidades pedagógicas dos professores e da estrutura das escolas. 105f. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

ANDRADE, J. P.; SARTORI, J. O professor autor e experiências significativas na educação do século CCI: estratégias ativas baseadas na metodologia de contextualização da aprendizagem. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 175-198.

BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. de. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **B. Tec. Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013.

BERBEL, N. A. N. **Metodologia da problematização**: fundamentos e aplicações. Londrina: Ed. INP/UEL, 1999.

BERGMANN, J. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

BERNHEIM, C. T.; CHAUI, M. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento**. Brasília: Unesco, 2008.

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

BRASIL. **Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em ago. 2023.

DURIGON, A., et al. IFMath: um software para o ensino aprendizagem de matemática da educação básica. In: MARTINS, Ernane Rosa. **Informática na educação e suas tecnologias**. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. p. 65-71

FARIAS, P. A. M. de; MARTIN, A. R. de; CRISTO, C. S. Aprendizagem Ativa na Educação em Saúde: Percurso Histórico e Aplicações. **Revista Brasileira de Educação Médica** [online], v.39, n.1, p.143-158, 2015.

FERRETTI, C. J. (org). **Novas tecnologias, trabalhos e educação**. 4ed. Petrópolis: RJ, Vozes, 2011.

FERRRARINI, R.; et al. Metodologias ativas e tecnologias digitais: aproximações e distinções. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 52, p. 1-30, e- 15762, abr./jun. 2019.

GATTI, B. **Integração das Tecnologias na Educação**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005.

GEWEHR, D. **Tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICS) na escola e em ambientes não escolares**. Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário UNIVATES. Lajeado, 2016. 136f. Disponível em: <<https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/1576/1/2016DiogenesGewehr.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2023.

KENSKY, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LEVY, P. P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, R. P. de. **Algumas reflexões sobre a história e o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na prática pedagógica**. FURB, 2011. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/4060775/algumas-reflexoes-sobre-a-historia-e-o-uso-das-tecnologias>> Acesso em jul 2020.

MARTINS, E. R. **Informática na educação e suas tecnologias**. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019.

MITRE, S. M. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciências e saúde coletiva**, v.13, supl.2, p.2133-2144, 2008.

MORAN, J. M. Os novos espaços de atuação do educador com as tecnologias. **A educação que desejamos novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2007.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.

NUNES, V. W. do N.; COUTO, R. d. R. B. Metodologias ativas apoiadas por recursos digitais. In: MARTINS, Ernane Rosa. **Informática na educação e suas tecnologias**. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. p. 52 a 64

OLIVEIRA NETTO, A. A. de. **Novas tecnologias & universidade: da didática tradicionalista à inteligência artificial: desafios e armadilhas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, A. V. B. de. **O uso das mídias na sala de aula: resistências e aprendizagens**. São Paulo: Pioneira, 2009.

PORTO, T. M. E.. As tecnologias de comunicação e informação na escola: relações possíveis... relações construídas. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n. 31, jan./abr. 2006.

PRETTO, N.; PINTO, C. da C. Tecnologias e Novas educações. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n. 31, jan/abr. 2006.

SCHMIDT, H. As bases cognitivas da aprendizagem baseada em problemas. In: MAMEDE, S.; PENAFORTE, J.; SCHMIDT, H. **Aprendizagem baseada em problemas: anatomia de uma nova abordagem educacional**. Fortaleza: Hucitec, 2001. p. 80-108.

SEEGGER, V.; CANES, S. E.; GARCIA, C. A. X. Estratégias tecnológicas na prática pedagógica. **REMOA/UFSM**, v.8, n. 8, p. 1887-1899, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/remoa/article/viewFile/6196/3695>>. Acesso em 10 ago. 2023.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: um experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 26-43.

ENSINO MÉDIO INOVADOR NO MARANHÃO: NOVOS DESAFIOS AOS PROFESSORES

Data de aceite: 02/10/2023

Helianane Oliveira Rocha

Professora do Departamento de Educação
II da Universidade Federal do Maranhão
– UFMA, doutorada em Educação pela
UFRN.

Texto integrante da tese de doutorado, intitulada: PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR NO MARANHÃO: necessidades formativas de professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras em escolas públicas de São Luís.

RESUMO: O presente artigo integra a pesquisa “Programa Ensino Médio Inovado no Maranhão: necessidades formativas de professores e práticas pedagógicas inovadoras em escolas públicas de São Luís” que se encontra em processo de desenvolvimento em nível de doutorado. Trata da implantação, pressupostos e proposições desse Programa no Estado do Maranhão e seus impactos na formação continuada de professores que atuam no referido programa. Tem como objetivo analisar a implementação do Programa em tela a partir de dados e documentos oficiais, tendo como eixo norteador as múltiplas

determinações do contexto socioeconômico da sociedade contemporânea a qual tem exigido complexas demandas educativas às escolas que vem impactando a formação continuada dos professores por meio de políticas e programas educacionais implantados pelas esferas de governo. Desta forma, discorre-se sobre a realidade educacional do ensino médio brasileiro e maranhense tomando como referência de análise principalmente os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e os documentos oficiais que estabelecem políticas e programas educacionais como mecanismo de melhoria da qualidade da educação os quais exigem reflexões e redirecionamentos as políticas de formação continuada de professores, especificamente do ensino médio. Conclui-se que mesmo com a implementação desse Programa em mais de 100 municípios no Maranhão, ainda não foi possível alcançar melhores resultados como no IDEB e a formação continuada de professores para esse nível de ensino continua em discussão devido sua complexidade.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio Inovador. Formação Continuada. Educação Maranhense.

1 | INTRODUÇÃO

Este texto tem como propósito estabelecer as primeiras aproximações sobre a implantação do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI no Maranhão a partir da análise de dados e documentos oficiais e os impactos deste na formação dos professores que atuam no ensino médio.

O ponto de partida deste estudo são as múltiplas transformações da sociedade capitalista a partir das últimas décadas do século XXI, a qual impõe inúmeros desafios e exigências a todos os setores sociais, como o setor educacional que se encontra frente a emergência de novas e complexas demandas educativas às escolas.

As profundas mudanças que se deram neste novo século, com características incomuns, se comparadas a outras não menos importantes, ocorridas em seu tempo e em seu espaço, fertilizaram a produção do medo, angústia, insegurança, ansiedade e desesperança. Todas estas diferentes formas de manifestação do estado psicológico do cidadão têm impactado tanto aqueles que foram excluídos do processo produtivo, os que ainda nele permanecem como também os que desejam entrar no mundo do trabalho.

Confirma-se, desta forma, que, ao longo da história, as forças produtivas provocaram um turbilhão de mudanças na produção da vida material da mesma forma que simultaneamente provocaram mudanças na subjetividade do trabalhador.

A partir desse reconhecimento, compartilha-se com as ideias de Marx ([19--?], p. 301) quando este reconhece que, “modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência”.

Estas ideias justificam o fato de que as mudanças, na vida material dos homens, produzem um campo fértil para a elaboração de novas ideias. Portanto, as novas ideias, decorrentes da produção do novo, vão renovar as velhas práticas que irão reconstruir o novo mundo. Resume-se esta ideia da seguinte forma: a prática do homem no mundo determina um novo modo de pensar, agir e sentir, que se constrói na prática e volta a esta para redirecioná-la.

Essas mudanças, nas condições objetivas da sociedade e na subjetividade do cidadão, embora tenham se intensificado no final do século XX e no limiar do século XXI, são resultados do processo contínuo do desenvolvimento do capital e contribuem, também, com o acúmulo de experiência no processo produtivo.

Nesse mundo convulsionado em mudanças, principalmente no mundo do trabalho, caracterizado pela redução dos postos de trabalho formal e pelo aumento dos trabalhadores informais, expulsos do processo produtivo, também, o conceito de emprego e desemprego tal como vem sendo definido no mundo do trabalho não corresponde mais à realidade vivida pelos jovens. Nesse sentido, destacam-se as ideias de Pais (2003, p. 15) quando assegura:

Pouco se ganha em aceitar pacificamente estes velhos conceitos e nada se adianta em dar-lhes lustro para que apresentem ter um falso brilho. São bem mais sugestivas as expressões correntes que os jovens usam na sua cotidianeidade – ganchos, tachos e biscates – para retratarem os seus curtos e repetidos sobre vãos pelo mundo do trabalho.

Para o cidadão globalizado de hoje, encontrar espaço no mercado de trabalho, muito mais do que “conhecer” e “saber fazer” é exigido “saber aprender”. Isto porque a tecnologia avança com uma velocidade desenfreada, jamais vista em tempos atrás e o trabalhador que não desenvolveu esta competência, corre o risco de ficar para trás, por se tornar obsoleto.

Este fato agrava-se quando a sociedade do conhecimento e da informação determinada pela velocidade das transformações técnico científicas, traz em seu bojo exigências e desafios constantes e complexos aos cidadãos que necessariamente precisam superar as antigas formas de pensar, ver, sentir e agir para se inserirem ou se manterem nesse mundo globalizado.

A escola enquanto espaço privilegiado de formação e construção de saberes tem a responsabilidade e o compromisso social de se inserir e se adequar a essas necessidades do mundo globalizado, buscando alternativas tanto estruturais quanto pedagógicas, visando novas aprendizagens para formação de habilidades e competências de crianças, jovens e adultos.

Nesse contexto, o Ensino Médio brasileiro é o nível educacional que mais tem crescido e também é o que mais tem exigido uma reconfiguração na materialização de sua identidade neste século XXI, pois como nos coloca García (2012), a sociedade em que vivemos encontra-se “diretamente relacionada ao nível de formação dos sujeitos e a capacidade de inovação e de empreender desses sujeitos, impondo a escola uma nova cultura de aprendizagens alternativas que viabilize uma educação de qualidade”. O mesmo autor acrescenta ainda:

Nossas escolas e institutos se tornaram espaços multiculturais: nunca antes como agora, as diversidades étnicas, linguística, religiosa, cultural e social haviam estado tão em evidência. Essa multiplicidade está representando um desafio e uma oportunidade para docentes. Integrar a pluralidade no ensino, fazer possível uma escola para todos, simboliza um dos compromissos que os sistemas educativos têm (GARCIA, 2012, p. 181).

Com o intuito de atender essas e outras exigências, a educação brasileira desde a década de 1990, vem passando por inúmeras mudanças, tendo como marco as reformas educativas desencadeadas nessa década. Nesse contexto, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9394/96 que traz, em seu bojo, tanto a ampliação e garantia do direito à educação quanto o avanço de uma concepção mais abrangente, como o exposto abaixo:

Art. – 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na

vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

[...].

Inciso 2º - A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996, não paginado).

No entanto, mesmo tendo avanço, na concepção, a LDB coloca como direito e dever do Estado a garantia e obrigatoriedade somente do Ensino Fundamental em seu Artigo 4º e respectivo Parágrafo I, deixando em segundo plano o Ensino Médio, quando estabelece, nesse mesmo Artigo, em seu Parágrafo IV, somente “a progressiva extensão e obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” (BRASIL, 1996, não paginado). Essa situação, provoca, em poucos anos, uma problemática para esse nível de ensino.

De acordo com os dados do Anuário Brasileiro de Educação Básica, em uma população de 10.644.789 adolescentes e jovens de 15 a 17 anos em 2013, 1.523.220 desses jovens não estudam e não concluíram o ensino médio (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2015).

Esse informativo acima citado (2015) detectou ainda uma taxa de matrícula em 81,5%, no entanto somente 55,5% cursam o ensino médio e, apenas 53,3% de jovens até 19 anos conseguem concluir esse nível de ensino. Tem-se ainda, alta taxa de distorção idade/série, correspondendo em 29,5%, assim como de reprovação de 11,8%, para uma população de 8.312.815 de jovens e adultos matriculados no ensino médio brasileiro. Acrescenta-se ainda que a meta do IDEB de 3,9 para 2013 não foi alcançada, ficando em 3,7. (BRASIL, 2013)

Ainda que se considere que esses mecanismos avaliativos sejam de certa forma homogêneos, na maioria das vezes, desconsiderando as especificidades geográficas e culturais de cada estado e regiões do país, porém esse sistema de avaliação, tem possibilitado desde a década de 1990 uma espécie de raio X da educação brasileira, forçando a implementação de políticas e programas na tentativa de melhorar esse quadro por parte do governo brasileiro.

21 O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR: ALTERNATIVA E NOVOS DESAFIOS AOS PROFESSORES MARANHENSES

Com o propósito de reverter a realidade do ensino médio, no âmbito da educação brasileira, uma das principais metas do Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº13.005/2014 para o Ensino Médio é “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas do Ensino Médio para 85%” (BRASIL, 2014a, não paginado).

Outro mecanismo que tem como meta reverter essa situação é a Emenda Constitucional nº 59/2009 que assegura no ordenamento jurídico brasileiro, o direito

obrigatório e gratuito à população de 04 a 17 anos a Educação Básica, inclusive aqueles que não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 2009a, não paginado). Estes são direitos garantidos que visam minimizar um problema quase incomensurável para nosso país. Alguns documentos oficiais que tratam do Ensino Médio, como o Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2009a; 2013c), reconhecem que essa situação precisa ser revertida urgentemente. Para exemplificar cita-se o seguinte destaque contido nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN's 2013:

Para alcançar o pleno desenvolvimento, o Brasil precisa investir fortemente na ampliação de sua capacidade tecnológica e na formação de profissionais de nível médio e superior. Hoje, vários setores industriais e de serviços não se expandem na intensidade e ritmos adequados ao novo papel que o Brasil desempenha no cenário mundial, por se ressentirem da falta desses **profissionais. Sem uma sólida expansão do Ensino Médio com qualidade**, por outro lado, não se conseguirá que nossas universidades e centros tecnológicos atinjam o grau de excelência necessário para que o País dê o grande salto para o futuro (BRASIL, 2013a, p. 145, grifo nosso).

Nesse sentido, como garantir um grau de excelência e um futuro promissor se, historicamente, no passado e no presente o Estado relegou e negou a educação ao povo brasileiro, fazendo o movimento contrário da maioria dos países que desde o século XIX e XX vêm com o propósito de melhorar e aumentar o nível de escolaridade de seus cidadãos. Nosso país encontra-se até mesmo distante dos países latino americanos, como nos coloca Militrus (2002, p. 219):

Enquanto já na primeira metade do século XX a Argentina, o Chile e o Uruguai exibiam altas taxas de escolarização das suas populações, o Brasil somente se interessou em incorporar as camadas populares no rol dos cidadãos escolarizados a partir de meados do século, com o início do processo de industrialização. Nos anos ainda contávamos com 40% da população analfabeta. A “escola de qualidade” tem sido uma escola de classe média, branca e urbana, marcada por alta seletividade interna.

A situação mais grave encontra-se no Ensino Médio, como bem demonstram os dados já explicitados, tendo em vista, que tanto no ensino fundamental quanto no ensino superior nos últimos anos, houve um processo de ampliação a partir de algumas medidas governamentais visando atender esses níveis de escolaridade. Assim é que neste momento, “é para o ensino médio que se volta a política educacional no país, comprometida, à semelhança dos países mais desenvolvidos, com projetos direcionados à modernização e à democratização social” (MILITRUS, 2002, p. 219).

O Ensino Médio brasileiro, historicamente, foi deixado em segundo plano, com uma identidade questionada, seletiva e excludente. Enquanto o Ensino Fundamental e o Ensino Superior são bem definidos com suas bases e diretrizes e objetivos, somente a partir da LDB nº 9394/96 que o nível médio, constituiu-se como etapa final da Educação Básica de escolaridade intermediária, tendo por finalidade preparar tanto para o mundo do trabalho,

para a vida quanto para a continuidade dos estudos, apresentando assim uma identidade coesa e de forma que possibilite atender a realidade atual, como bem destaca Puentes, Faleiro e Leonanrdi (2012, p. 100):

A fim de cumprir adequadamente com a sua missão, a identidade do Ensino Médio passou a estar constituída pedagogicamente a partir de um currículo que privilegia a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos; a consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada escola ou estabelecimento, a orientação para o trabalho, a diversificação, flexibilidade, contextualização e interdisciplinaridade; a formação de competências, conhecimentos e habilidades e a preparação científica.

Diante de tantos desafios a serem enfrentados, o ensino médio passa a ter centralidade na implantação de políticas e programas, pois este nível de escolaridade já se constitui desde meados do século passado como exigência mínima na realização de atividades, em muitos setores do mundo do trabalho. Tendo em vista essa realidade, partilha-se das ideias de Militrus (2002, p, 2019):

Busca-se oferecer um tipo de formação no nível médio, diante das transformações nos modos de produção e de gestão do trabalho, decorrentes do desenvolvimento científico e tecnológico, com efetiva repercussão nas relações sociais e na esfera política e cultural da sociedade.

Para atender tal propósito, como estratégia para melhorar a qualidade do ensino médio brasileiro, tem-se a criação e implantação do “Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI”, instituído por meio da Portaria nº 971/2009, cujos objetivos principais de acordo com o Programa em tela são:

Provocar o debate sobre o Ensino Médio junto aos Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital **fomentando propostas inovadoras nas escolas do ensino médio**, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível e que atenda às demandas da sociedade contemporânea;

Induzir o redesenho curricular dos currículos do Ensino Médio, compreendendo que as ações propostas inicialmente vão sendo incorporadas ao currículo, ampliando o tempo na escola e a diversidade de práticas pedagógicas, atendendo as necessidades e expectativas dos estudantes do ensino médio (BRASIL, 2013c, p. 9-10, grifo nosso).

O ProEMI em sua proposta traz como foco central a criação/implementação de propostas pedagógicas inovadoras nas escolas, colocando como mecanismo para tal intento uma Proposta de Redesenho Curricular – PRC a ser inserida no currículo da escola de forma gradual. O Programa em seu quarto Documento Orientador (2014), explicita que:

O Projeto de Redesenho Curricular – PCR deverá apresentar ações que comporão o currículo e estas poderão ser estruturadas em diferentes formatos tais como disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisas, trabalhos de campo e demais ações interdisciplinares e, para sua concretização, poderão definir aquisição

de materiais e tecnologias educativas e incluir formação específica para os profissionais da educação envolvidos na execução das atividades (BRASIL, 2014b, p. 6).

Para que essas ações sejam incorporadas ao próprio Projeto Político- Pedagógico da escola, uma das exigências é a ampliação da carga horária, do tempo na escola com vistas a educação integral. Para tanto, o Programa em tela coloca como proposta a organização dessas ações a partir do que denominou “macrocampos e áreas de conhecimentos”, de maneira a considerar as necessidades e interesses de todos que fazem a escola, mas principalmente, os alunos.

De acordo com o Documento Orientador, *macrocampo* é definido como “um campo de ação pedagógico-curricular no qual se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional” (BRASIL, 2014b, p. 8). A partir dessa definição, elegeu-se os seguintes macrocampos: Acompanhamento Pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza); Iniciação Científica e Pesquisa; Leitura e Letramento; Línguas Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Cultura Digital e uso das Mídias e Participação Estudantil. Desses oito macrocampos, os três primeiros são obrigatórios e dentre os demais podem ser escolhidos, no mínimo dois, pela escola, considerando suas especificidades e interesses, totalizando assim, no mínimo cinco macrocampos a serem desenvolvidos pela escola que optar pela participação no Programa.

Não se trata de elaborar e executar um outro currículo na escola, mas sim de inserir ações, atividades didático pedagógicas de forma integrada e interdisciplinar visando a ampliação dos conhecimentos, saberes, valores sociais e éticos dos estudantes, para que possam exercer sua cidadania enquanto sujeitos sociais imbuídos de direitos e deveres perante a sociedade, tendo em vista que:

O Programa se coloca, essencialmente, como um incentivador da inovação pedagógica, induzindo um novo paradigma educacional, num debate aberto com os sistemas de ensino estaduais e o distrito federal com o necessário apoio técnico e financeiro para a disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível e compatível com as exigências da sociedade contemporânea (SANDRINI & FARIAS, 2014, p. 87).

Para tanto, o ProEMI, propõe “estimular novas formas de organização das disciplinas articuladas com atividades integradoras, a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do ensino médio, ou seja, o trabalho, a ciência e tecnologia e a cultura” (BRASIL, 2009b, p. 14). Com esta visão ampla de ações, o Programa em tela visa minimizar a atual realidade dessa etapa de educação. No entanto, essa realidade pode de fato começar a desenhar outro cenário se for considerado nesse processo o envolvimento ativo dos professores. A participação efetiva dos professores é condição *sine quo no* para que se materialize programas dessa natureza e isso perpassa necessariamente pela

prática pedagógica dos professores que atuam nesse nível de ensino. No entanto, ainda constitui-se um desafios para os professores, principalmente no Estado do Maranhão.

O Maranhão é um dos Estados mais pobre e com alto índice de desigualdade social que figura na federação brasileira. Atualmente, possui uma população de 6.850.884 habitantes segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2013), no entanto, a taxa de analfabetismo, entre a população de 15 ou mais anos de idade corresponde a 18,5%, isso significa que quase um milhão de maranhenses não sabem ler e escrever, ficando atrás somente do Estado de Alagoas, com um índice de 19,7%. Porém, essa realidade, corresponde mais que o dobro da média nacional que é de 8,3%.

De acordo com os dados do IDEB/2013 o ensino médio maranhense, diminuiu a média de 3.1 que alcançou em 2011 para 3.0, enquanto que a meta a ser alcançada em 2013, deveria ser de 3.3. Se considerarmos apenas a média da rede estadual, o Maranhão, alcançou apenas 2.8. Antes mesmo deste último resultado ser divulgado, documento do Plano Estadual de Educação já fazia o seguinte alerta:

Em relação ao Ensino Médio estadual, apesar de alcançar a média estipulada, os resultados para o Maranhão precisam avançar mais em direção à meta nacional (3.7 para 2011 e 3.9 para 2013), sob pena de ficarmos a margem da preparação dos jovens num contexto amplo. (MARANHÃO, 2014, p. 15).

Observou-se ainda que a taxa de aprovação encontra-se em 76,5%, porém a taxa de abandono é de 12%, a taxa de reprovação em 11,5% e uma taxa de distorção idade/série de 42,8% de acordo com os dados do INEP/MEC no ano de 2012 para uma matrícula de 308.433 jovens de 15 a 17 anos. Estas três últimas taxas: abandono, reprovação e distorção idade/série, respectivamente, constituem-se como grandes problemas a serem superados, urgentemente, na educação maranhense. Acrescenta-se ainda, de acordo com os dados do IBGE (2013), entre a população de mais de 400.00 mil adolescentes e jovens entre 15 e 17 anos, uma média de 90.000 mil jovens não estudam ou encontram-se fora da escola.

Outro dado preocupante registrado pelo Plano Estadual de Educação do Maranhão (MARANHÃO, 2014) foi a qualidade do ensino que ficou demonstrado na aprendizagem dos alunos nos dados do SAEB/INEP de 2011. A pontuação mínima, nesse mecanismo de avaliação, para os alunos do terceiro ano do ensino médio em Língua Portuguesa, tem que ficar acima de 300 pontos e para Matemática acima de 350. De acordo com os resultados, somente 15,3% e 3,3% dos alunos maranhenses alcançaram o nível desejado em Língua Portuguesa e Matemática respectivamente, tornando-se urgente redimensionar o ensino e aprendizagem dos estudantes.

Esta realidade da situação educacional maranhense é preocupante e exige medidas urgentes e qualitativas objetivando minimizar essa situação, caso contrário, o Maranhão continuará com sua população sofrendo as consequências de pobreza, e desigualdade social, posto ser a educação um direito constitucional que se configura como um dos

instrumentos para a melhoria da qualidade de vida do cidadão.

O ensino médio maranhense, foco deste estudo, de acordo com o Plano Estadual de Educação – PEE/MA, Lei nº 10.099/2014, os dados apresentados não são nada animadores, conforme tabela 1 abaixo:

População de 15 a 17 anos (2010)	Matrícula (2010)	Matrícula (2011)	Matrícula (2012)	Jovens que concluíram o E. M
417.388	317.385	312.155	308.433	35%

Tabela 1- Dados Matrícula Ensino Médio – 2010 – 2012

Fonte: MARANHÃO, 2012; SEDUC/MA, 2014; MARANHÃO, 2014.

Ao se fazer um paralelo entre o quantitativo da população de jovens de 15 a 17 anos e o quantitativo de matrículas até 2012, pode-se inferir que quase cem mil jovens nessa faixa etária encontravam-se fora da escola e menos da metade conseguiram concluir o Ensino Médio (Tabela 2).

Matrícula	Taxa Aprovação	Taxa Reprovação	Taxa Abandono	Distorção idade/série
308.433	77,2%	9,1%	13,7%	43,94%

Tabela 2-Dados Ensino Médio – 2012

Fonte: BRASIL, 2012; SEDUC/MA, 2014; MARANHÃO, 2013.

Outro dado relevante é a alta taxa de distorção idade/série, assim como a taxa de abandono que também é a altíssima se considerarmos a necessidade do conhecimento na sociedade atual.

Como alternativa para melhoria dessa realidade, implantou-se em 2009 o Programa Ensino Médio Inovador em algumas escolas maranhenses em parceria com o MEC, por meio da Secretaria Estadual de Educação – SEDUC/MA, conforme quadro abaixo.

ANO	URE	Nº DE ESCOLAS	Nº DE MUNICÍPIOS	Nº DE ALUNOS
2009/2011	09	18	09	15.000
2011/2012	11	65	30	65.000
2012/2013	19	239	150	155.572
2013/2014	19	172	112	279.714

Fonte: SEDUC/MA, 2014.

De acordo com os dados da Secretaria Estadual de Educação do Maranhão – SEEDUC/MA/2013¹, já foram alcançados muitos resultados positivos, tais como:

¹ Os dados elencados correspondem as análises dos técnicos da SEEDUC/MA/2013 que integram os relatórios do ProEMI.

- a) Reestruturação, adequação e melhoria física dos espaços escolares;
- b) Aquisição de acervo bibliográfico e recursos pedagógicos;
- c) Realização de algumas formações continuada para os professores e técnicos das escolas, respeitando as necessidades da comunidade escolar;
- d) Maior envolvimento de professores e alunos nas atividades escolares;
- e) Revisão do Projeto Político- Pedagógico das escolas;
- f) Reforço escolar no contra turno;
- g) Ampliação da carga horária, acima de 300 h/a visando as atividades didático pedagógicas optativas;
- h) Integração das ações com outros programas como o Mais Educação.

Pode-se observar, inicialmente, que as ações realizadas após a implantação do ProEMI, foram pontuais e, encontram-se principalmente voltadas para a melhoria da escola enquanto estrutura física. No entanto, precisa-se avançar com um diagnóstico das necessidades formativas dos professores envolvidos e um diagnóstico da aprendizagem dos estudantes. O primeiro, visando um plano de formação continuada dos professores e, o segundo um plano estratégico, visando também a melhoria da qualidade da aprendizagem dos estudantes, como um dos mecanismos que qualifique melhor esses estudantes para a sociedade atual.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade educacional do Ensino Médio brasileiro e maranhense de acordo com dados já demonstrados, não é muito animadora. Porém, é preciso registrar algumas alternativas que estão sendo postas em prática por meio de programas e projetos institucionais, como o ProEMI. No entanto, entende-se que um Programa da magnitude do ProEMI, para ser materializado e alcançar resultados positivos é fundamental o engajamento de todos que fazem a escola e principalmente os professores, pois não basta criar/institucionalizar uma política educacional para que ocorra resultados positivos. Torna-se imprescindível que os professores sejam os agentes principais desses processos. Na medida em que os professores sintam desafiados a colocarem em prática programas dessa natureza, conseqüentemente haverá uma renovação na prática pedagógica.

Observou-se que os resultados obtidos pelo ProEMI no Maranhão, até o momento, correspondem a melhoria da estrutura física das escolas e aquisição de recursos didáticos pedagógicos, pouco se tem sobre a aprendizagem dos alunos e formação continuada dos professores. Portanto, faz-se necessário medidas educativas urgentes visando a melhoria desse nível de escolaridade, sob pena desses jovens ficarem a margem da denominada sociedade do conhecimento e da informação que exige cidadãos cada vez

mais qualificados, criativos e inovadores. Dado esse quadro, inúmeros são os desafios impostos aos professores desse nível de escolaridade.

Para tanto, é fundamental um plano de formação continuada a partir do diagnóstico das necessidades formativas levando-se em consideração o lugar que os professores enquanto agentes de transformação ocupam na sociedade atual, tendo em vista, o fator formação docente, ser um dos instrumentos decisivos para a melhoria da qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 9 out. 2014

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2013a.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2012**: resumo técnico. Brasília, DF: MEC, 2013b.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, 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.

_____. Plano Nacional de Educação. 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**, Brasília, DF, 26 jun. 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 9 out. 2014.

_____. **Programa Ensino Médio Inovador**. [Brasília, DF], 2009b.

_____. **Programa Ensino Médio Inovador**: documento orientador. [Brasília, DF], 2013b.

_____. **Programa Ensino Médio Inovador**: documento orientador. [Brasília, DF], 2014b.

_____. **Relatório Nacional Pisa 2012**: resultados brasileiros. [São Paulo: Fundação Santilhana], 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Resumo técnico**. Brasília, 2013.

GARCÍA, Carlos M. Formalidade e informalidade no processo de aprender a ensinar. In. PUENTES Roberto V., LONGAREZI Andréa M., AQUINO, Orlando F. (Orgs.). **Ensino Médio**: estado atual, políticas e formação de professores. Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 181-203.

MARANHÃO. **Informe Estatístico Educacional do Maranhão**. São Luís: Secretaria Estadual de Educação, 2012.

_____. **Plano Estadual de Educação - Lei 10.099 de 11 de junho de 2014**. São Luís: Secretaria Estadual de Educação, 2014.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2014**. São Paulo: Moderna, 2014.

MARX, Karl, ENGELS, F. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Ômega, [19--?]. v. 1.

MILITRUS, Eleny. Ensaio de inovação pedagógica no ensino médio. São Paulo, **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 217-244, jul. 2002.

PAIS, José Machado. **Ganchos, tachos e biscates**: jovens, trabalho e futuro. Lisboa: AMBAR, 2003.

PUENTES, Roberto V.; FALEIRO, Wender; LEONARDI, Eleonora dos S. Ensino Médio Brasileiro: análise de documentos oficiais. In. PUENTES, Roberto V.; LONGAREZI, Andréa M.; AQUINO, Orlando F. (Orgs.). **Ensino Médio**: estado atual, políticas e formação de professores. Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 94-112.

SANDRINI, Nádia M. Soares; FARIAS, Deise S. Eloy de. Ensino Médio de Novo Inovador: as propostas legais e a opinião dos jovens. In. SANTOS, Jean M. C. T.; PAZ Sandra R. (Orgs.). Políticas, currículos, aprendizagem e saberes. Fortaleza: EdUECE, 2014. p. 73-97.

ESPAÇOS CULTURAIS DO RECIFE COMO FERRAMENTA DE ENSINO E EDUCAÇÃO

Data de aceite: 02/10/2023

Saulo Coutinho Valença Filho

Bolsista FACEPE do Laboratório e Museu de Arqueologia da UNICAP

Maria do Carmo Caldas Dias Costa

Profa. Dra. Coordenadora do Laboratório e Museu de Arqueologia da UNICAP (Orientadora)

INTRODUÇÃO

Os Espaços culturais são patrimônios destinados ao uso coletivo, voltados principalmente para a produção, criação, prática, acolhimento, divulgação e/ou comercialização de bens e serviços culturais, geridos por instituições públicas ou particulares. Esses espaços são importantes para que as pessoas possam participar ativamente do processo de inclusão artístico social, no sentido de promover mudança no desenvolvimento humano e psíquico social. Não é apenas uma área que abriga objetos. É um local aberto ao público, fundamental para que todas as pessoas obtenham mais conhecimentos históricos e culturais, sobre

a preservação, a valorização da história e dos espaços.

Um Espaço Cultural, a exemplo do Museu de Arqueologia da UNICAP, é sempre um importante local para aprendizagem e entretenimento. Conscientizar o público acerca da cultura e da história é uma das suas principais funções. Considerando que compreendem uma valiosa fonte de conhecimento, sua utilização como tema para promover a educação de crianças, jovens e adultos, justifica-se por permitir que o aluno conheça história do Recife através da história dos Patrimônios Culturais da cidade, contextualizando-os no tempo histórico, entendendo a sua importância e, assim, valorizar e preservar os espaços para que haja a continuidade da divulgação cultural.

Objetivando a produção de material didático para subsidiar minicursos de Educação Patrimonial voltados para crianças, oferecidos pelo Museu de Arqueologia da UNICAP, realizou-se um levantamento bibliográfico acerca da história, caracterização e funcionalidade

de alguns dos Espaços Culturais do Recife tombados como Patrimônio Cultural.

METODOLOGIA

A metodologia incluiu revisões bibliográficas sobre a história, caracteres arquitetônicos e funcionalidade de alguns dos Espaços Culturais do Recife. Entre os quais, o Palácio da Soledade, o Teatro de Santa Isabel, o Cine Teatro Apolo, o Espaço Pasárgada, a Casa Museu Gilberto Freyre, o Museu da Abolição, Museu do Estado e o Cinema São Luiz foram utilizados como substrato para elaboração de ações educativas (FRANCA, 1977; FONSECA, 1986; MOURA, 1991; BORGES, 2000; GALVÃO, 2006; SILVA, 2008; GASPAR, 2009). Visando embasamento para elaboração das estratégias pedagógicas para a exposição do conteúdo teórico e prático, foi realizada uma breve revisão de publicações acerca de métodos e técnicas de ensino voltados para crianças (TELES, 1992; MARCELINO, 1995; FREIRE, 1996; KRAEMER, 2008; CORTELLA, 2014).

A definição do público alvo determinou a escolha da linguagem e da metodologia utilizadas nas aulas teóricas e nas oficinas. Para as aulas teóricas adotou-se o recurso audiovisual utilizando personagens em uma linguagem dialogada em que os conhecimentos acerca dos espaços culturais iam sendo repassados através de uma linguagem lúdica. Nas aulas teóricas buscou-se estimular a curiosidade das crianças como forma de manter o interesse e a concentração durante a recepção do conteúdo. A duração da exposição dos conteúdos não ultrapassou trinta minutos, abrindo-se espaço para perguntas e discussões sempre que requisitado pelas crianças.

As oficinas buscaram a aplicabilidade do conhecimento juntamente com o reforço dos conteúdos teóricos de forma a garantir a continuidade do ensino-aprendizagem, mantendo o interesse e saciando a curiosidade despertada. Foram elaborados para as oficinas jogos da memória e jogos de tabuleiro. Além disso, foram criados especialmente para fixação de conteúdos, perguntas relacionadas ao conteúdo que foram aplicadas na dinâmica de grupo com jogos (da força e “quizz”). Os alunos foram divididos em duas equipes de sete participantes, acompanhados por dois monitores que garantiram a interatividade de todos, entre si e com os monitores.

Para avaliação do curso as crianças responderam a dois questionários: um deles para avaliar o grau de satisfação no curso e um outro para avaliar o índice de aprendizado promovido pelas ações pedagógicas. No primeiro questionário as crianças responderam perguntas que avaliaram a sua satisfação pelo tema do minicurso, a metodologia aplicada nas aulas e nas oficinas, a sua compreensão do tema, a participação dos monitores, a duração do curso (5 dias), a pretensão de indicar o curso para os seus colegas e se gostariam de serem avisado sobre outros cursos. Os questionários exibiam um campo aberto para sugestões. O questionário destinado a avaliação do aprendizado foi aplicado no início e no final do curso, nos quais solicitou-se aos alunos: a) Definição de Patrimônio

Cultural; b) Classificação dos Patrimônios Culturais quanto a materialidade; c) Definição de Patrimônio histórico; d) Definição de Espaço Cultural; e) diferenciação entre Espaço Cultural e Patrimônio Cultural; f) Definição de Patrimônios Vivos; g) importância do tombamento; h) importância da preservação dos patrimônios. A quantificação das respostas obtidas nas duas avaliações permitiu estabelecer conclusões acerca da eficiência da linguagem, adequação dos recursos pedagógicos, duração do curso e escolha do público alvo para o trabalho do tema.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante as aulas teóricas as crianças interagiram com os monitores e entre si, mostraram interesse pelo tema e algumas contribuíram com informações acerca dos Espaços Culturais que já conheciam. Durante as oficinas a participação e o interesse constante das crianças foram atribuídos à eficiência dos recursos didáticos escolhidos para as aulas e oficinas, bem como as constantes intervenções dos monitores, estimulando a curiosidade dos alunos, parabenizando-os pelos acertos e reforçando os conceitos para esclarecimento de dúvidas e fixação do aprendizado. A experiência vivenciada em sala comprovou o que dizia Paulo Freire acerca da importância de bom clima pedagógico-democrático, no qual o educando vai aprendendo a medida que põe em prática conceitos absorvidos, exercitando sua curiosidade e liberdade no exercício do aprendizado (FREIRE, 1996).

Ainda, considerando as observações de Kraemer (2008) e Cortella (2014), quando chamam a atenção para as multiplicidades de informações e tecnologias que exigem da escola uma mudança de comportamento para adequar-se aos anseios do alunado, é que se optou por utilizar vários recursos didáticos, um ambiente descontraído e pelo repasse do conhecimento buscando, a todo tempo, a correlação do conteúdo com o meio social correspondente aos Espaços Culturais recifenses. Isto é, aproximar a criança dos Espaços Culturais recifenses passou a ser uma alternativa para promover a educação patrimonial e ao mesmo tempo fazê-las apropriarem-se desses espaços como um local onde suas curiosidades possam ser satisfeitas.

A análise dos questionários de avaliação de satisfação do curso e do nível de aprendizado, aplicado a 14 crianças na faixa etária de 7 a 13 anos, propiciou o *'feedback'* necessário a reflexão sobre a temática do curso e sua adequação a faixa etária do público alvo, a avaliação da metodologia aplicada nas aulas teóricas e oficinas e a avaliação da eficiência da linguagem lúdica utilizada em ambos os momentos do curso.

Os resultados da análise quantitativa do questionário para avaliação de satisfação com o curso indicou que: a) 62% dos alunos acharam excelente ter conhecido os Espaços Culturais e 38% acharam bom; b) 38% dos alunos acharam excelente os jogos e atividades utilizados nas oficinas, 54% acharam bom e 8% acharam razoável; c) 54% dos alunos

acharam que a sua compreensão do conteúdo foi excelente, 38% acharam que sua compreensão foi boa e 8% dos alunos acharam que sua compreensão foi razoável; d) quanto ao desempenho dos monitores, 77% dos alunos acharam excelente, 15% acharam bom e 8% acharam razoável; e) A duração do curso foi considerada por 69% dos alunos como excelente e 31% considerou a duração do curso boa; f) quando perguntados se pretendiam indicar o curso aos colegas, 77% responderam que sim e 23% responderam que não; g) quando perguntados se gostariam de ser avisados sobre outros cursos, 77% responderam que sim e 23% responderam que não.

A análise dos questionários de entrada e saída do curso para avaliação do aprendizado, mostrou os seguintes resultados: a) quando questionados sobre o que é um Patrimônio Cultural, obteve-se 36% de acerto na entrada e 50% de acerto na saída; b) quando perguntados sobre materialidade do patrimônio, obteve-se 43% de acerto na avaliação de entrada e 57% na avaliação de saída; c) quando questionado sobre conceito de Patrimônio histórico, obteve-se 71% de acerto na entrada e 86% de acerto na avaliação de saída; d) quando questionado sobre o conceito de Espaço Cultural, obteve-se 57% de acerto na entrada e 86% de acerto na avaliação de saída; e) quando questionados sobre exemplos de Espaços Culturais, obteve-se 21% de acerto na avaliação de entrada e 50% de acerto na avaliação de saída; f) quando questionados sobre o conceito de Patrimônio Vivo, obteve-se 14% de acerto na entrada e 36% de acerto na saída; g) quando questionados sobre a função do tombamento e a importância da preservação, obteve-se resultados equivalente na entrada e saída na ordem de 75%.

A temática do curso “Espaços culturais como ferramenta de ensino e educação” mostrou-se eficiente no processo de ensino, tendo em vista que despertou a curiosidade e o interesse das crianças que, em maioria, disseram ter considerado excelente conhecer e estudar os espaços culturais do Recife.

Apesar de ter despertado o interesse e a curiosidade dos alunos, a adequação do tema a faixa etária parece não ter sido muito satisfatória tendo em vista que a amplitude da faixa etária (7 a 13 anos) dificultou em muito a ação dos monitores e promoveu grande demanda dos mesmos para conseguir manter a concentração das crianças mais novas. A metodologia aplicada com utilização de jogos e atividades lúdicas nas aulas teóricas e oficinas mostrou-se eficiente a faixa etária e adequada ao repasse e fixação do conhecimento.

CONCLUSÕES

A utilização do estudo de espaços culturais como ferramenta para o ensino e a educação patrimonial é recomendada por se tratar de um tema que permite implementação de técnicas de ensino diversas, bem como a possibilidade de adaptação das mesmas a diferentes faixas etárias desde que mais restritas.

Novas análises serão necessárias para confirmação das reflexões obtidas nesta primeira etapa e para tanto, novos cursos serão oferecidos a alunos de faixas etárias maiores (10 a 14 anos) para tornar possível um estudo comparativo com os resultados da primeira etapa do projeto etapa.

REFERÊNCIAS

- BORGES, G. R. Teatro de Santa Isabel: nascedouro & permanência. Recife: CEPE, 2000.
- CORTELLA, Mario Sergio – Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes. São Paulo: Cortez, 2014.
- FONSECA, E. N. O Recife de Manuel Bandeira. Recife, Pool Editora, 1986.
- FRANCA, R. Monumentos do Recife. Recife, Governo do Estado de Pernambuco, Secretaria de Educação e Cultura, 1977.
- FREIRE, Paulo – Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 49ª Ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GALVÃO, S. V. Dicionário Corográfico Histórico e Estatístico de Pernambuco. 2º Ed. Recife: CEPE, 2006.
- GASPAR, L. Teatro Apolo, Recife. Pesquisa Escolar On-Line, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <<http://www.fundaj.gov.br>>. Acesso em: 16 jan. 2014.
- GASPAR, L. Teatro Apolo, Recife. Pesquisa Escolar Online, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>>. Acesso em: 16 de maio de 2014.
- KRAEMER, Maria Luiza. – O educador criativo. São Paulo: Paulus, 2008.
- MARCELINO, Nelson Carvalho. – Lazer e educação. 3ª ed, Campinas, SP – Papirus; 1995.
- MOURA, I. Palácio da Soledade: um patrimônio de Pernambuco mostra amanhã sua nova face. Recife, Diário de Pernambuco: caderno viver, p. B-1, 22 de fevereiro de 1991.
- SILVA, L. D. Pernambuco Preservado – 2. ed. Recife, Governo do estado de Pernambuco, 2008.
- TELES, Maria Luiza Silveira. Educação: a revolução necessária. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

EXPERIÊNCIAS SUSTENTÁVEIS: PENSANDO EM ALTERNATIVAS PARA SALVAR O PLANETA

Data de aceite: 02/10/2023

Caroline Fabiane Candeloni

Professora dos 2º ano do Ensino Fundamental da EMEF Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, Pedagoga, Mestre em Educação e Doutoranda em Educação – UFSM

RESUMO: O presente trabalho tem o objetivo de promover práticas e costumes sustentáveis através da “Sexta-feira Sustentável”, que é o dia escolhido pela turma do 2º Ano - 22 da EMEF Perpétuo Socorro para conversarmos sobre os problemas ambientais do nosso planeta Terra, pensarmos em soluções e fazermos experiências sustentáveis. O objetivo desse projeto é educar as novas gerações com práticas sustentáveis que incentivem o cuidado, cultivo e amor pelo meio ambiente e seus recursos naturais, reduzindo o consumo de alimentos e produtos industrializados e incentivando o consumo de alimentos e produtos naturais. Nesse sentido, fizemos alguns experimentos com alimentos e produtos de higiene naturais feitos pelos alunos e viemos apresentar alguns desses produtos, sendo eles: um perfume, um sabão multiuso e um

desodorante caseiro para axilas e pés.

PALAVRAS-CHAVE: Meio Ambiente, Sustentabilidade e Educação;

INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA

O caminho em que a sociedade andou ao longo da sua história não foi o melhor para a sobrevivência do planeta Terra, os modos de produção e consumo levaram as desigualdades sociais, o que já é muito preocupante, mas tão preocupante quanto essas desigualdades é a destruição do ecossistema e da biodiversidade terrestre, causando um impacto ambiental muito negativo. Assim sendo, é de suma importância, para a sobrevivência de todos, que mude-se as práticas de produção e consumo e a forma de se relacionar com o meio ambiente.

Desse modo, o presente projeto tem o objetivo de promover práticas e costumes sustentáveis através das “Experiências Sustentáveis”, feitas pela turma do 2º Ano - 22 da EMEF Perpétuo Socorro para conversar sobre os problemas ambientais

do nosso planeta Terra, pensar em soluções e fazer experiências sustentáveis. Esse projeto se baseia na LEI No 9.795, DE 27 DE ABRIL DE 1999 de Educação Ambiental que diz que a Educação Ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal que não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino. Também se fundamenta nos princípios da Carta da Terra (2000) “Respeitar e Cuidar da Comunidade de Vida, Integridade Ecológica, Justiça Social e Econômica, Democracia, Não-violência e Paz”. A Carta da Terra é uma Declaração Universal dos Deveres Humanos, uma vez que o ser humano é o grande agente modificador dos ecossistemas da Terra, sendo assim afirma que:

Estamos diante de um momento crítico na história da Terra, numa época em que a humanidade deve escolher o seu futuro. À medida que o mundo torna-se cada vez mais interdependente e frágil, o futuro reserva, ao mesmo tempo, grande perigo e grande esperança. Para seguir adiante, devemos reconhecer que, no meio de uma magnífica diversidade de culturas e formas de vida, somos uma família humana e uma comunidade terrestre com um destino comum. Devemos nos juntar para gerar uma sociedade sustentável global fundada no respeito pela natureza, nos direitos humanos universais, na justiça econômica e numa cultura de paz. Para chegar a este propósito, é imperativo que nós, os povos da Terra, declaremos nossa responsabilidade uns para com os outros, com a grande comunidade de vida e com as futuras gerações.

Carta da Terra (2000)

Sendo assim, somente um processo generalizado de educação pode criar mentes e corações capazes de fazer a revolução paradigmática exigida pelo risco global sob o qual vivemos. A partir da necessidade de pensar a questão da sustentabilidade no meio escolar, o Ministério da Educação (MEC) recomenda que a escola precisa estabelecer uma relação entre o currículo, a gestão e o espaço físico, visto que para ser considerada sustentável ela deve desenvolver uma proposta pedagógica na qual o aprendizado, o pensamento e a ação possibilitem construir o futuro com criatividade, inclusão, liberdade e respeito aos direitos humanos e as diferenças, assim também ter cuidado com os outros, com a natureza e com o ambiente de forma intencional adotando uma postura coerente em discurso e práticas.

A questão ambiental configura-se como algo crescente que envolve um conjunto de atores do universo educativo, potencializa o engajamento dos diversos sistemas de conhecimento, a capacitação de profissionais numa perspectiva interdisciplinar e de interesse social. Nesse contexto, o conhecimento deve priorizar as relações entre o meio natural e social, além de considerar o papel dos diversos atores na busca por um desenvolvimento socioambiental. Nesse sentido, a escola, sendo um espaço social e de aprendizado, contribui para a formação de cidadãos conscientes, críticos, responsáveis e atentos à relação homem/ambiente. Por isso, a educação ambiental sustentável tornou-se um componente essencial no processo de formação, visto que comunga com todos os seguimentos e currículos escolares.

Por se tratar de uma temática interdisciplinar, ela precisa ser desenvolvida de forma contínua, permanente, sistemática e transversal, contextualizando tais conteúdos com a realidade integral do mundo contemporâneo. Assim sendo, o desenvolvimento de programas de Educação Ambiental e Sustentabilidade a conscientização de seus conteúdos dependem deste complexo processo de constituição de um saber ambiental, capaz de ser incorporado às práticas docentes e como guia de projeto.

O que se percebe atualmente na escola é o ensino da educação ambiental dentro de uma modalidade formal, com predominância de alguns temas como, por exemplo, lixo, proteção do verde, uso e degradação dos mananciais e ações para conscientizar a população em relação à poluição do ar. O grande desafio da escola no contexto ambiental é o de viabilizar as práticas educativas, articulando o ensino em sua prática diária no sentido de enfrentar uma degradação ambiental junto aos problemas sociais.

A educação ambiental deve compreender a estreita interação entre Meio Ambiente equilibrado e a qualidade de vida do homem, além de mostrar que ela não se limita à preservação do Meio Ambiente, mas incorpora os aspectos sociais, econômicos, éticos e políticos. A educação exerce um papel muito importante na vida das futuras gerações. Neste sentido, a Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), compreende que é fundamental a capacidade de inovação e que depende da autonomia da educação no ensino e na participação de seus agentes locais, na capacidade de transformação em sua estrutura, em seu modo de pensar, planejar e gerir na educação básica. E nessa perspectiva, abrindo espaço para um novo currículo, baseado em novas metodologias fundamentadas na cidadania e na sustentabilidade. Nesse sentido, a seguir traz-se os objetivos do presente projeto.

OBJETIVO

Objetivo geral

Educar as novas gerações com práticas sustentáveis que incentivem o cuidado, cultivo e amor pelo meio ambiente e seus recursos naturais, reduzindo o consumo de alimentos e produtos industrializados e incentivando o consumo de alimentos e produtos naturais.

Objetivos específicos

- Estimular o consumo de alimentos e produtos de higiene caseiros com enfoque na sustentabilidade;
- Incentivar uma alimentação saudável através da produção e consumo de alimentos nutritivos e feitos em casa;
- Produzir materiais de higiene e limpeza sustentáveis através de experiências

feitas pelos alunos;

- Aprender de forma interdisciplinar os conteúdos da BNCC;

Conscientizar sobre a importância de práticas sustentáveis para a preservação do planeta Terra.

DESENVOLVIMENTO

A ideia do projeto surgiu da problematização que se fez em uma sexta-feira a tarde quanto aos alimentos que os alunos levavam para o lanche, salgadinhos, bolachas, refrigerantes, sucos de caixinha, bolinhos de pacote, entre outros produtos industrializados, ressaltou-se sobre o lixo que produzimos todos os dias com as embalagens desses alimentos. Perguntou-se para onde iriam essas embalagens e se eles sabiam o mal que isso fazia para o meio ambiente. Surgiram algumas hipóteses: “vai para o caminhão do lixo”, “vai para o lixão”, falaram que “o lixo ia para os bueiros” o que causava entupimento. Então, questionou-se o que poderíamos fazer para melhorar a situação do lixo e surgiram hipóteses de reciclagem.

Nesse momento, explicou-se o tempo que esses materiais levam para se decompor e que não haveria reciclagem suficiente para resolver esse problema. Também falou-se que o modo de produção que as indústrias utilizavam para fazer esses produtos era muito prejudicial ao meio ambiente, pois causava muito desmatamento, poluição e fazia muito mal a saúde, pois os produtos que colocam para o alimento não estragar e ficar mais tempo no supermercado são muito prejudiciais e causam doenças.

Na sexta-feira que foram feitos esses questionamentos foi uma linda tarde de sol, teve-se essa conversa no pátio da escola comendo um saco de bergamota com o intuito de incentivar o consumo de frutas.



Turma 2º Ano - 22 da EMEF Perpétuo Socorro lanchando no pátio e conversando sobre o meio ambiente.

A partir daí, assistiu-se vídeos do Youtube que explicam sobre o impacto do lixo, das indústrias, do desmatamento e poluição e o mal que produtos industrializados fazem para a saúde e começou-se a pensar em como se alimentar de forma mais saudável. A conclusão foi que lanches naturais como frutas e alimentos naturais produzidos em casa eram melhores, tanto para os seres humanos, quanto para o meio ambiente. Percebeu-se que levar frutas para o lanche era o mais prático, saudável e barato. Numa tarde fez-se uma salada de frutas:



Turma 2º Ano - 22 da EMEF Perpétuo Socorro fazendo uma salada de frutas.

Nesse dia ressaltou-se que era possível usar os restos de frutas e as cascas como adubo para a terra, pois para plantar árvores, flores e alimentos a terra teria que ser adubada com esses restos, que quem tinha espaço em casa poderia utilizar para adubar a terra e fazer uma horta.

Ainda pensando na questão do consumo de produtos industrializados e produção de lixo, pensou-se que poderíamos reduzir o consumo de produtos industrializados de higiene, então os alunos escolheram três produtos para aprender a criar na sala de aula e levar a ideia para casa.

O primeiro produto foi o Perfume da turma 22:

Para fazer os perfumes utilizou-se essências concentradas, álcool de cereais e água destilada. O álcool e a água foram a base para o perfume caseiro e adicionou-se gotas da essência que mais agradou até que a mistura atingisse um aroma agradável para o olfato. Os alunos experimentaram fazer diversas combinações entre as essências disponíveis. O custo benefício do perfume valeu a pena, pois os produtos rendem bastante, tem um custo barato e não produzem muito lixo. Além disso, aproveitou-se embalagens que seriam jogadas no lixo para guardar os perfumes.



Turma 2º Ano - 22 da EMEF Perpétuo Socorro criando um perfume.

A segunda experiência foi o Sabão Multiuso:

Foi preciso de:

3 litros de água

1 barra de sabão de coco (cerca de 200g)

50 ml de álcool 70 ou 90 (100ml de álcool comum se você não achar os outros)

3 colheres de sopa de bicarbonato de sódio

5 ml de óleo essencial da sua escolha (opcional)

Como foi feito:

Colocou-se a água para ferver em uma panela. Enquanto isso, ralou-se o sabão. Quando a água ferveu foi colocado o sabão e mexido devagarzinho até dissolver tudo. Deixamos esfriar, colocou-se o álcool, é recomendado o álcool 70 ou 90, mas o 46 também funciona, depois foi adicionado o bicarbonato de sódio e o óleo essencial para dar cheiro, o que é opcional.

O sabão rendeu 3L e foi reservado em embalagens reaproveitadas. Dá para usar para lavar louça, para lavar banheiro, além de lavar roupas. Essa receita é muito mais barata que um sabão líquido de roupas convencionais, produz menos lixo e menos químicos

nocivos e custa em torno de R \$12,00 para fazer.

Para incentivar o uso do sabão pela comunidade enviou-se um bilhetinho no dia que foi feito, explicando todo o processo, sua praticidade e benefícios para o meio ambiente.



Turma 2º Ano - 22 da EMEF Perpétuo Socorro criando um sabão multiuso.

A terceira experiência foi o Desodorante Caseiro para Axilas e Pés:

Fazer esse desodorante em casa é bom porque:

- Para-se de usar desodorantes feitos com alumínio, esses convencionais de mercado;
- Para-se de produzir lixo com a embalagem dos desodorantes (mesmo os naturais, eles tem embalagem normalmente de plástico);
- Economiza-se dinheiro também, porque é uma receita que dura mais de um mês e custa pouquíssimo;
- Consegue-se fazer sem produzir lixo porque dá pra comprar bicarbonato e amido a granel + o óleo de coco em embalagem de vidro reutilizável.

Os Ingredientes são:

3 colheres de sopa de uma manteiga vegetal (usamos manteiga de karité)

- 2 colheres de sopa de amido
- 1 colher de sopa de bicarbonato de sódio
- 5-10 gotas de óleo essencial (opcional)

Como fazer:

Colocou-se a manteiga em banho-maria para derreter. Esquentou-se a água aos poucos para não oxidar. Quando estava tudo derretido, misturou-se os outros dois ingredientes. Para adicionar o óleo essencial, esperou-se ficar quase frio.

Essa receita também é muito barata, pois rende bastante e dura muito tempo. Para incentivar o uso do desodorante pela comunidade, enviou-se um bilhettino no dia que foi feito, explicando todo o processo, sua praticidade e benefícios para o meio ambiente.



Turma 2º Ano - 22 da EMEF Perpétuo Socorro criando um Desodorante para Axilas e Pés.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já havia-se falado anteriormente, sustentabilidade é um conceito relacionado

à conservação ou à manutenção de um cenário no longo prazo, de modo a lidar bem com possíveis ameaças, o termo sustentabilidade está ligado à capacidade de regeneração dos ecossistemas diante do uso abusivo dos recursos naturais, já que o padrão de produção e consumo mundiais não tem condições de se manter. Logo, a sustentabilidade deve ser incorporada no cenário educacional como uma nova forma de desenvolvimento econômico e como modo de vida.

Os processos educacionais sugerem o trabalho sobre sustentabilidade, para além do conteúdo formal. A começar nas práticas escolares, como por exemplo, estimular reutilização de materiais recicláveis, separação adequada do lixo, uso consciente dos materiais, respeito e valorização das diferenças entre colegas, gestos de solidariedade, participação em pequenas negociações, reconhecimento da importância dos recursos ofertados pela natureza e da necessidade de preservá-los, oferecendo, para isso, a maior diversidade possível de experiências na área.

Entende-se que a sustentabilidade é conceito e valor trabalhado na esfera escolar, entretanto, não se pode esquecer que os processos de aprendizagem não ocorrem unicamente na escola, mas também sofrem grande influência da mídia e das relações sociais, especialmente na família.

Nesse sentido, o que pretende-se com esse projeto é construir novos hábitos de produção e consumo em nossa comunidade escolar que visem satisfazer as necessidades do presente sem comprometer as gerações futuras, portanto, tem por objetivo fazer com que a comunidade escolar perceba que é possível consumir menos produtos industrializados, produzir mais em casa e diminuir a produção de lixo diário. Esse é um projeto inicial que pretende ser expandido cada vez mais, uma vez que a sustentabilidade abre um leque muito grande de possibilidades, temas e ações a serem trabalhadas, no qual os alunos e a comunidade escolar participam ativamente de todas as etapas e ações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais**. Secretaria da Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente e saúde**. Secretaria da Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Ambiental**, Lei 9795. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília: MEC/SEF, 27 abr. 1999.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, DICEI, 2013.

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

CARTA DA TERRA, 2000. Disponível em: <<http://www.cartadaterrabrasil.com.br/prt/texto-da-carta-da-terra.html>> Acesso em: 10 de setembro de 2022.

Assembleia Geral da ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 217 (III) A. Paris, 1948. Disponível em: <<http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>>. Acesso em 19 de setembro de 2022.

Organização das Nações Unidas (ONU). **Introdução à proposta do grupo de trabalho aberto para objetivos de desenvolvimento sustentável**. Nova Iorque, ONU, 2014. (Documento Final). Disponível em: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/4518SDGs_FINAL>. Acesso em 19 de setembro de 2022.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). **Década da educação das nações unidas para um desenvolvimento sustentável, 2005-2014: documento final do esquema internacional de implementação**. Brasília: UNESCO, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139937por.pdf>>. Acesso em: 19 de setembro de 2022.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TRABALHO DOCENTE

Data de aceite: 02/10/2023

Regina Maria Teles Coutinho

Professora Dra em Educação – USP.

RESUMO: O trabalho que se descortina, trata de uma pesquisa bibliográfica, onde tivemos como objetivo apresentar de forma sucinta, acerca da história, as tendências pedagógicas, dando ênfase à pedagogia crítica social, que os conteúdos ministrados pelos docentes são estudados à luz do contexto histórico-social em que as IES estão inseridas. Nessa metodologia ativa merece destaque as histórias de vidas completas e tópicos dos sujeitos participantes. Nessa perspectiva, ver os sujeitos em sua subjetividade, mas sem perder de vista sua interação com o contexto social, como cidadão político, que faz história. Estudos como de Pimenta (1996) F. Imbernón (2000), Pimentel (1993) Nóvoa (1991) Coutinho (2017), dentre outros, que nos ajudou a dar o rigor metodológico que uma pesquisa científica exige, além de se constituírem enquanto essenciais para tessitura de problematizações acerca do objeto, pela abrangência e relevância social do trabalho em construção, destacamos a necessidade contínua da formação dos

professores para inovação de sua prática pedagógica com saberes que sirvam de alicerce a formação de futuros-mestres. Uma necessidade recorrente, conforme Imbernón (2000, p. 5), pois “O professor deve ser requalificado como profissional e como protagonista”. Essa requalificação deve incluir a modificação racional da formação docente, o substantivo melhoramento de suas condições de trabalho e a eliminação dos mecanismos de controle técnico, de modo que fortaleça sua autonomia, e valorize sua prática.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores; Trabalho Docente; História de Vida.

TEACHER TRAINING AND TEACHING WORK

ABSTRACT: The work that is unveiled, deals with a bibliographical research, where we aimed to present in a succinct way, questions about history, pedagogical trends, emphasizing social critical pedagogy, which the contents taught by teachers are studied in the light of the historical-social context in which are inserted. In this active methodology, the stories of complete and topical lives of the participating subjects

deserve to be highlighted. From this perspective, seeing the subjects in their subjectivity, but without losing sight of their interaction with the social context, as a political citizen, who makes history. Studies such as Pimenta (1996) F. Imbernón (2000), Pimentel (1993) Nóvoa (1991) Coutinho (2017), among others, which helped us to give the methodological rigor that scientific research requires, in addition to being essential for the fabrication of problematizations about the object, due to the scope and social relevance of the work under construction, we highlight the continuous need for teacher training to innovate their pedagogical practice with knowledge that serves as a foundation for the formation of future masters. A recurring need, according to Imbernón (2000, p. 5), because “The teacher must be requalified as a professional and as a protagonist”. This requalification must include the rational modification of teacher training, the substantial improvement of their working conditions and the elimination of technical control mechanisms, in a way that strengthens their autonomy and values their practice.

KEYWORDS: Teacher Training; Teaching Work; Life's history.

1 | INTRODUÇÃO

A formação profissional em muitos cursos principalmente o que tem início nas licenciaturas e bacharelados chamados de formação inicial, e estendendo por toda vida profissional, denominado de formação contínua, ou continuada, tendo em vista que uma das características da profissão docente é a necessidade de uma constante busca de conhecimentos, pois, trabalha-se com sujeitos sociais, sujeitos cognoscentes, ou sujeitos de culturas diferentes que necessitam está em comunhão de idéias com outros sujeitos numa ação interativa em busca de conhecimentos e saberes.

Nessa perspectiva, a profissionalidade docente é entendida com um conjunto de saberes científicos e experienciais que venham traçar o perfil profissional para formar futuros profissionais com vistas a atender as exigências subjetivas e mercadológicas. Essas duas dimensões do Eu, da subjetividade e do mundo do trabalho devem ser plenamente atendidas. Entendendo de acordo com Nóvoa (1992, p. 12) “práticas de formação que tenham como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos valores.

Portanto, na dimensão coletiva devem ser consideradas, mas, valorizando a formação da subjetividade, de práticas que formam o cidadão cômico dos seus direitos civil, social, políticos e patrimoniais no cenário dos seus dizeres.

Pois, a sala de aula é o fórum de leituras, debates de temas que gerem discussões que tenham o contexto social como ponto de partida. A sala de aula, como laboratório onde são experimentos, novos métodos, novas técnicas colocadas em prática onde os professores não conseguem dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as técnicas que estas poderiam oferecer ainda não estão formuladas! (SCHON apud PIMENTA, 2002, p. 19).

Nesse sentido, o docente reflete sobre os problemas na prática, no calor das emoções, quando são apresentados, dando direcionamento para os mesmos, sem uma reflexão crítica necessária.

Entendendo que o professor é o profissional que no cotidiano das suas ações toma decisões à medida que os problemas ocorrem. Fala de uma maneira mais tácita ou mais explícita, de acordo com sua experiência e a novidade da situação que se apresenta. Então, tem que fazê-lo com base mais próxima do conhecimento que recebem na universidade, no período de sua formação ou de conhecimentos experienciais.

Entretanto, o que determina diferença é professor experiente e do jovem professor está em que no início de carreira este recorre às teorias e saberes advindos das aprendizagens adquiridas nas Instituições de Ensino Superior que proporcionam sua formação inicial, enquanto o professor portador de experiência tem a sua disposição uma ferramenta bem trabalhada em outras situações-problemas vivenciadas na prática pedagógica e social.

E tendo o exposto por premissa nessa pesquisa de cunho bibliográfico fez-se uma reflexão sucinta sobre a história da educação brasileira, em que optou-se que essa caminhada fosse realizada através formação de professores e sua evolução no Brasil até destacar sua realidade no contexto atual e enfatizar essa formação inicial do de forma significativa para seu desempenho atual.

21 REPENSAR CRÍTICO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TRABALHO DOCENTE

A formação de professores e trabalho docente é um tema muito complexo e de grande amplitude, mas que se intercomplementam, para efeito didático, começamos fazendo uma sucinta viagem através das tendências pedagógicas para entender melhor a história da educação. As tendências pedagógicas se dividem em Tendência Liberal e Tendência Progressista. Na Tendência Liberal a Tendência Tradicional que tinha como características, aulas expositivas, em que o professor era o centro do processo ensino-aprendizagem, o aluno era um ser passivo, não interagiam com o professor. Essa modalidade de educação durou mais de 500 anos, começando com os Jesuítas. A esse tipo de educação, Paulo Freire denominou de educação bancária, em que os conteúdos eram depositados, ou seja, absorvidos como verdade e sem contestação e cobrados nas provas.

Na Tendência Liberal Renovada Progressista, a escola nova, o centro do processo ensino-aprendizagem está no aluno. Nessa tendência o aspecto psicológico é enfatizado.

A Tendência Renovada não diretiva prima mais pela formação de atitude, em que o professor tinha o papel de facilitador no processo ensino-aprendizagem, tendo por foco um bom relacionamento com ênfase na afetividade. A Tendência Tecnicista, foca nos estudos realizados através de técnicas, nos módulos de ensino, mais voltada para atender as

necessidades mercadológicas, em que a subjetividade, afetividade era pouco valorizada. O professor era administrador dos conteúdos.

Dando continuidade nessa linha de pensamento, faremos uma retomada histórica pela Tendência Progressista, que data da década de 70 e 80, que para efeito didático foi dividida em Libertadora, tendo por principal representante: Paulo Freire, destacando a parceria professores e alunos e os temas geradores. A Tendência Libertária, a educação trabalha a forma livre, primando pelo trabalho livre, por vivência grupal.

A Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos ou histórico crítica, em que os alunos têm liberdade de escolher os conteúdos e confrontá-lo de forma crítica com o contexto social. A teoria é testada na prática na formação de nova teoria. Valoriza a história de vida de cada participante, em que o professor é mediador, e transformador através dos conteúdos estudados de forma crítica-reflexiva. Nesse sentido de acordo com Giroux (1990), “o professor como intelectual transformador é motivador e emancipador, desafio para a formação e o acompanhamento dos docentes que permite a reflexão sobre suas próprias práticas e o questionamento das estruturas institucionais que trabalham (IMBERNOM, 2000).

3 | A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SABERES DOCENTES: RESSIGNIFICANDO SUA PRÁTICA

A prática pedagógica se ressent de atualização de conhecimentos para fazer jus ao ensino que ministra na busca de uma aprendizagem significativa, que forme o aluno para a vida tanto no âmbito pessoal, quanto profissional. Nesse aspecto o professor é visto como intelectual transformador (GIROUX, 1990), com postura crítica e emancipadora que tenham como desafio uma formação que leve a reflexão de sua prática, no sentido de desvelar lacunas de conhecimentos pedagógicos, científicos e tecnológicos necessários à sua ação docente.

Nessa perspectiva, as parcerias serão sempre bem vindas, onde os atores sociais sejam capazes de elaborar um novo discurso com vistas a um fazer pedagógico diferenciado que tenha como produto de um cidadão pleno, consciente dos seus direitos no exercício dos seus deveres.

Na construção de novos paradigmas de formação de professores como busca de solução para os problemas emergentes da sala de aula, da cotidianidade do trabalho docente.

Para Zabalza (2004), falar sobre o pensamento do professor, será necessário:

- ampliar ao máximo o contexto de análise de modo que, na situação analisada, se possam incluir quantas variáveis, fatores ou pessoas que nos ajudam a entender o que se analisa;
- descrever o próprio processo seguido na obtenção e análise da informação;

- configurar a investigação como um autêntico processo de busca deliberada (ZABALZA, 2004, p. 67).

Seguindo os passos da investigação em busca de conhecimentos que emergem das necessidades do seu objeto de estudo, evita-se trabalhar com teorias cristalizadas, elaboradas, tendo por referência contextos sociais diferentes, entendendo que resultados de pesquisas que levem ao ensino, o tornando mais confiáveis por serem verdadeiros.

Pois, “a investigação justificar-se-á pela oportunidade de assumir uma atitude reflexiva e cônica, só possível se o investigador estabelecer com o investigado uma relação complementar e dinâmica, um clima de confiança mútua, não enveredando pelos juízos de avaliação” (PACHECO, 1995, p. 64).

Vendo o professor e alunos como sujeitos desse processo de investigação, que só eles sabem dos problemas do cotidiano do seu fazer pedagógico e aos desvelá-los é capaz de traçar novos paradigmas com metodologias ativas que propiciam ao aluno, ser sujeito ativo, participe de sua aprendizagem.

Entendendo que na investigação a sala de aula, os professores tem objetivos a serem alcançados que segundo Pacheco (1995, p. 65) “os objetivos e a metodologia da investigação deverão ser conhecidos pelos professores, procurando-se todo o seu apoio para uma colaboração constante, sob princípios previamente acordados, o que leva Cristhofer Day (1991) a falar de um paradigma de investigação colaborativa com princípios e papéis determinados a observar entre professor e investigados.

Nesse particular, o professor deve ser o pesquisador de sua prática pedagógica, procurando agir com a neutralidade possível, por ser conhecedor dos problemas inerentes à sala de aula, à prática pedagógica e social, entendendo que estar constantemente construindo sua prática pedagógica, buscando novos conhecimentos teóricos e metodológicos para efetivação de uma prática que vá de encontro às necessidades educativas dos educandos. Pois de acordo com Demo (2004, p. 36):

[...] professor não é quem ensina, mas o eterno aprendiz, aquele que aprende melhor, está à frente dos outros nesse desafio, ou que faz disso sua própria profissão cabe ao professor o direito de estudar durante o trabalho; quem não estuda não tem aula para dar a quem não estuda não tem aula para dar, quem não reconstrói conhecimento, só pode repassar a sucata disponível, para que o aluno bem aprendo, é mister que conviva com professor que aprende bem.

A profissão docente tem dentre outras, a característica que lhe é peculiar, a busca de requalificação como uma constante, entendendo que não se ensina o que não se sabe, portanto, se aquisição de conhecimentos científicos, experienciais, culturais fazem parte do cotidiano da ação docente.

Na construção de novo paradigma, tem por princípio que conhecimentos e saberes dos professores advém de várias fontes e de diferentes momentos históricos de sua vida, de diferentes capacitações profissionais, bem como da diversidade cultural que permeiam

a sala de aula e o professor deve estar preparado para dar respostas às questões que surgem com direcionamento que satisfaçam aos alunos que são peças-chaves no processo de ensino e aprendizagem ativa.

Complementando o colocado Tardif (2020, p. 21) “reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe, naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional”.

Nessa perspectiva, a busca de conhecimentos e saberes como uma constante é o que torna o profissional da educação diferenciado de outros professores, por ser um constante problematizador e pesquisador de sua prática em busca de soluções viáveis numa dinâmica constante, pois à medida que soluciona um problema, outros aparecerão, algo justificável por trabalhar com pessoal com características que lhes são peculiares com personalidades e culturas diferentes.

Entendendo que o saber dos professores é oriundo de várias fontes de momentos diversos, de sua história vida pessoal/profissional. Como se expressa Tardif (2020, p. 21):

Se admitirmos que o saber dos professores não provém de uma fonte única, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional, essa própria diversidade levanta o problema da unificação e da recomposição dos saberes no e pelo trabalho.

Essa diversidade de saberes profissionais e pessoais dos professores é que fazem o diferencial em sala de aula. A junção desses saberes, o multiculturalismo que permeiam cotidiano da ação docente é que fazem a diferença do trabalho docente.

4 | CONSIDERAÇÕES PARCIAIS E REFLEXÃO CONTÍNUA

Em linhas gerais, esse estudo atendeu sua finalidade: fazer de forma sucinta uma reflexão sobre a formação docente, sua evolução histórica e seus saberes, partindo das tendências pedagógicas, valorizando sua realidade e evolução no Brasil, valorizando as histórias de vida dos sujeitos sociais: professores e alunos, visualizando/destacando nas lacunas deixadas pela formação inicial e a necessária formação contínua, com a participação das IES que devem possuir uma política de capacitação docente pautadas nas necessidades formativas dos docentes, com vistas a exigências do mercado de trabalho, buscando atender aos dois pólos: formação docente e exigências mercadológicas.

Nessa perspectiva, valorizar o ensino que tenha a pesquisa como instrumento de resolução de problema que viabilizam novos caminhos para melhorias no processo do ensino que efetivem uma aprendizagem significativa que levem à emancipação pessoal, social e política.

Portanto, este artigo possibilitou aos parceiros uma reflexão coletiva sobre os contextos práticos e as teorias orientados nesses contextos no sentido de transformá-los.

Mister se faz, que muita há por se fazer para uma formação de professores em sua formação inicial a partir do contexto desta pesquisa bibliográfica que buscou fazer

uma viagem pelos teóricos que efetivaram investigação sobre a formação docente e sua realidade contemporânea.

É importante, também destacar os saberes o saber fazer pautadas, em competências e habilidades que servem de alicerce na construção da profissionalidade docente.

Para reforçar o colocado, Tardif (2020) “[...] a profissionalização do ensino e os esforços feitos pelos pesquisadores no sentido de definir a natureza dos conhecimentos profissionais que serão de base ao magistério (p. 01).

A investigação da prática pedagógica dos professores, vendo-os como sujeitos ativos e partícipes o seu processo de ensino é uma constante, pois a medida que traz a tona um problema e a luz de teorias o elucida: surgiu outros.

Enfim, há muito para se saber sobre a temática formação de professores de e seus saberes, por ser um tema muito complexo e que requer constante investigação junto aos sujeitos formadores e formandos desvelando suas necessidades formativas, suas crenças, seu histórico, seus valores, que constituem sua cultura profissional, considerando sempre a dimensão coletiva e individual do seu desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS

COUTINHO, Regina Maria Teles. **Ensino Superior: em busca do Processo Interdisciplinar**. Teresina: Editora do Povo, 2017.

IMBERNON, F. (org). **A Educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas de Formação Contínua de Professores. In: **Formação contínua de Professores**. Universidade de Aveiro, 1991.

PACHECO, José Augusto. **O pensamento e a ação do professor**. Porto: Porto Editora LTDA, 1995.

PIMENTEL, Maria da Glória. **O professor em construção**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Rev. Fac. Educ.** [online]. 1996, vol.22, n.2, pp.72-89. ISSN 0102-2555.

SOBRINHO, José Augusto de Carvalho Mendes (org.). **Formação e prática pedagógica: diferentes contextos de análise**. Teresina: EDUFPI, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

ZABALZA, A. **Diários de aula: Instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Armed, 2004.

FORMAÇÃO DOCENTE: HABILIDADES E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS VOLTADAS AO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO TRABALHO COM DIFERENTES TIPOS DE GÊNEROS TEXTUAIS

Data de aceite: 02/10/2023

Teane Frota Ribeiro

Mestranda em Ciências da Educação pela ACU - Absolute Christian University, Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Ideal Faculdade, FAMEV. Especialização em Administração Escolar - Orientação e Supervisão pela Ideal Faculdade, FAMEV. Especialização EAD- IDAAM- Especialização em Didática do Ensino Superior pela Universidade Nilton Lins, UNINILTON. Graduação em Pedagogia pela Universidade Nilton Lins, AM lattes.cnpq.br/6788477785541067

RESUMO: A finalidade do trabalho proposto é demonstrar através de relato de experiência práticas pedagógicas de como se trabalhar os diferentes tipos de gêneros textuais na sala de aula e qual a proposta do Programa Novo Mais Educação para as escolas. Dessa forma, a prática pedagógica dos docentes referente aos gêneros textuais deve ser elaborada e analisada para que o trabalho com os alunos possa ser desenvolvido de forma positiva. Portanto, é preciso inovar no ensino, elaborando métodos oportunizando os alunos meios

para que haja a compreensão, o sentido de cada gênero textual, assim como os significados das palavras inseridas no texto que fazem a história e assim construindo uma aprendizagem significativa.

PALAVRA-CHAVE: Formação docente; Língua Portuguesa; Gêneros Textuais; Ludicidade; Práticas Pedagógicas.

TEACHING TRAINING: PEDAGOGICAL SKILLS AND STRATEGIES AIMED AT TEACHING THE PORTUGUESE LANGUAGE IN WORKING WITH DIFFERENT TYPES OF TEXTUAL GENRES

ABSTRACT: The purpose of the proposed work is to demonstrate, through a report of pedagogical experiences, how to work with different types of textual genres in the classroom and what is the proposal of the “Programa Novo Mais Educação” for schools. Thus, the pedagogical practice of teachers regarding textual genres must be elaborated and analyzed so that the work with students can be developed in a positive way. Therefore, it is necessary to innovate in teaching, developing methods that provide students with means to understand the meaning and sense of each textual genre,

as well as the meanings of the words inserted in the text that make up the story and thus constructing meaningful learning.

KEYWORDS: Teacher education; Portuguese language; Textual genres; Playfulness; Pedagogical practices.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda sobre a importância do docente na busca estratégias pedagógicas no ensino da Língua Portuguesa quanto ao trabalho voltado a interpretação textual e seus significados assim como a reflexão sobre a dificuldade dos alunos quanto à produção dos diferentes tipos de gêneros textuais.

É necessário ter consciência de que a escola é um “autêntico lugar de comunicação” e as situações escolares “são ocasiões de produção e recepção de textos” (Schneuwly e Dolz, 2004, p. 78).

Sendo assim, a escola é um espaço onde os sujeitos que dela fazem parte são todos importantes, e é fundamental o trabalho da escola e dos professores de forma democrática para se obter o sucesso na contribuição da formação dos alunos, isso porque a formação dos estudantes deve ser o objetivo de todos.

Com base na observação da rotina de uma sala de aula foi elaborado o seguinte problema: De que maneira, o professor pode contribuir para que ocorra a compreensão no trabalho com diferentes tipos de gêneros textuais durante o processo de ensino-aprendizagem dos alunos no ensino fundamental?

É sabido que, na busca constante por estratégias que contribuam para o estudo na disciplina de Língua Portuguesa, direcionado à produção de gêneros textuais com alunos das séries iniciais do ensino fundamental, a importância do professor pesquisador se destaca. Para melhor compreensão, o presente trabalho está dividido em três seções principais: a primeira trará um resumo sobre o principal objetivo do Programa Novo Mais Educação nas escolas, mencionado sua finalidade e contribuição para a formação discente; a segunda trará uma abordagem sobre o ensino da Língua Portuguesa e suas características; e a terceira seção versa sobre a importância de inserir técnicas de ensino voltada ao trabalho na disciplina de Língua Portuguesa em junção com a produção e elaboração dos diferentes gêneros textuais elaborados de forma lúdica.

A finalidade do trabalho apresentado, é demonstrar sobre a proposta do Programa Novo Mais Educação assim como as habilidades apresentadas voltada ao ensino da Língua Portuguesa na produção e no desenvolvimento de um processo colaborativo com a inserção de um ensino inovador voltado ao estudo dos diferentes tipos de gêneros textuais.

Este relato está estruturado da seguinte forma: introdução, seções principais, procedimentos metodológicos, resultados/discussão, considerações finais assim como apresentamos sucintamente os pontos de vista teóricos no decorrer do trabalho apresentado.

2 | A INSERÇÃO DE PROGRAMAS NAS ESCOLAS E O DESENVOLVIMENTO DE TÉCNICAS PARA O ENSINO VOLTADO A PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL NA DISCIPLINA “LÍNGUA PORTUGUESA”

2.1 PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO, FINALIDADE E CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO NAS ESCOLAS

O Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola.

O Programa Novo Mais Educação se originou em 2016 a partir deste, dando continuidade aos objetivos propostos, no entanto, com nova configuração. A realidade da educação brasileira apresentada pelos baixos índices nas avaliações nacionais dos últimos anos foi decisiva para as subseqüentes alterações ocorridas sob a assunção do Presidente Michel Temer em 31 de agosto de 2016 através da Portaria MEC nº 1.144/2016 de 10/10/2016, regido pela Resolução FNDE3 nº 5/2016 trazendo em sua nomenclatura o termo “Novo” indicando a inovação para a superação dos índices educacionais negativos.

Dessa forma, revelando a priorização da valorização das habilidades em Língua Portuguesa e Matemática em detrimento das avaliações nacionais tornando o acompanhamento pedagógico como obrigatoriedade. Krawczyk (2008, p. 800) explana que este é um programa embasado pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) o qual “[...] tem como premissa a manutenção e desenvolvimento do ensino em todos os níveis, da pesquisa, da extensão e avaliação” e resultante do Plano de Ações Articuladas (PAR), frente a realidade implícita no campo e na cidade, de acordo com Rosa (2012).

Para o desenrolar das atividades na escola, é importante que se estabeleça uma comissão pedagógica a qual ficará a cargo de competências para gerenciar o programa. Também fazem parte desta comissão, mediador de aprendizagem e facilitador. O mediador é o profissional que possibilitará o aluno a desenvolver as habilidades por meio das atividades de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática contemplando a carga horária total de 5 (cinco) a 15 (quinze) horas semanalmente, de acordo com a indicação prévia da entidade executora (EEx) ou da unidade executora (UEEx).

As atividades realizadas deverão articular-se às desempenhadas pelos professores das disciplinas em si, contribuindo por meio do uso de metodologias e aparatos tecnológicos de forma complementar. (BRASIL, 2016). Através do programa, é possível contribuir para o processo de aprendizagem centrado nos estudantes e dessa forma abrindo caminho para a melhoria da qualidade da educação.

2.2 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA VOLTADA AO TIPO E GÊNERO TEXTUAL E SUAS CARACTERÍSTICAS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa (1998) propõem a utilização dos gêneros textuais como objeto de ensino para a prática de leitura, produção e sugerem o lugar do texto oral e escrito como a concretização de um gênero, e, por isso, defendem os gêneros como fortes aliados no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Cada texto possui uma linguagem e estrutura pois existem inúmeros gêneros textuais dentro das categorias tipológicas de texto.

Marcuschi (2008, p. 159) afirma que “gêneros e tipos não são opostos, não formam uma dicotomia. São complementares e integrados, são formas constitutivas do texto em funcionamento”. Para melhor compreensão, Marcuschi (2002) faz uma distinção entre gênero textual e tipo textual da seguinte forma:

(a) Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. (b) Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. (Marcuschi, 2002, p. 22).

Para tanto, é possível verificar os vários modelos de gêneros textuais, os quais promovem uma interação entre os interlocutores (emissor e receptor) de determinado discurso compreendendo que o gênero textual pode conter mais de um tipo textual se tornando essencial considerar tanto o seu contexto, função quanto finalidade.

2.3 INSERÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE FORMA LÚDICA NA ELABORAÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS

A prática pedagógica voltada aos métodos aplicados quanto a produção de gêneros textuais devem favorecer técnicas que possam despertar no aluno a curiosidade, a pesquisa, assim favorecer a socialização com os colegas na produção de atividades propiciando uma aprendizagem significativa. Segundo Bakhtin (1977), os gêneros podem ser aprendidos espontaneamente, na convivência e socialização com o outro, e é por meio deles que a comunicação se torna possível. Conforme a teoria bakhtiniana, interagimos através dos gêneros, e a escolha dos mesmos não é natural, pois devemos considerar

vários aspectos essenciais para o processo de comunicação como: quem está falando, para quem está falando, qual é a finalidade e o assunto do texto.

Essa conjuntura desperta a necessidade de pensar as práticas diferenciadas no processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, uma organização pedagógica que trabalhe a escrita de modo envolvente e eficiente para o aluno. Essa observação despertou o interesse pela atividade lúdica a qual, segundo Luckesi (2002), é definida como aquela que proporciona a “plenitude da experiência”.

Portanto, oportunizar práticas de ensino voltada às práticas pedagógicas na elaboração da produção textual nos diferentes contextos e significados de forma lúdica, tornará possível estimular o aluno ao desenvolvimento de habilidades quanto a leitura e escrita propiciando uma aprendizagem positiva.

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este relato de experiência surgiu após auxiliar a docente na sala de aula, pois eu exercia a função de mediadora através do Programa Novo Mais Educação, e auxiliava no acompanhamento pedagógico e de ensino voltado à disciplina: Língua Portuguesa voltada às séries iniciais do ensino fundamental em uma Escola Municipal localizada na Cidade de Manaus/Am.

Sendo assim, durante minha atuação como mediadora, observações feitas e após a realização de um trabalho em conjunto com a coordenadora e professora responsável por administrar o programa na escola, propus um trabalho na disciplina: Língua Portuguesa voltado a habilidades da leitura, escrita e produção de gêneros textuais.

A atividade proposta foi planejada e executada com a turma do 3º Ano do Ensino Fundamental, após observação de dificuldades dos alunos na compreensão da identificação dos textos, das atividades solicitadas, assim como da elaboração de produção textual.

Por conseguinte, esta proposta, tem como finalidade a produção de um ensino diferenciado e significativo, onde pude vivenciar situações reais, no que tange ao insucesso educacional dos alunos se o docente não oportunizar um ensino diferenciado nos conteúdos e atividades apresentadas no ensino dos diferentes tipos de gêneros textuais.

No primeiro momento, foram trabalhados conteúdos, leituras, atividades, produções textuais com temas específicos despertando nos alunos, a curiosidade, a busca pela pesquisa assim como habilidades significativas quanto a produção textual trabalhando a junção da teoria e prática, elementos essenciais para a compreensão do trabalho proposto.



Imagem1: Painel Integral “Ler é legal a qualquer hora”

Fonte: Teane. Frota 2016

No segundo momento, sugeri aos alunos uma roda de conversa para trabalhar a inserção tanto da leitura quanto dos significados das produções textuais elaboradas e assim favorecendo o conhecimento dos modelos apresentados relacionando a diferença entre tipos e gêneros textuais.

No terceiro momento, após várias atividades realizadas, sugeri para a turma a elaboração de uma **Oficina de Português**, cujo nome seria “**Jornal Escolar**”.

A oficina foi planejada e elaborada em duas etapas: a primeira foi a produção de um painel integral com o tema “**Minha Biografia**”, onde os alunos puderam em seguida através de uma roda de conversa, conhecer a história, origem e os desejos quanto ao futuro dos colegas que se apresentavam no decorrer da dinâmica proposta.



Imagem 2: Oficina de Português “Minha biografia”

Fonte: Teane. Frota 2016

Em seguida, foi proposto a elaboração de um livro, onde os alunos produziram utilizando materiais pedagógicos como EVA, cola, tesoura, papel ofício, cartolina, revistas, jornais, oportunizando a pesquisa assim como a elaboração do trabalho utilizando os diferentes modelos de gêneros textuais como manchete, economia, esporte, receita de culinária, bula de remédio, outdoor, charge dentre outros.

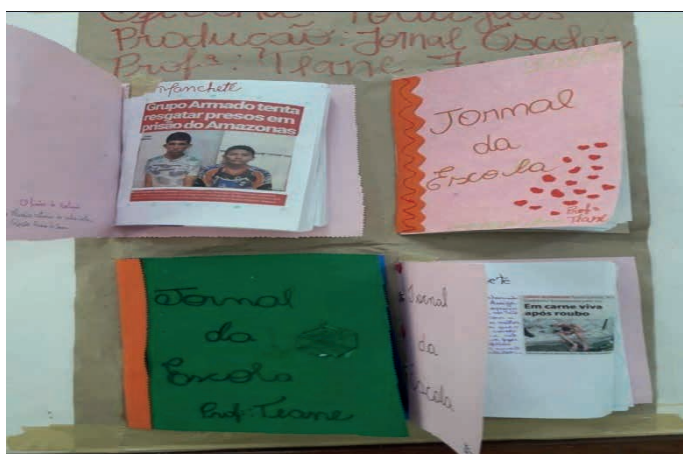


Imagem 3: Oficina de Português “Jornal Escolar”

Fonte: Teane, Frota 2017.

A oficina foi finalizada com o registro dos trabalhos elaborados, discutidos e analisados através de uma exposição que ocorreu na sala de aula proporcionando aos

alunos um momento de conhecimento, interação e compreensão dos trabalhos que foram realizados favorecendo tanto a ludicidade quanto a criatividade nos diferentes trabalhos expostos.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

O trabalho proposto obteve resultado positivo, já que os alunos tiveram a oportunidade de pesquisar, assim como desenvolver habilidades essenciais para o estudo voltado ao ensino dos diferentes tipos de produção textual.

É sabido, que a produção textual é um importante momento no processo de aprendizagem do aluno, pois é na produção de texto que ele tem a possibilidade de dialogar através da linguagem escrita passando a atuar como autor e produtor de um texto além de trabalhar o processo da leitura.

Sendo assim, para que os alunos venham a dominar esses diversos gêneros, o professor se torna necessário para construir estratégias de ensino, tendo como objetivo levar o aluno a desenvolver capacidades necessárias para aprender e utilizar com maior eficiência os gêneros trabalhados, e esse processo se faz importante quanto existe uma elaboração de uma sequência didática produzidas pelo professor.

Diante de todo o contexto apresentado é importante trabalhar as diferentes habilidades e métodos voltadas ao ensino da Língua Portuguesa no trabalho com diferentes tipos de gêneros textuais, sendo uma delas as citadas a seguir:

- **Compreensão leitora:** os professores devem ensinar habilidades de compreensão leitora, como identificar ideias principais, inferir significado e avaliar a validade das informações;
- **Produção de texto:** os professores devem ensinar habilidades de produção de texto, como planejamento, revisão e edição, para que os alunos possam escrever gêneros textuais diferentes;
- **Análise de gêneros textuais:** os professores devem ensinar como analisar diferentes gêneros textuais, como notícias, poesia e ficção, para que os alunos possam compreender suas características e estruturas.
- **Uso da tecnologia:** os professores devem utilizar as tecnologias da informação e comunicação para apresentar aos alunos diversos gêneros textuais e ajudá-los a produzi-los;
- **Trabalho colaborativo:** os professores devem promover o trabalho colaborativo entre os alunos para que eles possam trocar ideias e opiniões sobre os gêneros textuais estudados;
- **Atividades práticas:** os professores devem planejar atividades práticas para que os alunos possam aplicar as habilidades e estratégias aprendidas em situações reais de comunicação;

- **Adaptação as necessidades dos alunos:** os professores devem se adaptar as necessidades individuais dos alunos, considerando seus níveis de compreensão, habilidades e interesses, para que eles possam se beneficiar ao máximo do ensino.

Além disso, o trabalho proposto de forma lúdica e participativa na produção de gêneros tem a função de contribuir para o aprendizado da prática de leitura, escrita e produção textual, contribuindo assim para um ensino inovador.

Freire (1996) leva o educador a refletir sobre a sua prática pedagógica, mostrando a importância da ética, do prazer em lecionar, do acreditar, da seriedade e da humildade inerente ao saber-da-competência. É extremamente preocupado com o ser humano e vê a prática educativa, sobretudo, como humana. “... ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. E vai mais além, ao dizer que “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Ainda, Freire acredita que o professor precisa ser criador, ousado, curioso, persistente, flexível, aceitar o novo, mudar e promover mudanças, mas sem perder a humildade. Precisa, sobretudo, ser um bom pesquisador, já que “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Um se encontra no corpo do outro.

Segundo Wekerlin (2004), precisamos de profissionais mais adaptados às intensas transformações que se vivem hoje na sociedade, que se ajuste a novas dinâmicas, e que qualquer metodologia vise à reconstrução do conhecimento, dando ao aluno, em todos os aspectos, a capacidade de se ajustar às exigências do mundo moderno.

Portanto, é preciso que os docentes de língua portuguesa estejam a par de tais conhecimentos para que possam ter melhor embasamento em suas práticas pedagógicas e novos saberes, levando em conta que teoria e prática são importantes trilharem juntas, contudo, a prática sem fundamentação torna-se uma prática negativa.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude dos fatos mencionados e das práticas pedagógicas realizadas durante minha prática acadêmica como monitora, pude compreender a relevância do desenvolvimento de técnicas de ensino na Disciplina de Língua Portuguesa. Aprender sobre técnicas de ensino pode ajudar os alunos a identificar suas dificuldades e a desenvolver estratégias para superá-las. Além disso, os alunos podem aprender a se tornarem mais autônomos no processo de aprendizagem e a serem mais conscientes de suas próprias necessidades e habilidades. Conhecer técnicas de ensino também pode ajudar os alunos a serem mais críticos e a avaliar a eficácia das estratégias de ensino que são usadas em sala de aula.

Contudo, a inserção de projetos nas escolas se faz essencial pois favorece tanto ao docente envolvido no projeto quanto aos monitores, habilidades que contribuem para a busca de uma formação continuada quanto ao ensino.

O professor deve conhecer os seus alunos para poder adaptar as suas aulas e metodologias de ensino de acordo com as necessidades individuais dos estudantes. Isso ajuda a garantir que todos os alunos estejam engajados e recebendo o ensino de maneira eficaz. Além disso, a reflexão constante sobre as práticas pedagógicas é fundamental para o desenvolvimento contínuo do professor e para a melhoria da qualidade do ensino. Além disso, a reflexão investigativa do professor é essencial para o processo de melhoria contínua das práticas pedagógicas.

Diante disso, pode-se afirmar que é fundamental inserir métodos inovadores no ensino, compreendendo que a junção teoria e prática são indispensáveis no decorrer do processo, fazendo assim com que os alunos possam aplicar o que aprendem e dessa forma passando a desenvolver habilidades de pensamento crítico e resolução de problemas.

A formação do professor é fundamental para garantir que ele esteja habilitado a ensinar a língua portuguesa de forma eficaz, incluindo diferentes tipos e gêneros textuais. Isso inclui a compreensão da gramática, vocabulário e estrutura da língua, bem como a capacidade de ensinar as habilidades de leitura, escrita e compreensão oral dos alunos.

O professor deve ser alguém que esteja preparado para enfrentar as constantes mudanças e desafios do mundo atual. Ele deve ser capaz de utilizar os mais variados recursos de maneira eficaz para aumentar a eficácia de ensino e tornar a aprendizagem mais interativa. Ele também deve ser capaz de se adaptar a diferentes estilos de aprendizagem dos alunos e ser um orientador e mentor.

Por fim, o professor do século XXI deve caracterizar-se como um educador flexível, inovador e colaborativo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículo e Educação Integral**. Manual operacional de educação integral. Brasília/DF, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

KRAWCZYK, Nora Rut. O PDE: **novo modelo de regulação estatal?** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 135, dez./2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna**. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. *Educação e Ludicidade - Ensaio 02: ludicidade o que é mesmo isso?*, publicado pelo GEPEL, FAGED/UFBA, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **A produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ROSA, Viviane Silva da, **O programa mais educação como política pública nacional de educação integral** – UFSC. 2012.

SCHENEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

WEERLIN, D. Filho. **Características da escola do século XXI**. Disponível em: <<http://www.conteudoescola.com.br/site/content/view/full/77/42>>. Acesso em: 15 dezembro 2022.

IDENTIDADE DO TUTOR PRESENCIAL NA EDUCAÇÃO EAD: ENTRE A ATUAÇÃO EXCLUSIVA OU COMPLEMENTAR

Data de aceite: 02/10/2023

Alexandre Luís Gonzaga

Professor na Universidade Federal do Acre, Douti

RESUMO: Este estudo aborda a constituição da identidade profissional e o papel do tutor presencial em cursos superiores no sistema de ensino à distância. Na esteira do progresso tecnológico, instituições de ensino privadas aderem fortemente ao uso das tecnologias com aplicações educacionais de modo que tanto a educação quanto a tecnologia são vistos como faces de um mesmo processo cultural de ensino. A instituição de ensino superior privada de ensino a distância pode ser vista como um mecanismo de veiculação de ideologia positivista, voltada para a produtividade, e onde eventuais reformas educacionais são percebidas como mecanismos de renovação econômica, transformação social e solidariedade nacional (MASCIA, 2002, p. 53), e que dissipam qualquer dissemelhança em função da unidade (CORACINI, 2003). Entrevistou-se cinco tutores presenciais de uma instituição de ensino superior à distância. Viu-se que o indivíduo que exerce a tutoria carece de identidade profissional

porque, entre os entrevistados, não há o que exerce a tutoria exclusivamente, sendo esse cargo exercido principalmente como segunda fonte de renda. Buscou-se caracterizar a relação identitária professor-tutor sob um aspecto de afirmação-negação de si e propôs-se assim, uma discussão baseada num quadrado de percurso de geração de sentido.

PALAVRAS-CHAVE: Educação à distância. Tutor presencial. Identidade profissional.

TUTOR OF IDENTITY IN THE FACE EAD EDUCATION: BETWEEN UNIQUE OR COMPLEMENTARY ACTION

ABSTRACT: This study addresses the formation of professional identity and the role of the present tutor in higher education in the distance education system. In the wake of technological progress, private educational institutions cling to the use of technology for educational applications so that both education as the technology are seen as two sides of the same cultural process of teaching. The private higher education institution of distance learning can be seen as a mechanism for serving positivist ideology, focused on productivity,

and where possible educational reforms are perceived as “engines of economic renewal, social transformation and national solidarity” (MASCIA, 2002, p. 53), and which dissipate any dissimilarity according unit (CORACINI, 2003). Was interviewed five present tutors of a higher education institution in the distance. We have seen that the individual holding the tutoring lacks professional identity because, among respondents, there is no holding the tutoring exclusively, and this position mainly played as a second source of income. We sought to characterize the relationship identity teacher-tutor in an aspect of claim-denial him and it was proposed thus an argument based on a square-generating sense route.

KEYWORDS: Distance Education System. Present tutor. Professional identity.

1 | INTRODUÇÃO

O tutor não tem outra função que não apenas acompanhar o processo de aprendizado do aluno e agir como facilitador em alguns momentos. Atualmente discute-se o papel constitutivo do discurso no âmbito do cotidiano social, máxime, no modo como se vê e se é visto pelo outro segundo os múltiplos discursos que perpassam os sujeitos. Visto desse modo, as questões identitárias constituem tema de interesse da Linguística Aplicada (LA) que contempla a linguagem em seu funcionamento e em uso.

O tema da identidade relaciona teorias de diversas áreas de conhecimento como psicologia social, sociologia, filosofia, linguística aplicada, e permeia pesquisas em ensino-aprendizagem, constituição dos sujeitos e estruturas organizacionais. Assim, pode-se observar uma variedade de estudos que abordam o tema da identidade sob algum aspecto, como Moita Lopes (1998 e 2002), Orlandi (1998), Kleiman (1998). Estimamos também que a Análise do Discurso (AD) e Michel Foucault (DREYFUS, RABINOW, 1995), através dos estudos culturais como ferramenta teórica, podem oferecer contribuição para entender o fenômeno da identidade.

Acredita-se que o tutor presencial, elemento constitutivo do sistema de ensino à distância com auxílio de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), possa ter seu exercício confundido com o de um professor. Pois, no centro do processo ensino-aprendizagem está o aluno, e o corresponsável pelos resultados de aprendizagem é o professor no desempenho do papel de facilitador, tal qual o tutor presencial.

Considerar o discurso e identidade na pós-modernidade é compreender ambos os elementos sob uma ótica sócio-construcionista. Desse modo, se consegue interpretar tanto discurso quanto identidade como componentes de uma realidade socialmente construída. Tal entendimento permite perceber discurso e identidade como ações sociais, ações no mundo. Ainda, desse modo, os indivíduos atuam no mundo por meio do discurso e assim, construindo significados. Ao atuarem no sentido de construírem significados, os sujeitos discursivos constroem não apenas a realidade social, mas a si próprios (MOITA LOPES, 1998).

Rajagopalan (2003), ao tratar do tema da identidade, nos diz que os sujeitos se

constituem na e pela língua, não podendo o sujeito constituir uma identidade fora da língua, assim, devido à própria fluidez da língua, uma característica das identidades é exatamente a falta de estabilidade. Não vemos esta falta de estabilidade como uma instabilidade, pois que instabilidade nos remete a um algo que não se fixa, mas concordamos com o autor no uso do termo “desestabilização”, pois que este sim remete a um algo que ora se fixa e ora se desloca. Assim, a desestabilidade das identidades é motivo de angústia intensa e, vista deste modo, a identidade constitui questão geradora de tensão devido à mutabilidade, fugacidade e reconstituição constantes,

Voltando nosso foco de análise para o ambiente onde o tutor presencial desenvolve sua atividade profissional, o polo de apoio presencial, onde são oferecidos diversos cursos de nível superior, é caracterizado por ostentar a bandeira de uma instituição privada de ensino reconhecida nacionalmente. Pode-se dizer que a instituição possui uma ordem do discurso, com um grupo de indivíduos, cada qual ocupando um papel social. Com ocupar um papel, queremos dizer aquele cuja posição é determinada ou definida e age de acordo com uma norma discursiva estabelecida. Através do discurso, então, professores, tutores e alunos desempenham seus papéis discursivos, delineando uma estrutura social definida que os cerca. Chamamos a atenção para os professores, presentes apenas em discurso, pois sua presença se dá em modo virtual dependente das TICs. Os tutores são aqueles que mediam a aula, ou seja, preparam o ambiente para a teleaula, acompanham os alunos e, em meio período de aula, desempenham papel de professores (segundo eles próprios como veremos adiante).

Visto parcialmente dentro da escala hierárquica referente à estrutura de produção e propagação de conhecimento no ensino à distância, o tutor presencial está na base da pirâmide, em contato direto com o aluno, resolvendo suas dúvidas e podendo transitar livremente pelo conteúdo exposto pelo professor que atua a distância, cuja interatividade se dá por intermédio das TICs, mas que não pode trazer algum conteúdo diferente daquele previsto pelo professor. Assim, pretende-se observar como o tutor presencial se considera como sujeito neste contexto.

Podemos considerar, também, que em relação ao conhecimento exposto pelo professor, a pirâmide hierárquica se inverte no sentido de que o professor pode hipotetizar das mais variadas formas e defender suas ideias com ampla liberdade. O tutor à distância facilita o aprendizado do aluno na medida em que pode levar dúvidas enviadas por alunos ao professor e enviar as respostas através da mídia escolhida para interação. Nesse sentido, o tutor presencial tem um espaço mais reduzido para buscar respostas às dúvidas dos alunos, devendo se ater o mais estritamente possível ao conteúdo passado pelo professor.

Ao tutor compete acompanhar a vida acadêmica do aprendiz apontando, indicando caminhos e, em parceria, buscar respostas. Numa estrutura onde, de um lado, está o professor como iniciador do processo de ensino e, do outro, o estudante, o destinatário do processo, recipiente daquele conhecimento proferido, as posições intermediárias tendem

a ter sua relevância reduzida. O tutor é o elemento que propicia a economia de escala no processo de ensino e aprendizagem no sistema de ensino a distância. O professor leciona para centenas ou milhares de estudantes ao mesmo tempo, e o tutor efetua a correção das avaliações, munidos de gabarito para padronização das correções.

Na esteira do progresso tecnológico, instituições de ensino privadas aderem fortemente ao uso das tecnologias com aplicações educacionais de modo que tanto a educação quanto a tecnologia são vistos como faces de um mesmo processo cultural. Nesse sentido, a instituição de ensino superior privada de ensino a distância pode ser vista como um mecanismo de veiculação de ideologia positivista, voltada para a produtividade, onde eventuais reformas educacionais são percebidas como “mecanismos de renovação econômica, transformação social e solidariedade nacional” (MASCIA, 2002, p. 53), e que dissipam qualquer dissemelhança em função da unidade (CORACINI, 2003).

O tutor, assim como o professor de línguas, enuncia a partir de um lugar definido que ocupa na instituição, de modo que esteja encaixado dentro da ordem do discurso e cumprindo as regras que lhe cabem (FOUCAULT, 2010). O fazer pedagógico do tutor de línguas tem uma relação intrínseca com as TICs, sendo essas tecnologias capazes de moldar o indivíduo segundo um modelo determinado de atuação. Destarte, veem-se as TICs como regimes de verdade e controle que levam ao assujeitamento do indivíduo e à sua consequente subjetivação.

É indispensável entender como as relações de poder-saber atravessam a linguagem do tutor de línguas, linguagem considerada como espaço de inscrição subjetiva do sujeito também no âmbito social. Para situar-se melhor, a identidade social é, para Moita Lopes (2002), algo que não está pronto nem fixo, mas situado nos processos discursivos de constituição do sujeito, e estes processos devem ser vistos também como sujeitos a assimetrias decorrente do modo como o poder permeia as interações sociais e, especificamente no nível de micropoderes cotidianos (FOUCAULT, 2007). A identidade social como uma construção social, ao mesmo tempo discursiva, é vista por Hall (2006) como sendo fragmentada, pois considera a identidade sob diversos aspectos específicos como cultura, etnia, raça, língua, religião e nacionalidade; as transformações por que passam o ambiente, e, em nosso caso específico, o ambiente de trabalho, influencia o conceito de sujeito integrado, estável. As transformações no ambiente afetam diretamente o indivíduo de modo a desestabilizá-lo, e, de acordo com Hall, suscitar o que chama de “duplo deslocamento ou descentração do sujeito” (HALL, 2006, p. 9). Esses movimentos de descentramento, tanto do lugar em que atua quanto de si mesmo como profissional, resultariam, então, numa crise de identidade.

Esta pesquisa contempla dois segmentos: um, de natureza iminentemente bibliográfica, e, no segundo segmento, entrevistou-se cinco tutores presenciais que atuam em educação à distância em uma instituição privada nacional. A partir, então, de pesquisas teóricas e entrevista aos cinco tutores presenciais, buscou-se determinar o quão importante

esses tutores se veem em relação à atuação profissional. Ressaltar quais as funções que estas personagens desempenham nessa modalidade, e o grau de proximidade ou frequência de contato que estes mantêm com o professor que atua à distância.

Estamos numa época em que se avalia continuamente a atuação profissional de cada trabalhador, mas pouco se vê sobre trabalhadores avaliarem seu próprio desempenho e satisfação em atividades profissionais.

Este assunto é relevante para se entender melhor a atuação do tutor presencial, suas expectativas ante ao desempenho da função.

2 | AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA EAD

Na sociedade contemporânea, os contextos nos quais a Educação a Distância se encaixa são muitos, e, alvo de estudos e pesquisas, defendida por muitos autores, como Pretti (1996), ao afirmar que a EaD não deve ser simplesmente confundida com o instrumental ou com as tecnologias a que recorre, mas deve ser compreendida como uma prática de se fazer Educação.

Na visão de Belloni (1999), a EaD aparece na sociedade contemporânea como uma modalidade de Educação adequada e desejável para atender às demandas educacionais oriundas da nova ordem econômica mundial. Belloni (1999) ainda nos diz que a EaD deve ser entendida no contexto mais amplo da Educação e constituir-se em um objeto de reflexão crítica, capaz de fundamentá-la. A EaD liga-se fortemente ao conceito de ensino democrático e à facilitação do acesso à escola, em qualquer tempo e para qualquer nível. Assim, a EaD pode ser vista como uma modalidade importante e necessária para a democratização da educação.

Para que entendamos o conceito e a prática da EaD, devemos ampliar o conhecimento sobre o uso das TICs na Educação, como diz Belloni (1999), concluindo que EaD é como um fenômeno ativo no processo de inovação educacional, integrando as novas TICs nos processos educacionais. O discurso pós-moderno, com forte viés econômico e mercantilista, vê as novas tecnologias legitimadas por pesquisas científicas como uma solução para o ensino motivador, e, por isso mesmo, eficaz (CORACINI, 2006).

A partir do crescimento e desenvolvimento da EaD e das tecnologias de apoio a esse sistema de ensino, foram atribuídos novos papéis a todos os envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem da EaD, inclusive como efeito do próprio discurso educacional pós-moderno, tem-se a figura do papel do tutor. Para Mill:

Como participante efetivo da polidocência virtual, o tutor também precisa dominar os saberes essenciais à docência em geral. O exercício da tutoria virtual exige saberes e competências, envolvendo aspectos pedagógicos e didáticos, sociais e colaborativos, gerenciais e administrativos e questões técnicas e estratégicas, tais como:

Conhecer a proposta curricular, o perfil do egresso e o desenho do curso.

Dominar os conteúdos específicos da disciplina e os materiais didáticos de apoio.

Conhecer as particularidades do trabalho docente virtual.

Compreender suas responsabilidades, tarefas e rotinas. (MILL, 2006, p. 113).

Ainda na mesma linha, para Litwin (2001), um bom professor será um bom tutor, desde que proponha reflexão, dê sugestões de outras fontes de pesquisa, sane as dúvidas com explicações claras e objetivas, sempre com vistas a guiar, orientar e facilitar o entendimento dos conteúdos. Notemos que para esse autor, os papéis tem praticamente a mesma atribuição, diferindo mesmo na superfície do nome, mas não no conteúdo.

Mill (2008) descreve os novos papéis que surgiram para esses profissionais no trabalho docente.

A relação ensino-aprendizagem nesse contexto conta, por exemplo, com o docente-tutor. Entre as denominações atribuídas a este docente perceberemos tutor virtual, tutor eletrônico, mentor, tutor presencial, tutor de sala de aula, tutor local, orientador acadêmico, animador e diversas outras. O que caracteriza este trabalhador é sua função de acompanhar os alunos no processo de aprendizagem, que se dá, na verdade, pela intensa mediação tecnológica. Justamente por ser um novo parceiro na construção do conhecimento e pela falta de práticas e modelos educacionais aos quais pudemos ter acesso, o trabalho do tutor requer atenção e cuidado de toda a equipe envolvida em EaD. (MILL, 2006, p. 113)

Nesse sentido Mill (2008) entende que o tutor é visto como peça fundamental para o desenvolvimento e bom rendimento do aluno ao longo do curso, devendo, portanto, ter bem definidos os objetivos do curso e quais serão as atribuições do tutor, e como irá relacionar os conteúdos com o material disponível, o ambiente, a área de atuação, a avaliação e com o acadêmico.

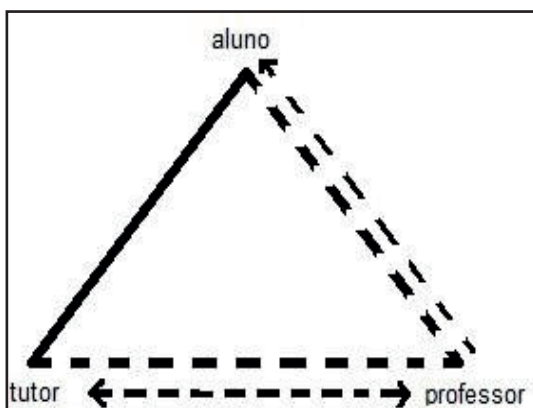
Chamamos a atenção para o que Mill chama de intensa mediação tecnológica. Este é, portanto, um dos fatores que contribuem para a formação identitária do tutor presencial, o domínio da tecnologia como recurso sobre o qual se apoia o fazer profissional.

Temos, assim, a imagem de um tutor que age como um professor na pós-modernidade, e a suposição de que o tutor detém um saber tal qual um professor sem se-lo, ou, ao menos, reconhecido como tal, demanda estabelecer identificações por oposição no ambiente de ensino-aprendizagem. O saber do tutor é relativizado no papel de docente; ora é tido como docente pelos alunos, pela proximidade física e pelo obrigatório domínio do conteúdo que é passado pelo professor à distância, mas institucionalmente é tutor, não dirimi sobre o conteúdo, apenas faz cumprir. A tecnologia, embora essencial para o desenvolvimento da atividade, não é um fim em si própria, mas o meio pelo qual se desenrola a atividade. Muito embora, o efeito de sentido que a fala de Mill provoca é que a tecnologia adquiriu um peso tal na relação pedagógica que passou a ser de caráter indispensável.

Para Coracini há um efeito de naturalização destas novas tecnologias que interferem diretamente no desempenho pedagógico de qualidade e:

instaura, no imaginário do professor, uma situação de conflito, despertando, ao mesmo tempo, o desejo de dominá-las e a angústia diante da constatação de seu desconhecimento e das dificuldades que colocam em xeque sua autoridade ou poder legitimado pelo saber que, embora lhe seja ainda atribuído pelo imaginário social, se vê questionado (CORACINI, 2006, p. 8).

Fica assim caracterizado um duplo deslocamento do centro da relação pedagógica, o primeiro deslocamento ocorre na relação entre educando (aluno) e educador (tutor (?) ou professor (?)). Esquematicamente propõe-se:



Fonte: Elaborado pelo autor, 2014.

Visto deste modo, a relação professor-aluno se dá por via indireta, mediada pelas TICs e em sentido único; a relação professor-tutor permite interação nas duas direções, mas também por via indireta mediada pelas TICs. A relação tutor-aluno se dá nas duas direções e por via direta, sem mediação por TICs. Retomando, o primeiro deslocamento é em relação ao aluno, o tutor interage diretamente com o aluno sem ser seu professor, e o segundo deslocamento é na relação tutor-professor, onde o professor passa instruções de como determinado conteúdo deve ser tratado em sala de aula, limitando a autonomia do tutor em relação ao aluno no trato do conteúdo.

O tutor, assim, deve ter toda uma *expertise* do conteúdo, da tecnologia e da didática para atuar em sala de aula sem ser um professor, portanto, com baixa autonomia sobre seu fazer. No fulcro da relação pedagógica localiza-se a ação educacional que intenta contribuir para a formação profissional do aluno, capacitar-lhe para que possa se inserir no mercado de trabalho. A relação tutor-aluno é permeada pela incompletude na constituição da identidade do tutor e pode se refletir na qualidade da ação ensino-aprendizagem, inclusive em função da tecnologia, como descreveu Coracini.

No modelo de ensino da Universidade de onde se entrevistou cinco tutores

presenciais, o tutor presencial apenas corrige as atividades e avaliações dos alunos e acompanha o desenvolvimento do que foi proposto e a postagem de trabalhos acadêmicos em ambiente virtual denominado *MOODLE*. Depois, o tutor acessa o ambiente virtual, baixa as atividades e corrige-as (faz *download* dos arquivos postados pelos alunos). Assim nos deparamos com a questão norteadora deste estudo, sobre a identidade profissional do tutor em face ao esvaziamento da função.

Em nossas entrevistas com os tutores percebemos que, em sua grande maioria, o trabalho na função de tutor presencial nos cursos à distância da universidade pesquisada funciona como um complemento salarial, pois exercem outras atividades durante o dia, e a praticidade do cargo possibilita enfrentar mais uma jornada de trabalho. Visto por esse lado, uma função ligada a um ambiente de ensino e aprendizagem onde o tutor obtém o material previamente preparado, e só precisa colocá-lo eventualmente em outras palavras para facilitar o processo de aprendizagem do aluno, poderia ser visto como positivo, as aulas já estão preparadas e a avaliação do conteúdo pronto.

Entendemos que seja esse um dos motivos para a pouca perspectiva de carreira, ganhos e aperfeiçoamento encontrado entre tais tutores, pois nessa função eles não participam do planejamento dos conteúdos, estratégias e atividades, participando apenas da correção e comentando os resultados com os alunos.

Morgan (1996, p. 118) nos diz que os empregados quase sempre estabelecem compromissos por toda a vida com as organizações, que eles veem como uma extensão de sua família, e complementa o raciocínio dizendo que há fortes ligações entre o bem-estar do indivíduo, a empresa e a nação. Assim, o que se coloca é uma questão de cultura organizacional se interpondo na formação da identidade profissional do tutor presencial.

A iniciativa privada na educação, assim como nos demais setores de uma economia de capital, age de acordo com a demanda do serviço prestado. Em outras palavras, não há estabilidade no cargo, a permanência está diretamente vinculada ao número de matrículas em determinada turma. Eventuais oscilações na demanda são tratadas pontualmente e em curtos espaços de tempo. Isso gera desconforto entre os tutores presenciais, notadamente nos tutores entrevistados.

A fim de aclarar a situação de que se fala, exemplificaremos um caso que, por não correr em segredo de justiça, é aberto à consulta popular. No ano de 2012 formaram-se duas turmas em determinado polo de apoio presencial de uma universidade, uma turma de um curso de bacharelado e uma de um curso de tecnologia. Ambas com número pouco abaixo do mínimo de quinze alunos, estipulado pela universidade. Contudo, no início do período de formação das turmas, ao final do primeiro semestre colocou-se a seguinte situação, se não houvesse novas matrículas restaria fecharem as turmas ou fundirem-se e apenas uma se extinguiria. Essa ação gerou questionamento jurídico de ajuizamento de

danos morais aos alunos¹, mas ao tutor presencial restou apenas voltar para casa².

Problematizando um pouco mais a questão da insegurança e sua relação com a identidade profissional, se buscará mostrar como esta insegurança gera no indivíduo certa insatisfação. De acordo com Chanlat (apud GONZAGA, 2003), as organizações influenciam as condutas humanas observáveis internamente. Para o autor, as organizações são constituídas, por um lado, por um subsistema estrutural e material, que remete às condições e meios materiais para assegurar a produção de bens ou serviços; e, por outra parte, por um sistema simbólico que remete ao universo das representações individuais e coletivas, que dão sentido às ações e às relações que homens e mulheres mantêm entre si, formam o quadro social de referência no qual se inscrevem os fenômenos humanos.

Nesse sentido, “[as] tensões, os conflitos, a incerteza, a ambiguidade, as desigualdades, as contradições de origens exógenas e endógenas variadas encarregam-se de alimentar esta instabilidade” (CHANLAT, apud GONZAGA, 2003, p. 40).

As exigências do ambiente no nível econômico das organizações contemporâneas influenciam diretamente e cada vez mais o comportamento dos indivíduos que atuam dentro delas.

3 | O DISCURSO DO TUTOR PRESENCIAL – *DUCOR ET DUCO HOMINEM*

Galindo (2004) destaca que a identidade profissional é um processo de construção de sujeitos no âmbito profissional e se inscreve no que o autor chama de jogo do reconhecimento. Tal jogo se constitui por dois polos, de um lado o autorreconhecimento e, por outro, o alter-reconhecimento (ser reconhecido pelos outros). Galindo (2004) ainda nos diz que o processo de identificação se dá em dois níveis, o individual e o social, sendo a identidade profissional pertencente ao nível social.

Cabem algumas considerações antes de adentrarmos diretamente no que os tutores responderam. Como já dissemos, o sujeito se constitui na linguagem e pela linguagem, assim, implica uma consciência da linguagem, mesmo uma consciência bakhtiniana de onde emerge um dialogismo de natureza interdiscursiva, assimétrica e, às vezes, desproporcional. Esta consciência seria elaborada a partir das relações que os sujeitos preestabelecem mutuamente no âmbito social e que é mediado pela linguagem. Nesta perspectiva emerge a figura do outro bakhtiniano, responsivo ativo materializado nas respostas externalizadas, ou mesmo internas.

Outro ponto que queremos abordar é o do esquecimento, entendido por Pechêux (1999) como sendo duplo. Esquece-se que a linguagem não é transparente, o sentido

1 Extraído do Tribunal de justiça do Estado do Rio Grande do Sul em 5 de janeiro de 2010, disponível em: <<http://tj-rs.jusbrasil.com.br/noticias/2047227/aluno-recebera-indenizacoes-por-cancelamento-de-curso-a-distancia>>. Acesso em: 30 out. 2014.

2 Debate com professores aborda demissões nas Faculdades Anhanguera. Extraído da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 08 de Fevereiro de 2012. Disponível em: <<http://al-sp.jusbrasil.com.br/noticias/3014838/debate-com-professores-aborda-demissoes-nas-faculdades-anhanguera>>. Acesso em: 30 out. 2014.

não é evidente assim como não há uma relação natural entre a palavra e a coisa, e como não é direta a relação entre pensamento, linguagem e mundo. O segundo esquecimento pechetiano diz que não somos a fonte de nosso dizer, mas que se opera sempre sobre o já dito, não há o que se diga hoje que não tenha sido dito em algum momento anterior na história, contudo é um esquecimento necessário para a constituição do indivíduo em sujeito. O desdobramento desse conceito perpassa pela posição do sujeito ou forma- sujeito, um indivíduo que é ao mesmo tempo sujeito e assujeitado, *ducor et duco hominem*.

Foi perguntado aos sujeitos se se viam no papel de tutor presencial. Abaixo pode-se observar os excertos das entrevistas:

R1: eu atuo bastante como professora, porque assim, (pode falar o que quiser, né?), é muito vago só aula virtual, eu é que to em contato direto com os alunos, então a partir desse contato eu tento me aproximar o máximo que posso e tirar deles o máximo que eu posso também. Hoje eu converso com minhas alunas, aquelas que estão terminando, de igual para igual, né, então porque eu trabalhei muito pra que elas chegassem nessa posição, sempre exijo muito, os trabalhos delas eu corrijo mesmo, erro de português, formatação, colocação verbal, é... termos técnicos, tudo... se você olhar um TCC e for corrigir, tá todo vermelho, porque eu cobro mesmo, porque eu sei que elas podem me dar, né, então eu atuo como professora.

R2: não, eu não me vejo como... eu me vejo como professora porque como eu sou muito apaixonada por isso que eu faço e sai assim de mim involuntariamente, eu to sempre falando da minha prática, dos meus alunos, to comparando os meus trabalhos, trago pra eles verem trabalho, trago pra eles verem nota, a gente tem momento que fala sobre descritor, sobre uma oficina de matemática usando um recurso didático diferenciado, então assim, é.... eu me vejo mais como professora, professora que tem ali uma experiência de 15 anos de sala de aula, passei por todas as séries do ensino fundamental um. Do prezinho, do bebê de dois anos e meio até o quinto ano, então eu me vejo como professora e com a turma está sendo capacitada pra ser professora pedagoga dessa área, eu me vejo como professora que tem uma certa experiência que possa realmente assim dividir com eles.

R3 P1: Não, eu sou professora de 1ª a 4ª série na escola A. Lá eu tenho papel de professora, aqui de tutora. (entrevistador: você vê diferença nestes papeis?) totalmente, lá eu transmito os conhecimentos, né, eu tenho que preparar todos os conteúdos, eu faço avaliação, e... aqui não, aqui a avaliação vem pronta, os conteúdos vem prontos, aqui a gente só ajuda no entendimento de alguma coisa que não ficou muito clara, né, lá não, lá eu que sou responsável por todo o processo de aprendizagem

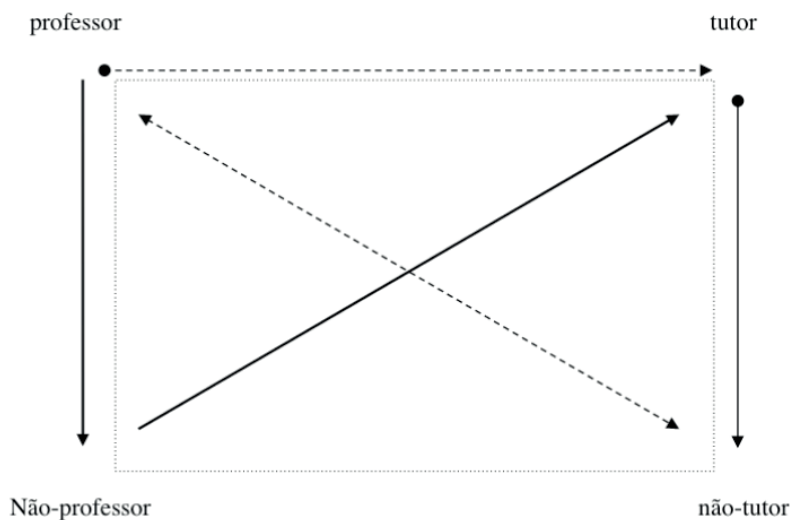
R5: eu me vejo como professor, até porque os alunos me veem como professor, até porque eu já saí de uma instituição presencial onde eu atuava como professor e era assim que os alunos me viam lá.

Como enunciadores, os tutores exercitam um fazer persuasivo quando observa-se a forma como fazem passar o valor de ser professor, fazem crer em um poder-fazer que se realiza pelo auxílio tecnológico, a mesma tecnologia que aproxima o professor a distância é a mesma que o mantém longe.

As condições de produção do discurso remetem às relações de forças que permeiam as relações que constituem a prática discursiva. Os respondentes compreendem e constataam que há uma desigualdade real, uma assimetria nas relações entre eles, os alunos e os professores à distância. Pela proximidade os alunos chamam os tutores de professores, é onde acreditamos que emerge o conflito identitário que age no nível do ser e do parecer ser. A função do tutor, como concebida pela instituição de ensino é como a de um professor destituído do poder de sê-lo, por isso é incompleto, Dentre os respondentes, há os que são professores em outras instituições de ensino, por isso não conseguem agir de modo diferente. Agem e são vistos como professores, mas precisam se submeter ao discurso do professor à distância.

Vê-se que existem aproximações e distanciamentos da função de um docente e de um tutor, ambos seguem procedimentos semelhantes no sentido de ensinar, mas enquanto o docente tem a liberdade de escolher caminhos para, através de seus métodos didáticos, passar determinado conteúdo, ao tutor fica o papel de seguir o caminho determinado pelo outro, não podendo optar.

A negação da função de tutor observada nas respostas que destacamos leva-nos a propor que há uma negação intrínseca dessa função quando o sujeito exerce ou já exerceu a função de professor em outra instituição de ensino. Esta proposição de negar-se como tutor e ver-se como professor assemelha-se à concepção do quadrado greimasiano onde para ser um é necessário negar o outro. Assim, o quadrado semiótico de Greimas (1993) ficaria:



Assim, a passagem de professor a tutor implica, num primeiro momento, negar-se como professor, ou seja, negar a identidade de professor, aí, então, pode-se assumir o

papel de tutor. Desse modo, o professor é em si a negação do tutor, é o indivíduo que dá razão ou sentido à existência do tutor. Sendo extensão de um contínuo, temos de um lado o professor e de outro o tutor presencial. Lembremos que essa é uma proposição aplicável ao modelo de ensino à distância, onde o professor está distante do aluno e o tutor é o elemento presente, o professor é o detentor do conhecimento, mas sua presença é virtual, o tutor está presente fisicamente e é o elemento mediador e facilitador da relação professor-aluno.

O tutor é um elemento dentro da organização que possibilita a redução dos custos operacionais dentro da estratégia de massificação do estudo a fim torná-la viável em escala. Visto assim, a carreira de tutor se consolida como carreira docente diferenciada. É um quase professor, ou um docente incompleto.

No sistema de ensino formal não há cursos de tecnologia ou graduação plena para formação de tutores. Há sim cursos de formação de tutores como treinamentos, ou, por exemplo, para atuação no âmbito da Universidade Aberta do Brasil, sistema público de ensino a distância de nível superior, o curso de formação de tutores que se constitui em um treinamento para operação na plataforma *MOODLE*, e é condição *sine qua non* para atuação como tutor na instituição. Na instituição onde foi realizada a pesquisa o processo é inverso, ocorre primeiro a contratação do profissional e depois ocorre seu treinamento para operação na mesma plataforma. Como esclarecimento, a plataforma *MOODLE* é um sistema de código aberto que qualquer instituição pode usar, pública ou privada, e por ser *open source* permite adaptação à necessidade do usuário.

4 | OS DESAFIOS

Viu-se aqui brevemente o papel desempenhado pelo tutor dentro de um sistema de ensino a distância

O tutor é um elemento do qual as organizações que pretendem atuar dentro deste sistema de ensino não podem prescindir, por ser um elo significativo na cadeia do processo ensino-aprendizagem e, de acordo como visto anteriormente, pode ser o elemento determinante entre o sucesso e o fracasso de uma organização de ensino. Todavia, esse indivíduo carece de uma identidade organizacional forte, a estrutura de custos das organizações de ensino faz com que este profissional não veja a tutoria como atividade principal, sendo apenas, de um ponto de vista econômico, uma complementação de renda.

O ensino à distância é um novo paradigma, inovador em muitos sentidos, quando se observa as tecnologias disponíveis e aplicadas que ampliam em muito as possibilidades de acesso à informação.

À guisa de conclusões, pretendeu-se aqui discutir o papel do tutor presencial e tornar explícito que paralelo ao profissional está o indivíduo, e que este está cindido entre uma posição de professor, função que acreditam ocupar, e não-professor, porque não

são reconhecidos pelo poder hierárquico superior como tal, de outro modo, são tutores presenciais, mas não se reconhecem como tal e alguns não são vistos como tal. Nesse momento se coloca uma relação dialética entre esses dois polos dentro de um mesmo indivíduo.

Dito isso, esperamos ter colaborado para aumentar as discussões em torno do tema da identidade profissional dos vários atores sociais.

REFERÊNCIAS

BELLONI, M. L. **Educação à distância**. 5. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2008.

CORACINI, M. J. Pós-modernidade e novas tecnologias no discurso do professor de língua. **Alfa**, São Paulo, n. 50, v.1, p. 7-21, 2006.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2007.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2010.

GALINDO, W. C. M. A construção da identidade profissional docente. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, n. 24, v. 2, p. 14-23, jun. 2004. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932004000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 nov. 2014.

GONZAGA, A. L. **A validação do Maslach Bournt inventory em língua portuguesa**: um estudo exploratório. 2003. Dissertação (Mestrado). Faculdade Escola de Comércio Álvares Penteado, São Paulo, 2003.

GREIMAS, A. J., FONTANILLE, J. **Semiótica das paixões**: dos estados de coisas aos estados de alma. Tradução de Maria José Coracini. São Paulo: Ática, 1993. HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. São Paulo: DP&A, 2006.

KLEIMAN, A. B. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 267-302.

LITWIN, E. (Org.). **Educação a Distância**: Temas para Debate de uma Nova Agenda Educativa. Porto Alegre, Artmed, 2001.

MASCIA, M. A. **Investigações discursivas na pós-modernidade**: uma análise das relações de poder-saber do discurso político educacional de língua estrangeira. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 2002.

MILL, D. et al. O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância: o tutor e sua importância nesses processo. **Cadernos da Pedagogia**, Ano 2, v. 2, n. 4, ago./dez. 2008. Disponível em <<http://www.sead.ufscar.br/outros/artigo-mill>>. Acesso em: 03 nov. 2014.

MILL, D. **Educação a distância e trabalho docente virtual**: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia. 2006. 322 f. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/HJPB-55Y9MT?show=full>>. Acesso em: 10 out. 2014.

MOITA LOPES, L. P. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 303-330.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

MORGAN, G. **Imagens da organização**. Tradução de Cecília Bergamini e Roberto Coda. São Paulo: Atlas, 1996.

ORLANDI, E. P. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 203-212.

PÊCHEUX, M. Papel da Memória. In: ACHARD, P. et al. **Papel da memória**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1999.

PRETI, O. Educação à distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. In: PRETI, O. (Org.). **Educação a Distância**: início e indícios de um percurso. Cuiabá: UFMT, 1996.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 21-45.

LAS HOJAS DE CÁLCULO COMO ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO DE LAS MATEMÁTICAS

Data de aceite: 02/10/2023

Diana Concepción Mex Alvarez

Universidad Autónoma de Campeche
Campeche, México
ORC ID: 0000-0001-9419-7868

Luz María Hernández Cruz

Universidad Autónoma de Campeche
Campeche, México
ORC ID: 0000-0002-0469-5298,

Charlotte Monserrat Llanes Chiquini

Universidad Autónoma de Campeche
Campeche, México
ORC ID ORC ID: 0000-0001-8389-5943

Margarita Castillo Téllez

Universidad Autónoma de Campeche
Campeche, México
ORC ID: 0000-0001-9639-1736

Carlos Alberto Pérez Canul

Universidad Autónoma de Campeche
Campeche, México
ORC ID: 0000-0002-7219-8912

Pablo Javier Maldonado Rivas

Universidad Autónoma de Campeche
Campeche, México
ORC ID: 0000-0002-4542-7126

RESUMEN: El presente trabajo expone una estrategia didáctica en el aprendizaje del álgebra implementado en una Escuela Preparatoria de Ciudad de San Francisco de Campeche, donde se emplea la hoja de cálculo para analizar e ilustrar la relación de variables dependientes e independientes. La metodología para evaluar si la estrategia didáctica mejora el aprendizaje de los alumnos es comparando los resultados de un grupo de control con el grupo en donde se aplicó la estrategia didáctica.

PALABRAS CLAVE: Matemáticas, Tecnología, Educación, Innovación, Hojas de Cálculo.

SPREADSHEETS AS A ZONE OF PROXIMAL DEVELOPMENT FOR MATHEMATICS

ABSTRACT: This paper presents a didactic strategy in the learning of algebra implemented in a high school in San Francisco de Campeche, where the spreadsheet is used to analyse and illustrate the relationship between dependent and independent variables. The methodology to evaluate if the didactic strategy improves the students' learning is by comparing the results of a control group with the group where the didactic strategy was applied.

KEYWORDS: Mathematics, Technology, Education, Innovation, Spreadsheets.

INTRODUCCIÓN

La asignatura de Álgebra es de carácter básico, comprende el estudio de las ecuaciones de segundo grado con una variable, las desigualdades (lineales, cuadráticas, racionales y con valor absoluto) y las funciones (algebraicas y trascendentes).

Las hojas de cálculo permiten a través de las fórmulas hacer cambios dinámicos en los valores de las expresiones y obtener nuevos datos, además nos ofrece una herramienta para poder graficar los valores que se obtienen de expresiones.

La presente propuesta de intervención se enfoca en el tema de funciones, las cuales se definen como:

- I. La correspondencia del conjunto A en el conjunto B en la cual todos los elementos de A tienen a lo sumo una imagen en B, es decir una imagen o ninguna.
- II. Una función f desde un conjunto X hacia un conjunto Y es una regla (correspondencia) que asigna a cada elemento x en X un elemento único y en Y.

Con el empleo de la hoja de cálculo los alumnos comprenderán las funciones, la manera que las pueden utilizar para resolver problemas que relacionen variables y la manera en que las tecnologías contribuyen a su resolución.

Las estrategias de aprendizaje son guías o pensamientos que facilitan el aprendizaje. Estas estrategias van desde las simples habilidades de estudio, como el subrayado de la idea principal, hasta los procesos de pensamiento complejo como el usar las analogías para relacionar el conocimiento previo con la nueva información (Weistein, Ridley, Dahl y Weber, 1988-1989).

Las estrategias abordan aspectos tales como: diseño empleo de objetivos, e inserciones de enseñanza, ilustraciones, programas, diapositivas, entre otros.

DESCRIPCIÓN DEL MÉTODO

En el constructivismo, vemos cómo el alumno toma un papel dinámico, ellos deben “hacer”, en la comprensión y sentido de una “información”, no son sujetos pasivos que “esperan” el aprendizaje. Para Woolfolk el constructivismo es el modelo que enfatiza el papel activo del aprendiz en la construcción de la comprensión y en darle sentido a la información” (Woolfolk A., 2006).

El conocimiento es una construcción del ser humano que se realiza con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea.

Según Vigotsky cada alumno es capaz de aprender muchas cosas en su nivel de desarrollo, pero existen otras que se encuentran fuera de su alcance, que pueden ser aprendidos con ayuda de una o varias personas que se encuentren aventajadas.

“La zona de desarrollo real es en donde se encuentra ubicado el alumno; es el estado de lo que es capaz de hacer”. Aquí el alumno es totalmente autónomo, es apto para apropiarse de ciertos conocimientos. La distancia entre lo que el alumno puede aprender por sí mismo y lo que puede aprender con ayuda, es lo que se denomina “zona de desarrollo próximo”. La Figura 1, representa las tres etapas descritas.

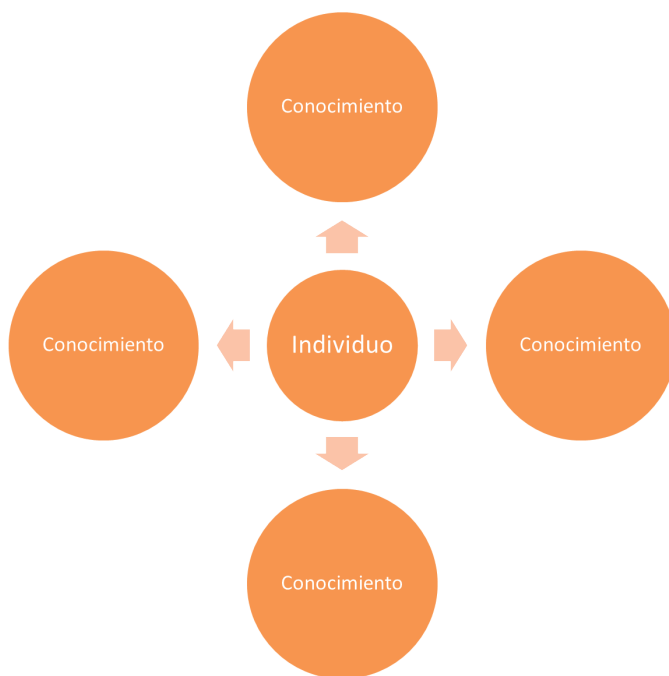


Figura 1. Zona de desarrollo próximo

Bruner expone la necesidad de adquirir información a través del contacto directo, teniendo una experiencia personal, es así donde surge el llamado aprendizaje por descubrimiento, “en el que el alumno es el eje central del proceso de aprendizaje” (Balbastre Royo). Para Bruner existen tres modos de experiencias para obtener el conocimiento: Experiencia directa, experiencia mediatizada a través de personas interpuestas y experiencia mediatizada a través de un tercer medio. (Bruner & Olson, 1973). La siguiente propuesta plasma actividades que permiten la experiencia mediatizada por medios tecnológicos, como se muestra en la Figura 2.

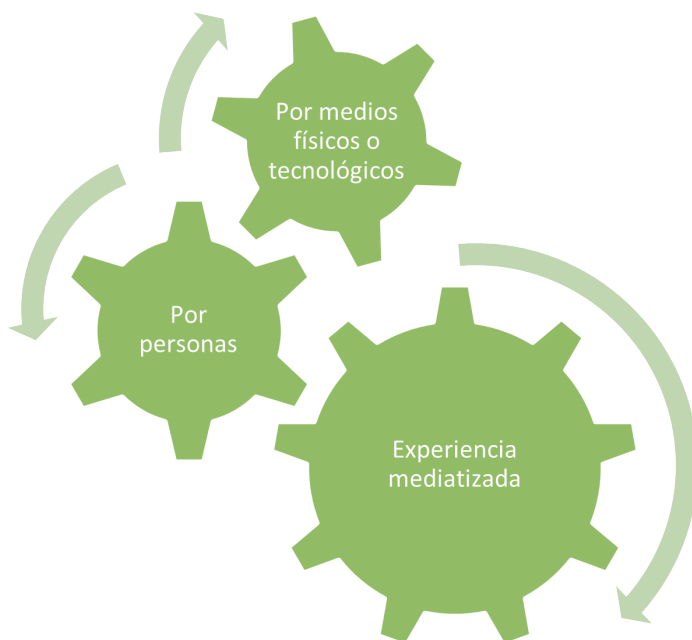


Figura 2. Experiencia mediatizada

DESARROLLO

La representación de funciones mediante gráficas elaboradas en paquetería de hoja de cálculo permite el enlace entre los conceptos y la práctica. A través de la representación gráfica, desarrollamos las habilidades para relacionar los conceptos de variable dependiente y variable independiente, por ello empleamos la hoja de cálculo, ya que permite hacer de manera dinámica cambios en los valores de las variables y visualizar dinámicamente los cambios en la gráfica.

Además, el alumno adquiere las destrezas para resolver problemas matemáticos haciendo uso de las tecnologías, cuando las condiciones así lo requieran.

Metodología

- a) Se explica al alumno que es una función, el concepto de variable dependiente, independiente y su representación gráfica.
- b) El alumno participa en la resolución de funciones con la mediación del docente en la pizarra.
- c) El alumno formula dudas sobre la resolución de problemas y las comparte con sus compañeros.
- d) El alumno interactúa con el docente para desahogar sus dudas.
- e) El alumno resuelve las funciones en su libreta y las representa gráficamente.

- f) El docente resuelve las funciones realizadas manualmente en la hoja de cálculo y las representa gráficamente.
- g) El docente muestra los efectos gráficos al realizar cambios en variables independientes.
- h) El alumno aplica sus conocimientos en hoja de cálculo expresando fórmulas que son funciones.
- i) El alumno aplica sus conocimientos en hoja de cálculo expresando mediante gráficos las funciones.
- j) El alumno realiza una serie de modificaciones en los valores de la variable independiente para visualizar los cambios que generan en las gráficas.

En la figura 3, observamos un ejemplo de las funciones realizadas.

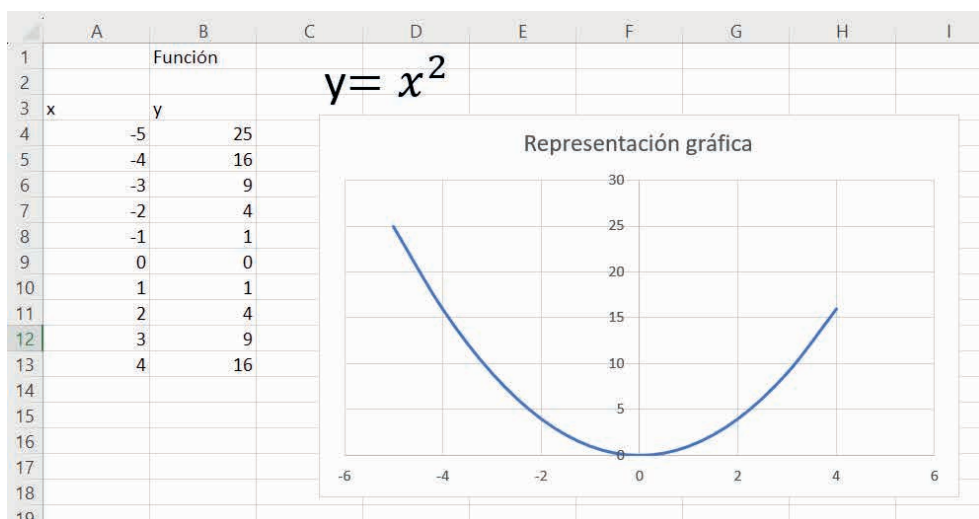


Figura 3. Gráfica y empleo de fórmulas en Excel con la función x^2 .

Evaluación

Las evidencias requieren de diversos métodos y técnicas para recolectar la información sobre el desarrollo de la competencia del estudiante, que vayan acorde al contexto de la asignatura, las características de los estudiantes, la disposición de materiales y la fundamentación pedagógica que las respalde. Estos métodos y técnicas requieren de instrumentos válidos que permitan fundamentar los juicios de valor, por lo que deberá cuidarse la correspondencia que tengan entre sí.

En la tabla 1 se muestra la rúbrica para evaluar el aprendizaje de los alumnos.

Categoría	Excelente	Bueno	Regular	Malo
Tabla de Datos	Los datos en la tabla están bien organizados, son precisos y fáciles de leer.	Los datos en la tabla están organizados, son precisos y fáciles de leer.	Los datos en la tabla son precisos y fáciles de leer.	Los datos en la tabla no son precisos y/o no se pueden leer.
Razonamiento Matemático	Usa razonamiento matemático complejo y refinado.	Usa razonamiento matemático efectivo.	Alguna evidencia de razonamiento matemático.	Poca evidencia de razonamiento matemático.
Conceptos Matemáticos	La explicación demuestra completo entendimiento del concepto matemático usado para resolver los problemas.	La explicación demuestra un entendimiento sustancial del concepto matemático usado para resolver los problemas.	La explicación demuestra algún entendimiento del concepto matemático necesario para resolver los problemas.	La explicación demuestra un entendimiento muy limitado de los conceptos subyacentes necesarios para resolver problemas o no está escrita.

Nombre: _____
Valor obtenido con base a la tabla anterior

Categoría	Valor
Tabla de datos	
Razonamiento Matemático	
Conceptos Matemáticos	

Tabla 1. Rúbrica 2 de presentación de datos

RESULTADOS

La metodología descrita se implementó en un grupo, al que llamaremos en adelante como grupo de estudio. El grupo de estudio está conformado por 458 alumnos del primer semestre de bachillerato, divididos en 12 salones de 35 a 40 alumnos y denominados con las letras A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K y L. Los resultados del grupo de control fueron contrastados con un grupo de control, al que no se le aplicó la metodología y conformado por 274 alumnos divididos en 12 salones de 35 a 40 alumnos y denominados con las letras A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K y L.

Los resultados fueron los siguientes: en el grupo de control 222 alumnos reprobaron el examen de funciones, mientras 252 aprobaron; es decir el 47% y 53% respectivamente. El grupo de estudio obtuvo 320 aprobados, mientras 138 alumnos reprobaron, es decir el 70% y el 30% respectivamente. Los resultados anteriores los podemos observar en la figura 4.

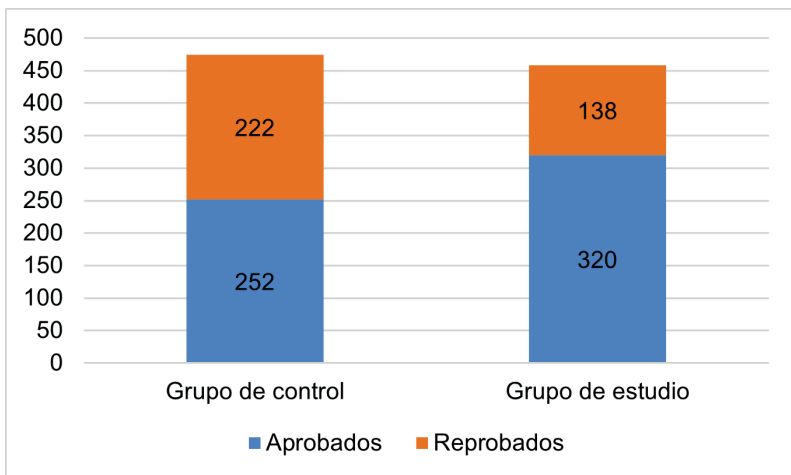


Figura 4. Relación de alumnos aprobados y reprobados

En la figura 5 se presentan los porcentajes de aprobación del grupo de estudio y del grupo de control, divididos por salones. Por otro lado, en la figura 6 se pueden observar los porcentajes de reprobación del grupo de estudio y del grupo de control, divididos por salones.

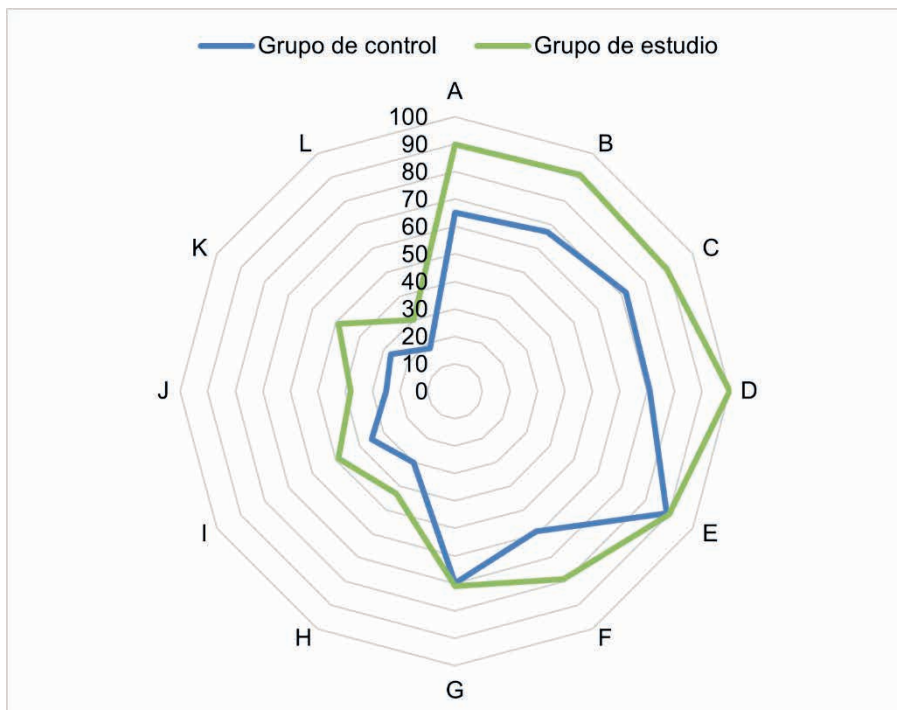


Figura 5. Tabla comparativa de aprobación por salones.

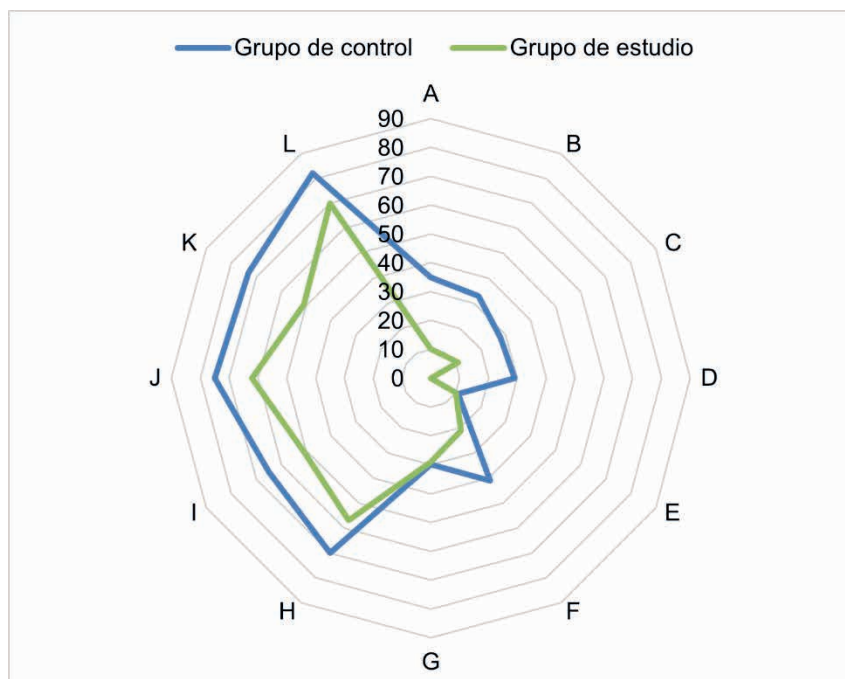


Figura 6. Tabla comparativa de reprobación por salones.

COMENTARIOS FINALES

CONCLUSIONES

Los resultados de la muestra muestran un aumento en la aprobación de los alumnos que emplearon la estrategia didáctica con respecto a los que no.

Esto quiere decir que la hoja de cálculo como experiencia mediatizada, es positiva como andamiaje de la zona de desarrollo próximo en el aprendizaje de las matemáticas. El área de conocimiento de las matemáticas estadísticamente se coloca entre las que presentan más dificultades a los estudiantes por lo que esta estrategia contribuye a mejorar el rendimiento académico de los alumnos y los índices de aprobación y reprobación de la institución.

Los investigadores interesados en continuar nuestra investigación podrían concentrarse en los diversos softwares que existen para el modelado y evaluar su impacto en el proceso de enseñanza aprendizaje.

REFERENCIAS

Ahumada Acevedo, P. La Evaluación en una concepción de aprendizaje significativo. Santiago de Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.(2001).

Balbastre Royo, R. (s.f.). Constructivismo. Recuperado el 14 de marzo de 2018, de <http://intercentres.cult.gva.es/spev04/constructivismo.html>

Bruner, J. S., & Olson, D. R. Aprendizaje por experiencia directa y aprendizaje por experiencia mediatizada. Revista Perspectivas. UNESCO., 21-42.(1973).

Castro Rubilar, F. Planificación de la evaluación educacional. En F. Castro Rubilar, "Curriculum y Evaluación: Texto Guía". Universidad del Bío-Bío.

Coll, C. Psicología de la Educación. Catalunya: Ediuoc. Ediciones de la Univesidad Oberta de Catalunya. (1998).

De la Torre Zermeño, F. 12 lecciones de pedagogía, educación y didáctica. México: Alfaomega.(2007).

Hernández Rojas, G. Paradigmas en psicología de la educación. México: Paidós Educado. (1998).

Henao Álvarez, O. La Red como Medio de Enseñanza Y Aprendizaje en la Educación Superior. Colegio Virtual.Org. Recuperado el 20 de Febrero de 2011, de Colegio Virtual.Org: http://www.colegiovirtual.org/pr03_14.html.(2005).

Morales Soto, M., & Delgado Escobar, I. Publica tu Obra UNAM . Recuperado el 15 de Noviembre de 2007, de El Constructivismo ¿Paradigma filosófico emergente?: <http://www.tuobra.unam.mx/publicadas/070625122266.html>. (2003).

Prieto Hernández, A, Articulo para la Especialidad Competencias Docente para la Educación Media Superior, UPN, marzo 2010.

Viel, Y. Una estrategia de enseñanza para promover el uso de estrategias de aprendizaje en el proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador. Cuba.(2011).

Woolfolk, A. Psicología educativa. México: Pearson Educación Zalbalza,(2006).

O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA ARTICULAÇÃO DAS POLÍTICAS AVALIATIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR: UM ESTUDO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO BAIANO DE EDUCAÇÃO (SABE)

Data de submissão: 17/09/2023

Data de aceite: 02/10/2023

Laiana Porto do Nascimento

Universidade Estadual de Santa Cruz
(UESC/ ILHÉUS – BA)
<http://lattes.cnpq.br/4232373148310733>

Emilia Peixoto Vieira

Universidade Estadual de Santa Cruz
(UESC/ ILHÉUS – BA)
<http://lattes.cnpq.br/9111894483090249>

RESUMO: Apresentamos uma breve contextualização sobre a expansão das avaliações externas no contexto global e nacional e sobre a atuação do coordenador pedagógico na articulação entre os órgãos centrais e os docentes no interior das instituições de ensino. Objetivamos analisar o Sistema de Avaliação Baiano da Educação (SABE) e as funções atribuídas aos coordenadores pedagógicos em decorrência da implementação da política avaliativa. Trata-se de uma pesquisa guiada por uma leitura crítica da realidade, que pretende evidenciar as correlações e a interdependência entre os fenômenos universais e particulares e as relações todo/parte. Realizamos um levantamento bibliográfico sobre avaliação externa, com artigos publicados no período de 1990 a

2019. Utilizamos, também, da pesquisa documental, com o exame do Regimento Escolar em vigor no Estado da Bahia e com a análise do Edital SAEB/02/2017 de abertura de inscrições para o provimento de cargos efetivos de professores e coordenadores pedagógicos da Rede Estadual de Educação. Nesse contexto, demonstramos a definição oficial do coordenador como mediador, indutor e viabilizador da política avaliativa implementada no Estado da Bahia.

PALAVRAS-CHAVE: Política de avaliação externa. Ensino Médio. Coordenador pedagógico.

**THE PEDAGOGICAL COORDINATOR
IN ARTICULATION OF EVALUATION
POLICIES IN THE SCHOOL
CONTEXT: A STUDY OF THE BAHIAN
EDUCATION ASSESSMENT SYSTEM
(SABE)**

ABSTRACT: We present a brief contextualization of the expansion of external assessments in the global and national context and the role of the pedagogical coordinator in the coordination between central bodies and teachers within educational institutions. We aimed to analyze the Bahian Education Assessment

System (SABE) and the functions assigned to pedagogical coordinators as a result of the implementation of the assessment policy. This is research guided by a critical reading of reality, which aims to highlight the correlations and interdependence between universal and particular phenomena and whole/part relationships. We carried out a bibliographical survey on external evaluation, with articles published between 1990 and 2019. We also used documentary research, with the examination of the School Regulations in force in the State of Bahia and the analysis of Notice SAEB/02/2017 of opening of applications for the filling of permanent positions of teachers and pedagogical coordinators of the State Education Network. In this context, we demonstrate the official definition of the coordinator as a mediator, inducer and enabler of the evaluation policy implemented in the State of Bahia.

KEYWORDS: Pedagogical Coordinator; External Evaluation Policy.

INTRODUÇÃO

Apresentamos neste texto uma breve contextualização sobre a expansão das avaliações externas no contexto global e nacional e sobre o papel do coordenador pedagógico como profissional responsável pela articulação entre as proposições dos órgãos centrais de educação e os docentes nos espaços escolares, diante, sobretudo, das tensões ocasionadas pelas políticas de avaliação externa.

Objetivamos examinar o Sistema de Avaliação Baiano de Educação (SABE) e o incremento de funções, atribuídas aos coordenadores pedagógicos, por ocasião da implementação da política avaliativa na Rede Estadual de Educação no Estado da Bahia.

O presente trabalho está dividido em quatro partes. Na primeira parte discorremos sobre a expansão das políticas de avaliação externa; na segunda parte, discutimos a centralidade do coordenador pedagógico na articulação entre os órgãos centrais de educação e os docentes na operacionalização das políticas externas e sistemas de avaliação; na terceira parte, apresentamos o Sistema de Avaliação Baiano de Educação – SABE; e na quarta parte, examinamos as funções atribuídas aos coordenadores pedagógicos da Rede Estadual de Educação do Estado da Bahia.

Por meio do levantamento bibliográfico, baseado em autores como Afonso (2001), Bonamino e Sousa (2012), Terrasêca (2016); Frangella e Mendes (2018), Lima e Gandin (2019); Sousa, Oliveira (2010) e Castro (2009), com artigos publicados no período de 1990 a 2019, analisamos a expansão hegemônica das avaliações e dos testes padronizados no contexto educacional, bem como, a interferência destas políticas sobre as unidades de ensino e, em especial, sobre o trabalho do coordenador pedagógico.

O levantamento bibliográfico constitui o estudo *“por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas”* (PIZZANI, et. al., 2012, p. 54).

Consultamos, também, as publicações sobre o SABE, disponíveis no *site* oficial da Secretaria de Educação do Estado da Bahia e empreendemos um levantamento documental, que, segundo Sá-Silva; Almeida; Guindani (2009) constitui o estudo por meio

de fontes escritas que não receberam tratamento analítico.

Analisamos o Regimento Escolar em vigor na Rede Estadual de Educação (2011) e o Edital SAEB/02/2017 de abertura de inscrições para o provimento de cargos efetivos de professores e coordenadores pedagógicos, publicado no Diário Oficial do Estado da Bahia no dia 10 de novembro de 2017.

Na etapa documental, objetivamos identificar a incorporação oficial de funções às atividades do coordenador pedagógico, diante das demandas internas e externas ao ambiente educativo e em decorrência da implementação do Sistema de Avaliação Baiano de Educação/SAEB.

O trabalho partiu do contexto global, contextualizou a expansão das avaliações em larga escala no âmbito internacional e nacional, para chegar ao sistema de avaliação da educação implementado na Bahia e estudar as repercussões desta política sobre o trabalho do coordenador pedagógico.

A pesquisa foi instrumentalizada com base nas proposições críticas da realidade discutidas por Cury (1979). Buscamos o estabelecimento de relações entre o universal e o particular e a compreensão da relação todo/parte.

A EXPANSÃO DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA

As avaliações externas podem ser entendidas como um “processo avaliativo do desempenho das escolas desencadeado e operacionalizado por sujeitos alheios ao cotidiano escolar” (MACHADO, 2012). São justificadas pela demanda de monitoramento da qualidade da educação e produção de informações e diagnósticos, para subsidiar a definição de políticas educacionais e ações escolares interventivas.

Terrasêca (2016) afirma que a avaliação externa ganhou centralidade no contexto educacional, instaurando a “*avaliocracia*”, neologismo empregado para designar a expansão dos testes padronizados, que objetivam diagnósticos mensuráveis e comparativos, por meio de métodos objetivos e descontextualizados.

De acordo com Afonso (2001), tal fenômeno foi ocasionado pela globalização capitalista, que insere os Estados-nação em contextos e associações supranacionais (Mercosul, ONGs, Organização Mundial do Comércio, Banco Mundial, OCDE, FMI, entre outros). Essas organizações estabelecem agendas globais para a educação, definem prioridades, e disseminam informações, influenciando a configuração das políticas nacionais.

Além disso, provem comparações entre países signatários de acordos e blocos econômicos, acentuando a preocupação sobre a qualidade dos sistemas de ensino; elevação dos índices de desempenho e alcance dos critérios internacionais (SCAFF; VIEGAS, 2016).

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, do qual o Brasil

participa desde a primeira edição em 2000, constitui exemplo das avaliações externas internacionais. O programa é trienal e avalia sistemas educativos em todo o mundo, sendo 65 o número de países participantes em 2012 (TERRASÊCA, 2016). A divulgação dos resultados e a elaboração de rankings entre países/ economias

[...] reforça a comparação entre os diversos sistemas educativos nacionais, contribuindo para que se compaginem, em todo o mundo, os modos de organizar dos sistemas educativos, a definição do que importa ensinar e aprender, o reconhecimento do tipo de saberes que devem ser considerados válidos e legítimos (TERRASÊCA, 2016, p. 161).

Nesse sentido, o PISA e outros programas internacionais influenciam as políticas educativas locais, acentuando a uniformização dos sistemas de ensino, a definição da política curricular e, por conseguinte, o trabalho docente dentro e fora da sala de aula (TERRASÊCA, 2016).

No âmbito nacional, destacamos a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 1990, do Exame Nacional de Cursos (ENC), em 1995, e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em 1998 (MACHADO, 2012). Tais iniciativas do governo federal materializam a incumbência da União, conforme destaca a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB, Lei nº 9394/1996, Art. 9º, incisos V e VI, em:

coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação; assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996).

De modo geral, as avaliações externas empregam testes padronizados para a aferição de competências e habilidades em Língua Portuguesa e Matemática e envolvem a divulgação dos resultados por redes e/ou escolas (BONAMINO; SOUSA, 2012).

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), de âmbito federal, induziu a criação de sistemas próprios nas esferas estadual e municipal (MACHADO, 2012). Os dados apresentados por Bonamino e Sousa (2012) confirmam a existência de 14 sistemas no conjunto das 27 unidades federativas brasileiras em 2007. Estados e municípios, objetivam, entre outros aspectos, a preparação dos estudantes para as provas do Saeb, com vistas a melhores resultados e colocação no ranking nacional.

O COORDENAR PEDAGÓGICO E AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA

O espaço escolar é marcado pela diversidade de sujeitos e profissionais que trazem sua própria cultura, concepções de mundo e valores para o ambiente educativo (RAMALHO, 2015), além das diversas formações acadêmicas. Compõem a escola: estudantes, professores, técnicos administrativos, funcionários de apoio; membros da gestão; familiares dos estudantes; comunidade do entorno da escola, etc.

Esses indivíduos convivem e constroem coletivamente a escola e as possibilidades

de ensino e aprendizado, dentro de uma estrutura material e imaterial determinada e influenciada por fatores externos, tais como: políticas educacionais, investimentos públicos, legislação, orientações e demandas dos órgãos reguladores da educação (CARVALHO; OLIVEIRA; LIMA, 2014).

O coordenador é o profissional responsável por garantir a articulação dos diversos sujeitos que compõem a escola, em prol de um objetivo educativo e pedagógico comum. É, também, encarregado da conciliação entre as demandas internas e externas ao ambiente educativo (BELO; PENNA, 2017; OLIVEIRA; GUIMARÃES, 2013). Esse profissional compõe o quadro da gestão, também, formado pelos diretores da unidade de ensino (VIEIRA, *et al.*, 2018).

A formação superior no curso de Pedagogia é prerrogativa para o exercício dos cargos de administração, planejamento, inspeção e orientação educacional, conforme determina a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 64.

A formação de profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção e orientação educacional para Educação Básica será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base nacional comum (BRASIL, 1996).

A figura do coordenador adquire centralidade no contexto das políticas avaliativas. Cabe a esse profissional articular as políticas dos órgãos centrais no contexto escolar e mediar os conflitos decorrentes da divulgação dos resultados por redes e/ou escolas; da desconsideração das condições objetivas das instituições e da responsabilização dos agentes escolares pelos resultados estudantis. (ARAÚJO, 2019; BONAMINO; SOUSA, 2012).

Nesse sentido, o coordenador realiza a articulação entre as demandas dos professores e as proposições dos órgãos centrais, numa mediação entre as ponderações dos docentes e os sentidos atribuídos às avaliações na política curricular. Esse profissional atua como indutor e viabilizador das políticas externas, definidas pela Secretaria de Educação, por meio da interlocução com os agentes escolares (ARAÚJO, 2019; FRANGELLA; MENDES, 2018).

A utilização das avaliações em larga escala, a divulgação dos dados e as comparações entre escolas e redes podem ocasionar o sentimento de pressão por resultados entre os agentes escolares e a competição entre as instituições de ensino (MACHADO, 2012).

É possível, ainda, que a preocupação exacerbada com o desempenho estudantil promova o estreitamento curricular, com o direcionamento exclusivo do esforço educativo para as habilidades e competências aferidas nos testes e provas estandardizadas, em detrimento de um enfoque formativo mais abrangente e integral (BONAMINO; SOUSA, 2012).

Existe, no entanto, a possibilidade de emprego pedagógico dos dados sistemáticos

produzidos pelas avaliações externas. É possível identificar, no conjunto dos conhecimentos aferidos, as maiores dificuldades estudantis e os aspectos curriculares que demandam revisão e fortalecimento. Nesse sentido, podem ser empregadas como ferramenta para a reflexão-ação sobre a realidade e para o redirecionamento das ações coletivas (MACHADO, 2012; BONAMINO; SOUSA, 2012; CARVALHO; OLIVEIRA; LIMA, 2014).

Machado (2012) ressalva que o problema não consiste nas avaliações, mas nos usos das mesmas no contexto escolar. Para além dos *rankings* e pressões por resultados, a equipe gestora e, em especial, o coordenador pedagógico, deve promover a socialização e interpretação crítica dos dados, procurando identificar os fatores que interferem e dificultam o aprendizado de modo equânime. *“Os processos avaliativos externos devem servir ao propósito de permitir as revisões necessárias no trabalho desenvolvido nas escolas [...]”* (MACHADO, 2012, p. 73).

A adoção dos sistemas avaliativos, tal como propõem Carvalho, Oliveira e Lima (2014), redefiniu as funções dos gestores escolares, sobretudo, dos coordenadores. Entre as suas atribuições, destacam-se, agora: a capacidade de compreensão de índices educacionais; articulação entre órgãos centrais e os docentes da escola; utilização crítica das informações para retroalimentação dos processos pedagógicos; incentivo às relações afetivas e clima institucional favorável e o gerenciamento de tensões relativas às pressões por resultados.

Da forma como as políticas de avaliação externa estão sendo conduzidas, parece haver uma cobrança por resultados e a responsabilização individual dos agentes escolares, principalmente dos coordenadores pedagógicos, pelo desempenho estudantil.

O SISTEMA DE AVALIAÇÃO BAIANO DE EDUCAÇÃO - SABE

O Sistema de Avaliação Baiano de Educação/SABE foi constituído dentro desse cenário de expansão das avaliações externas e testes padronizados. Implantado no ano de 2007, aplicou provas objetivas, organizadas por área do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas) aos estudantes de 232 escolas de Ensino Médio no triênio de 2008-2010. No triênio de 2011-2013 foi aplicado em todas as escolas estaduais de Ensino Médio Regular e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (*site SEC BAHIA*).

Entre 2011 e 2013, realizou anualmente avaliações com as crianças do 2º Ano do Ensino Fundamental, matriculadas na rede estadual e em instituições cujos municípios aderiram ao Pacto Todos pela Escola. Contemplou leitura e escrita em todas as edições, bem como, Matemática em 2011 e 2012 (*site SEC BAHIA*).

Após as avaliações mencionadas, o SABE foi retomado em 2019. No referido ano aplicou testes padronizados aos estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, 3º Ano do Ensino Médio e 4º Ano da Educação Técnica Profissional com o intuito de examinar a

proficiência dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática (*site* SEC BAHIA).

A sistemática de avaliação empreendida em 2019 envolveu cinco etapas: avaliação diagnóstica; atividade de apoio ao estudante; avaliação formativa e prova SABE. A página oficial da Secretaria de Educação do Estado da Bahia apresenta a descrição dessas etapas e os objetivos pretendidos.

1. Avaliação Diagnóstica – identificar alguns conteúdos e habilidades que já foram desenvolvidos pelos estudantes, bem como os objetos do conhecimento que precisam ser fortalecidos.

2. Atividade de Apoio ao Estudante - exercícios que visam fortalecer as aprendizagens dos estudantes, considerando os dados obtidos no Sistema de Avaliação Baiano de Educação.

3. Avaliação Formativa – pretende apresentar mais informações que possam subsidiar a adoção de novas estratégias pelos professores para potencializar as aprendizagens dos estudantes. [...].

4. Prova SABE – avaliação externa, com a mesma metodologia das avaliações do Saeb, que tem por finalidade aproximar os estudantes dos procedimentos exigidos em diversas avaliações usadas nacionalmente e subsidiar as escolas com informações sobre a evolução das aprendizagens dos estudantes, por meio de instrumentos calibrados, para melhoria dos processos de ensino e das aprendizagens (*site* SEC BAHIA).

As provas e exercícios do SABE são referenciadas nos descritores e competências examinados no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Em 2019, foi verificado o desempenho estudantil em Língua Portuguesa e Matemática.

Os instrumentos avaliativos, anteriores à prova SABE, (avaliação diagnóstica; atividade de apoio ao estudante; avaliação formativa) foram enviados por e-mail às escolas. As unidades educativas ficaram encarregadas da impressão, aplicação e lançamento dos gabaritos no endereço eletrônico do Sistema <<http://sabe.educacao.ba.gov.br/>>, seguindo as orientações e o calendário definido pela Secretaria de Educação do Estado (SEC-BA).

Após o lançamento dos gabaritos dos alunos no sistema, automaticamente, são gerados relatórios e gráficos sobre os percentuais de acerto e participação por escolas e turmas da rede. Ficam disponíveis, também, relatórios individualizados para cada escola, com informações sobre o nível de participação e o percentual de acertos/erros por descritor/ questão.

Encerrado o período de lançamento dos gabaritos, a SEC-BA envia o Boletim Pedagógico, com comentários e informações sobre as habilidades avaliadas em cada prova. A Secretaria orienta a utilização dos boletins com os estudantes, para que os mesmos percebam os raciocínios necessários à resolução correta. A seguir, apresentamos um Boletim Pedagógico.

sabe

SISTEMA DE AVALIAÇÃO BAIANO DE EDUCAÇÃO

Governador do Estado da Bahia

BOLETIM PEDAGÓGICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Avaliação Diagnóstica
Ensino Médio 3ª/4ª SÉRIE

DETALHAMENTO DAS HABILIDADES MOBILIZADAS NOS ITENS DA AVALIAÇÃO

Para o detalhamento das habilidades e apresentação de sugestões de como desenvolvê-las foram utilizados como referência os textos dos Cadernos FDE – Prova Brasil, produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep) e as habilidades descritas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Descritor 06

Por meio deste descritor, pode-se avaliar a habilidade do estudante em identificar do que trata o texto, com base na compreensão do seu sentido global, estabelecido pelas múltiplas relações entre as partes que o compõem. Isso é feito ao relacionarem-se diferentes informações para construir o sentido completo do texto. As questões 03 e 08 exigem do estudante a compreensão global do texto. É necessário que ele relacione as diferentes informações para construir o sentido global do texto e a ideia defendida pelo autor.

Sugestões para desenvolvimento dessa habilidade

As atividades de leitura que ofereçam a superfície do texto, conduzindo o aluno a estabelecer relações entre as informações explícitas e implícitas, a fim de que ele faça inferências textuais e elabore uma síntese do texto, são as mais adequadas.

É preciso fazer múltiplos excertos, principalmente nos dois atuais que estão marcados pelos textos curtos que circulam nas mídias sociais e que a leitura não é tão atenta. Há mais preocupação em reparar mensagens do que em analisá-las e discutí-las. A utilização de filmes para discussão da temática possibilita mais aproximação com o estudante e uma boa oportunidade de desenvolver essa habilidade.

Diálogo com a BNCC

(EM13LP13) – Trazer curiosidade de informação, tendo em vista diferentes propósitos e projetos discursivos.

Descritor 12

Esse descritor indica a habilidade do aluno para reconhecer, na leitura de gêneros textuais diferenciados, a função social dos textos: informar, convencer, advertir, instruir, explicar, comentar, divertir, solicitar, recomendar etc.

Um item relacionado a esse descritor deve incidir, exatamente, sobre as pretensões reconhecíveis para o texto. Elementos linguísticos e outros contextuais funcionam como pistas para a identificação da finalidade pretendida pelo texto.

Sugestões para desenvolvimento dessa habilidade

É imprescindível que a escola trabalhe com os alunos a leitura de textos de diferentes gêneros, como notícias, artigos, anúncios, cartas, convites, instruções, propagandas, telefonemas, sermões, romances, bilhetes, aula expositiva, ata de reunião de condomínio, entre muitos outros, em que o solicitado ao aluno é identificar a função social de cada texto.

Diálogo com a BNCC

(EM13LP13) – Trazer curiosidade de informação, tendo em vista diferentes propósitos e projetos discursivos.

Descritor 15

A questão 09 pretende avaliar a habilidade do estudante em perceber a coerência textual, partindo da identificação dos recursos coesivos e de sua função textual.

Sugestões para desenvolvimento dessa habilidade

Para desenvolver essa habilidade, o professor pode se valer de textos de gêneros variados, a fim de trabalhar as relações lógico-discursivas, mostrando aos alunos a importância de reconhecer que todo texto se controla a partir

de múltiplas relações de sentido que se estabelecem entre os enunciados que compõem o texto. Identificar no texto as adições, as conjunções, as preposições e alguns pronomes para verificar como eles articulam os ideias do texto e articulam sentidos discursivos, é importante para que o estudante aprenda a função dessas palavras no texto. Esse tipo de análise é importante para a produção e interpretação de textos: fazem conexões entre pensamentos, fatos e dados e estabelecem relações como as de oposição, ação, explicação e comparação. As notícias de jornais, por exemplo, os textos argumentativos, os textos informativos são excelentes para trabalhar essa habilidade.

Diálogo com a BNCC

(EM13LP01) – Analisar elementos e aspectos da sintaxe do português, como a ordem dos constituintes da sentença (o que o efeito que causam sua inversão), a estrutura dos sintagmas, as categorias sintáticas, os processos de coesão e coherência e subordinação (o efeito de seu uso) e a unidade de coesão e de regência, de modo a potencializar os processos de compreensão e produção de textos e a possibilidade de escolhas adequadas à situação comunicativa.

Descritor 17

Por meio desse descritor, é possível avaliar a habilidade do estudante para identificar o efeito produzido no texto pelo uso das palavras, pontuações e outras notações que colaboram para a construção do sentido global do texto, não se restringindo ao uso aspecto puramente gramatical. As questões 04 e 10 buscam verificar se o estudante consegue perceber a ideia apresentada no trecho com o uso da interpunção.

Sugestões para desenvolvimento dessa habilidade

Ao longo do processo de leitura, deve-se oferecer aos alunos o contato com gêneros textuais que utilizam linguagem recursos diferenciados de pontuação e outras notações, como propagandas, reportagens, quadrinhos, entre outros, orientando-os a perceber e analisar os efeitos de sentido das sinais de pontuação (inversão, interpunção, exclamação, reticências etc.) e das notações (itálico, negrito, caixa alta, entre outros) como elementos significativos para construção de sentidos.

Diálogo com a BNCC

(EM13LP01) – Analisar elementos e aspectos da sintaxe do português, como a ordem dos constituintes da sentença (o que o efeito que causam sua inversão), a estrutura dos sintagmas, as categorias sintáticas, os processos de coesão e coherência e subordinação (o efeito de seu uso) e a unidade de coesão e de regência, de modo a potencializar os processos de compreensão e produção de textos e a possibilidade de escolhas adequadas à situação comunicativa.

Descritor 18

Por meio desse descritor, é possível avaliar os vários sentidos que uma palavra ou expressão podem ter em diferentes contextos. A questão deve localizar uma determinada palavra ou expressão e solicitar do aluno o documento dessa escolha, e não de outra palavra ou expressão.

Com este item, é possível verificar se o aluno reconhece a alteração de significado ou a criação de um determinado termo ou vocábulo, decorrente da escolha do autor. Nos itens 03 e 08 espera-se que o estudante perceba o sentido da palavra ou expressão escolhida, considerando outras pistas presentes no texto.

Sugestões para desenvolvimento dessa habilidade

Para desenvolver essa habilidade, podemos utilizar textos publicitários, literários, entre outros, nos quais sejam explorados recursos expressivos importantes, como a metáfora ou a personificação, por exemplo, propondo ao aluno a percepção das estratégias utilizadas pelo autor para a ampliação do significado do texto.

Seria desejável que a exploração do recurso da personificação, assim como de outros recursos expressivos (metáforas, ironia, pontuação etc.), acontecessem, nas atividades em sala de aula, o estudo da construção dos diferentes elementos da narrativa (personagem, enredo, espaço e tempo).

Tudo isso é marcado por escolhas linguísticas e é preciso trabalhar com os estudantes esses aspectos, presentes na oralidade e no texto escrito. Algumas escolhas, quando não são bem refletidas, podem causar certa estranheza ou desagosto aos interlocutores.

Diálogo com a BNCC

(EM13LP01) – Analisar elementos de sentido decorrentes de uso expressivo da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e de ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua.

Descritor 18

Um item relativo a essa habilidade deve conceder primazia aos efeitos discursivos produzidos pela escolha de determinada estrutura morfológica ou sintática. Incide, portanto, sobre os motivos de uma escolha para alcançar certos efeitos. Com este item, pretende-se avaliar a habilidade do aluno em identificar o efeito de sentido decorrente das variações relativas aos padrões gramaticais da língua.

Sugestões para desenvolvimento dessa habilidade

As escolhas que fazemos para a elaboração de um texto respondem a intenções discursivas específicas, sejam escolhas de palavras, sejam escolhas de estruturas morfológicas ou sintáticas.

As atividades de leitura e de análise linguística possibilitam ao aluno investigar diferentes funções textuais produzidas por um único recurso expressivo e os diferentes efeitos de sentido que podem daí derivar. Termos, muitas vezes, a ideia equivocada de que a repetição de palavras e expressões é um recurso típico de textos produzidos na modalidade oral, que indica falta de memória no uso da linguagem. O recurso da repetição é, entretanto, estratégia que pode promover múltiplos e vários efeitos (por exemplo, topicalização, seqüenciação textual, entre outros).

Diálogo com a BNCC

(EM13LP01) – Analisar elementos e aspectos da sintaxe do português, como a ordem dos constituintes da sentença (o que o efeito que causam sua inversão), a estrutura dos sintagmas, as categorias sintáticas, os processos de coesão e coherência e subordinação (o efeito de seu uso) e a unidade de coesão e de regência, de modo a potencializar os processos de compreensão e produção de textos e a possibilidade de escolhas adequadas à situação comunicativa.

REFERÊNCIA

BRASIL. Ministério da Educação. FDE. Plano de Desenvolvimento da Educação: Saeb: Ensino Fundamental: Matrices de Referência, Síntese e descritores. Brasília: MEC, IEB, 2008.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

FIGURA 1 - Boletim Pedagógico de Língua Portuguesa - Avaliação Diagnóstica do Ensino Médio 3ª/4ª Séries – 2019.

BAHIA; SEC; SABC, 2019.

Além disso, sugere que as atividades avaliativas sejam utilizadas para análise dos conhecimentos estudantis; replanejamento das ações; proposição de novos exercícios e discussões nos momentos de Atividade Complementar (AC) (BAHIA, 2020). Propõe,

nessa perspectiva, um trabalho contínuo de reflexão-ação sobre os resultados e realidade educativa, com destaque para o coordenador pedagógico.

As demandas impostas pelo SABE, identificadas nos documentos oficiais, nos encaminha a examinar as funções do coordenador pedagógico no estado da Bahia, bem como, as possibilidades de reconfiguração das suas funções, em decorrência do referido sistema de avaliação externa.

ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA BAHIA

O estudo das atribuições dos coordenadores pedagógicos foi empreendido com base no Regimento Escolar em vigor nas unidades escolares integrantes ao Sistema Público Estadual de Ensino e a partir do Edital SAEB/02/2017 de abertura de inscrições para o provimento de cargos efetivos de professores e coordenadores pedagógicos da Rede Estadual de Educação. De acordo com o regimento escolar, são atribuições do coordenador:

I - articular e participar da elaboração, implementação, acompanhamento e avaliação do projeto político-pedagógico na unidade escolar;

II - coordenar e acompanhar as atividades dos horários de Atividade Complementar na unidade escolar, viabilizando a atualização pedagógica em serviço;

III – manter, junto com a direção, o fluxo de informações atualizado entre a unidade escolar e os órgãos da Secretaria da Educação;

IV - manter estreita relação com a secretaria da unidade escolar, fornecendo subsídios da vida escolar do estudante, para os devidos registros;

V - promover, em articulação com a direção, ações que estimulem a utilização plena dos espaços físicos da unidade escolar, pela comunidade escolar e comunidade local, bem como o uso de recursos disponíveis para a melhoria e qualidade da educação como: biblioteca, espaços de leituras, espaço de atividades audiovisuais, sala de laboratório, sala de informática e outros;

VI - estimular a produção de materiais didático-pedagógicos na unidade escolar e promover ações que ampliem esse acervo, incentivando e orientando a sua utilização intensiva e adequada pela comunidade escolar buscando o aprimoramento das aprendizagens curriculares e complementares; e

VII - promover ações que contribuam para o efetivo funcionamento do Conselho Escolar e Colegiado Escolar, participando ativamente da sua implantação e implementação, através de um trabalho coletivo em articulação com a direção e a comunidade escolar (BAHIA, 2011).

Segundo o Edital SAEB/02/2017, publicado em Diário Oficial em 10 de novembro de 2017, são competências do coordenador: orientar o planejamento e a execução das ações pedagógicas; articular a construção coletiva e participativa do PPP; acompanhar a

implantação das orientações e diretrizes da secretaria de educação, relativas à avaliação das aprendizagens estudantis e ao currículo; avaliar o desempenho estudantil e as ações pedagógicas, visando sua reorientação; coordenar e acompanhar os momentos de planejamento e atividades complementares (BAHIA, 2017).

Cabe ao coordenador, ainda, promover a atualização pedagógica em serviço, através de estudos e ações para o desenvolvimento profissional da equipe escolar, da instituição educativa e/ou da rede de ensino; atuar em parceria com a direção na avaliação de projetos e programas de desenvolvimento escolar e/ou da rede; estimular a parceria entre a escola e a comunidade, por meio de reuniões, associações de pais, grêmios estudantis e outros; promover a otimização das relações interpessoais; divulgar os documentos e projetos do órgão central, buscando implantá-los (BAHIA, 2017)

Além disso, deve promover e empreender inovações pedagógicas, divulgando experiências exitosas, proporcionando o intercâmbio entre unidades escolares; identificar, orientar e encaminhar os alunos com necessidades especiais para atendimento especializado; promover e incentivar palestras e encontros sobre temas relevantes para a educação integral e cidadã; propor, juntamente com a direção, medidas que colaborem para a qualidade do ensino e para o sucesso escolar; organizar a implantação do conselho de classe, entre outras competências afins (BAHIA, 2017).

Observamos que os documentos citados apresentam uma descrição extensa sobre as funções do coordenador, evidenciando a multiplicidade de atribuições a serem desenvolvidas por esse profissional no ambiente escolar, bem como, sua centralidade na formação continuada e em serviço dos agentes escolares; na integração coletiva e democrática dos sujeitos constitutivos do espaço educacional; na organização e melhoria dos processos pedagógicos e na implementação das orientações dos órgãos centrais da educação.

Diante da complexidade e extensão das suas atribuições, Vieira, *et al.* (2018); Oliveira e Guimarães (2013) concordam sobre a necessidade de formação continuada desse profissional, especialmente, pela dimensão intelectual do seu trabalho, que entre outros aspectos, exige a capacidade de reflexão crítica e propositiva sobre a realidade; o estudo e a atualização permanentes sobre as inovações, teorias, métodos e conhecimentos pedagógicos, bem como, sobre as determinações e propostas oficiais da secretaria de educação.

No conjunto de atribuições descritas, enfatizamos as seguintes: atualização do fluxo de informações entre a unidade escolar e os órgãos da secretaria (BAHIA, 2011); acompanhamento da implantação das orientações e diretrizes da secretaria de educação, relativas à avaliação das aprendizagens estudantis e ao currículo e divulgação dos documentos e projetos do órgão central, buscando implantá-los (BAHIA, 2017).

O recorte evidencia o papel de articulação e mediação a ser empreendido pelo coordenador entre as demandas dos órgãos centrais e os profissionais docentes. Notamos,

também, atribuições relacionadas à política de avaliação das aprendizagens estudantis. Dessa forma, percebemos a influência das políticas avaliativas na determinação das funções dos gestores escolares no Estado da Bahia, em especial, dos coordenadores pedagógicos, assim como, a necessidade de atendimento escolar às demandas externas, global e nacional.

CONSIDERAÇÕES

O texto evidencia o papel de destaque do coordenador pedagógico como articulador e mediador entre as demandas externas e internas ao ambiente educativo. A expansão das avaliações padronizadas no contexto das unidades federativas nacionais, impulsionada pela definição em âmbito federal do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb, ocasiona novas demandas às unidades escolares e aos profissionais da educação.

As atribuições dos coordenadores pedagógicos, identificadas nos documentos do estado da Bahia, apresentam esse profissional como interlocutor entre as políticas e programas da Secretaria de Educação e o contexto escolar. Evidenciam a necessidade de formação continuada e permanente dos coordenadores, para que possam exercer com qualidade a dimensão intelectual do seu trabalho, que envolve estudo, reflexão e proposição sobre a realidade; articulação coletiva e promoção do aprimoramento em serviço e da formação emancipadora dos sujeitos.

Consideramos relevante a utilização dos boletins e dados proporcionados pelos testes no planejamento pedagógico coletivo, contudo, a concepção restrita de currículo, adotada nas políticas avaliativas, que em sua maioria compreendem qualidade como bom desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, desconsidera as demais áreas do conhecimento, bem como, outras dimensões da formação humana, como a sócio formativa.

Além disso, é relevante refletir sobre as comparações entre as escolas e/ou redes, uma vez que os “*rankings*” entre as instituições são baseados exclusivamente nos resultados de desempenho estudantil e desprezam a interferência dos aspectos infraestruturais, humanos e didáticos sobre os processos de ensino e aprendizado, assim como, a distribuição desigual de recursos entre as escolas, alinhada ao número de matrículas.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação e Sociedade**. [online]. 2001, vol.22, n.75, pp.15-32. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302001000200003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 26 de julho de 2020.

ARAÚJO, Abelardo Bento. O trabalho educativo entre metas e produtividade: o acordo de resultados em Minas Gerais. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro. 2019, p. 283-285. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362019005005101&script=sci_arttext>. Acesso em: 02 de setembro de 2019.

BAHIA. **Diário oficial**. Superintendência de Recursos Humanos – SRH. Edital de abertura de inscrições. Salvador, 10 nov. de 2017; Ano CII; Nº 22.296. Disponível em: <<http://noticiasconcursos.com.br/wp-content/uploads/2017/11/Edital-Concurso-SEC-SEE-BA-Educa%C3%A7%C3%A3o-2017-2018.pdf>>. Acesso em: 21 de agosto de 2020.

BAHIA. **Portaria nº 5.872**, de 15 de Julho de 2011. Aprova o Regimento Escolar das unidades escolares integrantes do Sistema Público Estadual de Ensino e dá outras providências. Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/system/files/private/midioteca/documentos/2016/regimento-escolar-20115b15d.pdf>>. Acesso em: 21 de agosto de 2020.

BAHIA. Secretaria de Educação. **Jornada Pedagógica 2020 - Ano Anísio Teixeira**: pela união entre a Educação e a Vida. Disponível em: <<http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/>>. Acesso em: 29 de agosto de 2020.

BAHIA. Secretaria de Educação. **Sistema de Avaliação Baiano de Educação – SABE. Portal da Educação**. Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/sabe>>. Acesso em: 02 de setembro de 2019.

BAHIA. Secretaria de Educação. **Boletins Pedagógicos – Sabe**. Boletim Avaliação Diagnóstica Língua Portuguesa - 3ª Série EM, 3ª E 4ª Série EPI. Publicado em 20/05/2019. Disponível em: <<http://www.educacao.ba.gov.br/midias/documentos/boletins-pedagogicos-sabe>>. Acesso em: 30 de agosto de 2020.

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: 21 de agosto de 2020.

BELLO, Isabel Melero; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. O papel do coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistanas: entre as questões pedagógicas e o gerencialismo. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1, p. 69-86, jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602017000500069&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 02 de setembro de 2019.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aoep633.pdf>>. Acesso em 28 de julho 2020.

CARVALHO, Cynthia Paes de; OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; LIMA, Maria De Fátima Magalhães de. Avaliações externas: tensões e desafios para a gestão escolar. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 50-76, set./dez. 2014, p. 50-77. Disponível: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/ea/article/view/2856>>. Acesso em: 24 de agosto 2020.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e contradição**; elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1979, 3ª ed.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; MENDES, Juliana Camila Barbosa. “O que é o bom resultado?” Indagando o sentido da avaliação e suas articulações curriculares. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.26, n. 99, p. 296-315, abr./jun. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v26n99/1809-4465-ensaio-S0104-40362018002600982.pdf>> Acesso em: 02 de setembro de 2019.

MACHADO, Cristiane. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. *Revista Ambiente e Educação*. 70-82, jan/jun, 2012. Disponível em: <<http://publicacoes.unid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/11>>. Acesso em: 22 de agosto de 2020.

OLIVEIRA, Juscilene da Silva; GUIMARÃES, Márcia Campos Moraes. O papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar. **Revista Científica do Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues**, ANO I, 1ª ed., Janeiro de 2013, p. 95-103. Disponível em: <<https://www.faculdefar.edu.br/arquivos/revista-publicacao/files-19-0.pdf>>. Acesso em: 21 de agosto de 2020.

RAMALHO, Lays da Silva. Diversidade em debate: Diversidade cultural na escola. **Diversidade e Educação**, v.3, n.6, p. 29-36, jul./dez. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/6376>>. Acesso em: 21 de agosto de 2020.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I, n. I, p. 1-15, julho de 2009. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/0>>. Acesso em: 30 de agosto 2020.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva; VIEGAS, Elis Regina dos Santos. **Descentralização da política educacional e responsabilização municipal**: implicações para o trabalho docente. In: CARMO, Jefferson Carriello do; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; SILVA, Celeida Maria Costa de Souza e (Orgs.). *Transformações do Estado e influências nas políticas Educacionais do Brasil*, Campinas, SP: Mercado das Letras, Cap. 1, p. 13-34, 2016.

TERRASÊCA, Manuela. Autoavaliação, avaliação externa... Afinal para que serve a avaliação das escolas?. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 155-174, maio-ago., 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n99/1678-7110-ccedes-36-99-00155.pdf>>. Acesso em: 30 de agosto 2020.

VIEIRA, Emilia Peixoto; *et al.*; As condições de trabalho das coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil. **Pro-Posições**: Campinas, v. 29, n. 3, set./dez. 2018, p. 467-491. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072018000300467&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 de agosto de 2020.

O ENSINO DE CIÊNCIAS EM QUADRINHOS PARA CRIANÇAS COM O AUXÍLIO DA FERRAMENTA PIXTON

Data de aceite: 02/10/2023

Alan Jhones da Silva Santos

Universidade Estadual do Maranhão
– UEMA, Campus Paulo VI Av. Oeste
Externa, 2220 - São Cristovao,
São Luís - MA

Guilherme Carlos Santos da Silva

Universidade Estadual do Maranhão
– UEMA, Campus Paulo VI Av. Oeste
Externa, 2220 - São Cristovao,
São Luís - MA

Alice Natália Sousa da Silva

Universidade Estadual do Maranhão
– UEMA, Campus Paulo VI Av. Oeste
Externa, 2220 - São Cristovao,
São Luís - MA

Gustavo Henrique Lima Mendes

Universidade Estadual do Maranhão
– UEMA, Campus Paulo VI Av. Oeste
Externa, 2220 - São Cristovao,
São Luís - MA

Vera Lúcia Neves Dias

Universidade Estadual do Maranhão
– UEMA, Campus Paulo VI Av. Oeste
Externa, 2220 - São Cristovao,
São Luís - MA

RESUMO: O ensino de ciências na educação infantil e no ensino fundamental não tem contemplado a formação que se espera, pois as aulas de ciências são voltadas para memorização de conceitos, numa visão de ciência descontextualizada e não crítica. Este trabalho teve como foco a elaboração de histórias em quadrinhos (HQ's) através da ferramenta Pixton, já que este é um recurso didático que possibilita interatividade e uma aprendizagem significativa. No primeiro momento, foi definido o perfil da escola e do alunado (que em virtude da pandemia do COVID-19, ocorreu uma suspensão das atividades e um redirecionamento remoto). Em seguida, apresentação do aplicativo Pixton e a capacitação para uso da ferramenta. Foi definido o tema: A vida de Marie Curie, em virtude de aprofundar questões científicas e sociais, tais como mulheres na ciência e rompimento de paradigmas.

PALAVRAS-CHAVE: Ciências. Ensino, Marie Curie.

INTRODUÇÃO

A educação científica, a contar dos anos iniciais do ensino fundamental, é uma etapa vital da educação. O ensino de

ciências promove a disseminação dos conhecimentos científicos e da cultura científica para as crianças, possibilitando-as compreender e contemplar o mundo em que vivemos e as tecnologias ao alcance. Tal educação tem potencial para inspirar nos alunos admiração pelas áreas da ciência e como consequência teremos cada vez mais profissionais produzindo conhecimentos científicos e desenvolvendo novas tecnologias, permitindo-os contribuir para a prosperidade socioeconômica da nação (UNESCO, 2005).

No entanto, o ensino de Ciências na educação infantil e no ensino fundamental não tem contemplado a formação que se espera. Uma rápida constatação desse fato é que ao chegar nas últimas séries do ensino fundamental e do ensino médio, os/as alunos/as apresentam diversas dificuldades de apropriação do conhecimento científico. A escola por muito tempo foi considerada um local de transmissão de saberes elaborados, que conforme Schnetzler (1992, p. 17) “[...] O produto desta aprendizagem se caracteriza, portanto, em memorização com um subsequente esquecimento rápido do conhecimento aprendido [...]”.

O ensino de ciências exige bastante dos alunos, sendo necessário que em determinados momentos tenham de resolver cálculos, lidar com conceitos abstratos, interpretar fenômenos e solucionar problemas. (Silva, et. al., 2012). Nesse ínterim, a forma como o ensino de ciências vem sendo abordado atualmente, pouco desperta nos/as alunos/as interesse pela busca do conhecimento, tais situações são ainda reforçadas por “muitas práticas que, ainda hoje, são baseadas na mera transmissão de informações, tendo como recurso exclusivo o livro didático e sua transcrição na lousa” (PCN, p. 18, 1998).

Um agravante que muitos professores relatam está relacionando as condições de trabalho, escassez de material, e tempo reduzido para as aulas de Ciências. (FRACALANZA; AMARAL; GOUVEIA, 1987) Tudo isso somado a condições precárias de algumas escolas, tais como das periferias e de zonas rurais, dificultam tanto para o professor quanto para instituição de ensino a democratização dos conhecimentos científicos, impedindo os alunos de terem um ensino de melhor qualidade.

Diante desse contexto, a escola e o professor precisam compreender que o ensino de ciências deve permitir ao discente contemplar o conhecimento científico de modo a conhecer e intervir em sua realidade, no exercício pleno de sua cidadania, “mostrar a ciência como elaboração humana para uma compreensão do mundo [...]” (PCN, p. 22, 1998). Para isso, é preciso contornar as adversidades e desenvolver metodologias e recursos a fim de tornar este ensino construtivo, significativo e articulado com o seu cotidiano.

Além disso, em vias da era digital que estamos contemplando, é primordial aliar a tecnologia no processo de ensino. Com o advento das tecnologias digitais, há uma significativa mudança nas relações de comunicação, informação e na busca pelo conhecimento no contexto educacional. É diante desse cenário que apresentamos a elaboração e utilização de histórias em quadrinhos através da ferramenta digital Pixton como meio facilitador para o ensino de Ciências.

As histórias em quadrinhos (HQs) são “[...] obras ricas em simbologia – podem ser

vistas como objeto de lazer, estudo e investigação. A maneira como as palavras, imagens e as formas são trabalhadas, apresenta um convite à interação autor-leitor”. (REZENDE, 2009, p. 126) Aliás, é importante enfatizar que este recurso pode ser aproveitado de forma interdisciplinar, uma vez que as histórias em quadrinhos fazem parte de conceitos de linguagem e comunicação, sendo assim, a participação da disciplina de Língua Portuguesa é essencial. Outra importante participação é da disciplina de Artes, visto que, para elaboração das histórias em quadrinhos é vital os saberes da arte como forma de expressão humana para ajudar na construção de cenários, personagens, animações e diversos elementos visuais que enriquecem a história. (Maia, et. al., 2011)

O Pixton é um espaço virtual (website, gratuito), que permite a criação de HQs através de recursos de criação oferecidos pelo site. O software Pixton oferece, além da possibilidade de criar quadrinhos, a oportunidade de publicar, compartilhar, baixar e imprimir as produções. A Figura 1 apresenta a página inicial do website Pixton.

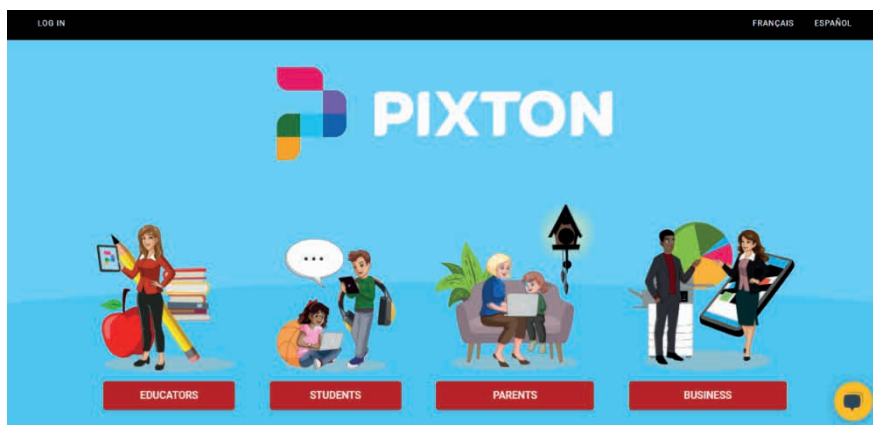


FIGURA 1: Plataforma da web utilizada para a elaboração das HQ's.

Embora o Pixton possa ser utilizado de forma gratuita, ele possui acessos para diferentes categorias de usuários, tais como, professores, para família, estudantes e até mesmo para quem tem alguma empresa. Dessa forma, algumas ferramentas e opções de customização só podem ser obtidas através de versão paga (Pixton+). Não obstante, isso não nos impede nenhum pouco de construir as histórias em quadrinhos da forma que desejamos, se fazendo necessário ter criatividade e imaginação para contemplar os recursos que estão disponíveis gratuitamente.

Sendo assim, esse trabalho teve como objetivo a produção da HQs na área de Ciências como um recurso didático que oferece uma variação de metodologia para se trabalhar em sala de aula, permitindo ao discente autonomia na construção do seu conhecimento, de modo dinâmico, contextualizado, divertido e prazeroso onde ele possa articular e socializar com seus colegas temas importantes em Ciências.

REFERENCIAL TEÓRICO

O ensino de ciências deve ser contemplado como uma forma de promover o conhecimento de mundo na criança, estimulando a curiosidade, a investigação e a aprendizagem. No entanto, o que se nota, é que o trabalho docente nas séries iniciais se reduz ao ensino de conceitos, enfatizando sempre o processo de memorização (LIMA e MAUÉS, 2006). Em geral, os docentes sentem-se incapazes e inseguros de proporcionar aos alunos uma aprendizagem significativa (ROSA e RAMOS, 2008). É importante destacar que “ao ensinar ciências às crianças, não devemos nos preocupar com a precisão e a sistematização do conhecimento em níveis da rigorosidade do mundo científico [...]. O fundamental no processo é a criança estar em contato com a ciência, não remetendo essa tarefa a níveis escolares mais adiantados”. (Rosa et al., 2007, p. 362)

Desse modo, é importante para os docentes a busca por novas metodologias e novos recursos para tornar esse ensino mais efetivo, rompendo com a visão tradicional do ensino. O uso das tecnologias digitais sobremaneira representa um grande potencial, pois promove tanto a criação de novos espaços de aprendizagem como também o desenvolvimento de recursos didáticos. Nesse sentido, a produção de HQs, por meio das tecnologias digitais, favorece o processo de ensino e aprendizagem, principalmente quando são utilizados de forma atrativa e construtiva. Segundo SANTOS (2001), a elaboração de quadrinhos faz com que o/a aluno/a se aproprie de forma mais prazerosa dos conhecimentos, favorecendo a construção de novas descobertas. Sendo assim, no ambiente digital, as HQs ganharam mais espaços a partir de softwares que são disponibilizados gratuitamente, como o Pixton, que oferece diversos recursos para elaboração de todo tipo de história, em qualquer área.

Destaca-se aqui que as HQs tem sido ferramentas de ensino nas diferentes disciplinas do currículo escolar, contudo, ainda com uma certa resistência, nesse ponto a autora Kamel (2006) aponta que a utilização das histórias em quadrinhos no contexto escolar é relevante tanto para ampliação de leituras como também para as interpretações de mundo. Dentre outros ganhos podemos destacar ainda, que com o uso de uma metodologia adequada e a utilização da ferramenta digital Pixton, surgem outros ganhos: a colaboração, a proatividade, a criatividade, a prática de leitura, a compreensão dos conceitos científicos, a interdisciplinaridade, a construção própria do conhecimento, dentre outros aspectos.

Logo, as HQs elaboradas a partir do Pixton, apresenta um alto potencial didático-pedagógico para o docente, especialmente no desenvolvimento dos conhecimentos científicos para crianças.

METODOLOGIA

Caracterização da área de atuação

A zona rural da cidade de São Luís foi e ainda é uma área pouco privilegiada quanto

as políticas públicas, fator este que inclui a educação. A educação nessa área, que é carente, sempre encontra diversos problemas estruturais e esbarra em dificuldades no ensino, falta de docentes, docentes não habilitados, baixo suporte didático e pedagógico, dentre outros elementos que contribuem para o baixo nível de eficiência. A implementação do nosso projeto foi pensada para uma escola da Zona Rural de São Luís, a fim de subsidiar a ação docente e fomentar o ensino de ciências para crianças, ajudando com a produção de HQs.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O projeto inicialmente foi pensado (de maneira presencial e depois teve que ser adaptado, devido à pandemia do COVID-19) para ser desenvolvido em uma turma do ensino fundamental (do 1º ao 5º ano), da rede pública regular de ensino da região metropolitana de São Luís – MA, de situado, de preferência, em área carente, e que por isso, apresente pouco acesso às novas ferramentas de ensino. As ações compreenderão as seguintes etapas:

Escolha do tema para aplicação da metodologia e capacitação da ferramenta Pixton

Nesta etapa o grupo de pesquisa se reuniu (presencialmente e depois remotamente) para definir o tema da HQs e analisar como poderia auxiliar os discentes e docentes na produção e utilização da revista como suporte didático pedagógico para o ensino de Ciências. Foi definido a exploração do tema: A vida de Marie Curie (Figura 4), em virtude das grandes possibilidades de aprofundamento de questões científicas e sociais, tais como mulheres na ciência, ativismo feminino, rompimento de paradigmas, a ciência como ferramenta de superação. Tal exploração é de grande importância para enaltecer o empoderamento feminino e inspirar os alunos, visto que, independentemente do gênero, todos podemos construir ciência segundo conceito definido por Chassot (2017, p.36), de que a “Ciência pode ser considerada como uma linguagem construída pelos homens e pelas mulheres para explicar o nosso mundo natural”.

A equipe dispôs de um tempo para aprimorar a utilização do Pixton, com alguns tutoriais no próprio programa e vídeos disponibilizados na rede (Figura 2). Por se tratar de uma ferramenta intuitiva, de acesso aberto ao público e de criatividade, a equipe adquiriu prontamente tal habilidade.



FIGURA 2: Tutorial Pixton disponibilizado no espaço INOVAEH.

Análise do perfil do alunado da escola e a reformulação do projeto

No primeiro momento do projeto iria se observar e acompanhar a vivência da escola, no entanto, o panorama mudou e algumas modificações foram realizadas. Passou-se a analisar o contexto social e elaborar um perfil para o alunado, de modo a entender as carências e limitações, sobretudo no ensino de Ciências. Dessa forma, o projeto foi reformulado no sentido de produzir as HQs pensando em atender à realidade da escola pública da Zona Rural.

A elaboração das HQs passou a ser realizada de maneira virtual com interatividade de toda a equipe e contemplando a situação mencionada anteriormente. Tendo assim, a possibilidade de produzir esse suporte didático-pedagógico e que depois pode ser compartilhado com docentes e discentes.

Produção das HQs com tema sobre Ciências

Mesmo utilizando os recursos gratuitos, foi possível elaborar as histórias em quadrinhos que recebeu o título de “HQ’s Caminhos da Ciência” (Figura 3) com todos os elementos necessários para se abordar Ciências de forma lúdica para crianças.

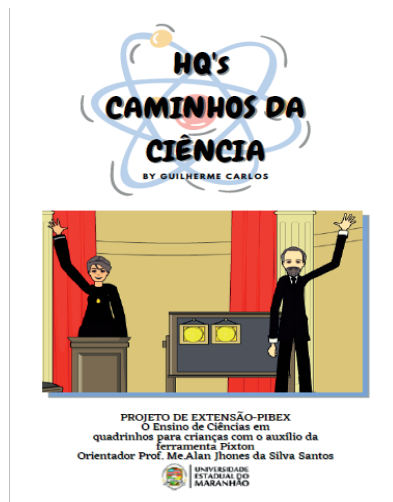


FIGURA 3: Capa elaborada para a HQs.

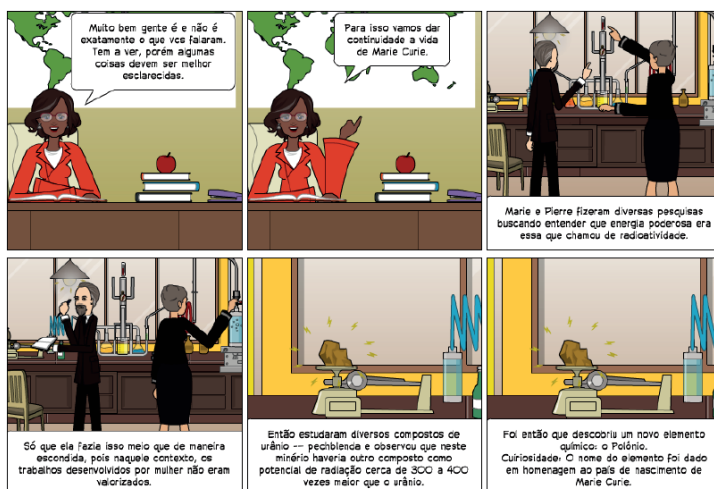


FIGURA 4: Um pouco da história de Marie Curie abordado na HQs.

Com a utilização do Pixton, é possível elaborar HQs para auxiliar na compreensão de temas na área de Ciências, para que este recurso seja disponibilizado e também utilizado por demais professores das diversas áreas do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de histórias em quadrinhos sempre chamou a atenção de crianças e também sempre foi importante para a contextualização de diversos assuntos do cotidiano. Espera-se, no entanto, avançar quanto a este uso, otimizando a elaboração dessas histórias em quadrinhos com temas da área de ciências, apresentando-a como um recurso pedagógico,

não somente para estimular o desenvolvimento dos conhecimentos científicos, mas também do próprio hábito de leitura.

Quanto ao contexto escolar atual, com a pandemia do COVID-19, espera-se que essas novas metodologias do ensino contribuam para o desenvolvimento de novas atividades e que proporcione aos discentes proatividade no processo de ensino e aprendizagem, superando a visão tradicionalista. Apesar da carência de recursos e tecnologia nas escolas da zona rural, este projeto pretende também fomentar os docentes com a utilização de recursos digitais, como o Pixton, propondo novos caminhos metodológicos, novos meios de aprender e de instrumento de transformação da realidade da sala de aula.

E por fim, pretende-se materializar a HQs, através de edições impressas para servirem de materiais tanto para o professor de ciências, como também os demais professores das escolas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ciências Naturais: terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHASSOT, Á. I. **A ciência é masculina?**: É, sim senhora! São Leopoldo, RS: Ed. Unisos, 2017. 36 p.

FRACALANZA, H.; AMARAL, I.A.; GOUVEIA, M.S.F. **O ensino de Ciências no Primeiro Grau**. São Paulo: Atual, 1987. 124 p.

KAMEL, C. R. L. **Ciências e quadrinhos**: explorando as potencialidades das histórias como materiais instrucionais. Rio de Janeiro: Instituto Oswaldo Cruz, 2006.

LIMA, M.E.C.C.; MAUÉS, E; Uma releitura do papel da professora das séries iniciais no desenvolvimento e aprendizagem de ciências das crianças. **Revista Ensaio**. Vol 8. n.2. 2006.

MAIA, J. D. O.; SÁ, L. P.; MASSENA, E. P.; WARTHA, E. J. O Livro Didático de Química nas Concepções de Professores do Ensino Médio da Região Sul da Bahia. **Química Nova na Escola**, v. 33, 2011.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2010.

RAMOS, L. B. da C.; ROSA, P. R. da S. O ensino de ciências: fatores intrínsecos e extrínsecos que limitam a realização de atividades experimentais pelo professor dos anos iniciais do ensino fundamental. **Investigações em Ensino de Ciências**, v.13, n.3, p.299-331, 2008.

REZENDE, Lucinea Aparecida de. **Leitura e Formação de Leitores**: Vivências Teórico-Práticas. Londrina: Eduel, 2009.

ROSA, C. W.; PEREZ, C. A. S.; DRUM, C. Ensino de física nas séries iniciais: concepções da prática docente. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 12, n. 3, p.357-368, 2007.

SANTOS, S. M. dos. **A Ludicidade como Ciências**. São Paulo: Editora Vozes, 2001.

SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Construção do Conhecimento e Ensino de Ciências. **Em Aberto**, Brasília, v. 11, n. 55, p. 17-22. 1992. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/quimica/const_conhec_ens_cien_schnetzler.pdf> Acesso em: 03 out. 2019.

Silva, D, L, J.; Silva, D, A. D.; Martini. C.; Domingo, A. C. D.; Leal, G.P.; Filho, B.L.; Fiorucci, R. A. A Utilização de Vídeos Didáticos nas Aulas de Química do Ensino Médio para Abordagem Histórica e Contextualizada do Tema Vidros. **Química Nova na Escola**, v. 34, p. 189–200, 2012.

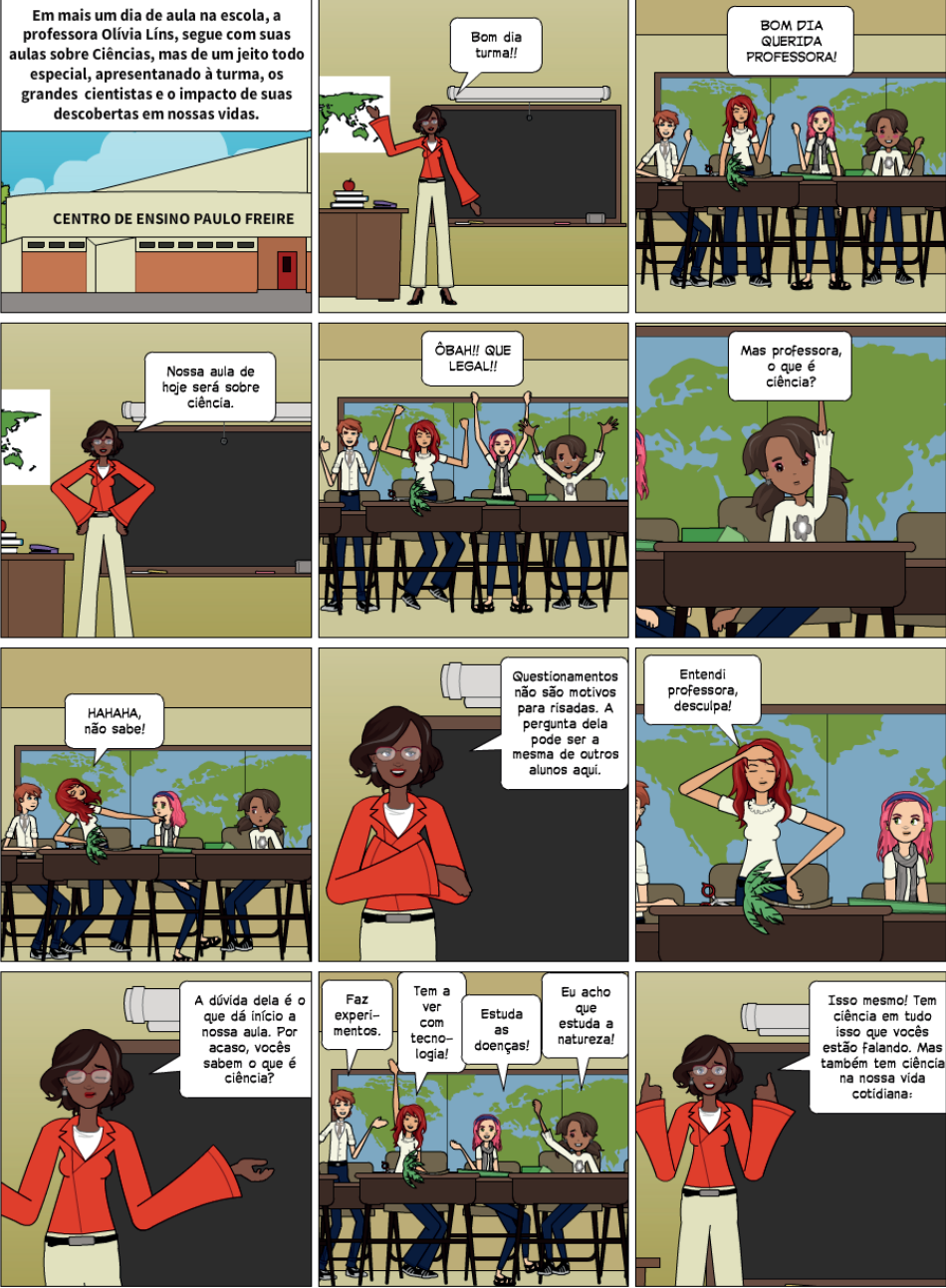
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Tutorial Pixton : Criando histórias em quadrinho. **INOVAEH**, São Carlos, 2018. Disponível em: <<https://inovaeh.sead.ufscar.br/wp-content/uploads/2019/04/Tutorial-Pixton.pdf>>. Acesso em: 20 outubro 2020.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (Orgs). Os quadrinhos (oficialmente) na escola: dos PCN ao PNBE. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. **Quadrinhos na educação**. São Paulo: Contexto, 2009. UNESCO BRASIL. **Ensino de Ciências: o futuro em risco**. 2005. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139948>. Acesso em: 14 jan. 2021.

APÊNDICE 1. HISTÓRIA EM QUADRINHOS – CAMINHOS DA CIÊNCIA

HQ's – Caminhos da Ciência

por Guilherme_bep



O LÚDICO COMO FACILITADOR DO ENSINO- APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

Data de submissão: 12/08/2023

Data de aceite: 02/10/2023

Maria Aparecida da Silva Ferreira

Instituto Federal do Espírito Santo –
Campus Itapina
Colatina – ES
<http://lattes.cnpq.br/1141533574397922>

Carla Rejane de Paula Barros Caetano

Instituto Federal do Espírito Santo –
Campus Itapina
Colatina – ES
[https://wwws.cnpq.br/cvlatte/web/
PKG_MENU.menu?f_
cod=510DEA35C6F33E0568B
0ACD100718554#](https://wwws.cnpq.br/cvlatte/web/PKG_MENU.menu?f_cod=510DEA35C6F33E0568B0ACD100718554#)

Este capítulo é resultado da investigação realizada a partir do Trabalho de Conclusão de Curso, na Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Itapina em 2019

RESUMO: O presente estudo tem como objetivo geral compreender o papel da ludicidade na mediação do ensino aprendizagem de crianças com necessidades educacionais especiais na perspectiva da inclusão. É um estudo qualitativo, no qual, foi feita uma pesquisa bibliográfica, analisando a posição de

estudos, já consolidados acerca da temática proposta, e pesquisa de campo para coleta e análise de dados, feita a partir de uma observação participante e entrevista semiestruturada, realizada com a professora regente, de uma turma do quarto ano das séries iniciais de uma escola pública. Ao longo dos anos, a educação para todos vem sendo discutida em diversos países, e nesse contexto é que o Brasil vem propondo uma política que abrange, dentre outros públicos, as pessoas com necessidades especiais. A inclusão dessas pessoas vai muito além que matriculá-los em uma escola. É por isso, que os estudos apontam para a necessidade de adaptação de métodos, que promovam a aprendizagem prazerosa e inclusiva de maneira significativa. O lúdico tem esse papel. Ele é uma ferramenta metodológica que pode contribuir para a inclusão escolar, e se caracteriza como um momento em que a criança usa sua espontaneidade e, consequentemente, a expressividade e a criatividade, pois não se trata de apenas brincar, mas é brincar com intencionalidade pedagógica. O lúdico, como prática diária trabalhada na escola, também facilitará o processo alfabetizador, sendo isso realizado de forma a obter resultados positivos.

Enfim, mediante a pesquisa, segue que a ludicidade faz a diferenças nas vidas de todas as pessoas, em especial da criança com necessidades educacionais especiais que possui suas dificuldades no processo de escolarização como qualquer outra criança. O lúdico faz com que essas crianças conheçam a si mesmas, nos seus desejos e limitações, as incluindo e ensinando a se comunicarem com o mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico; Inclusão; Necessidades Educacionais Especiais; Aprendizagem.

THE PLAYFUL AS A FACILITATOR OF TEACHING-LEARNING FROM THE PERSPECTIVE OF INCLUSION

ABSTRACT: The present work has as general objective to understand the role of playfulness in the mediation of teaching learning of children with Special Educational Needs in the perspective of inclusion. It is a qualitative study, in which a bibliographical research was done, analyzing the position of already consolidated studies about the proposed theme, and field research for collecting and analysis, made from a participant observation and a semistructured interview with the teacher regent, of a class of the fourth year of the initial series of a public school. Over the years, education for all has been discussed in several countries, and in this context, Brazil has been proposing a policy that includes, among other publics, people with special needs. The inclusion of these people goes far beyond enrolling them in a school. This is why studies point to the need for adapting methods that promote meaningful enjoyable learning a meaningful way. The ludic has this role. It is a methodological tool that can contribute to school inclusion and is characterized as a moment in which the child uses his spontaneity and, consequently, expressiveness and creativity, since it is not just a play, but a play with pedagogical intentionality. The ludic as a daily practice worked in the school, will also facilitate the literacy process, being done in order to obtain positive results. Finally, through the research, it follows that playfulness makes differences in the lives of all people, especially children with special educational needs who have difficulties in the schooling process like any other child. The ludic makes these children know themselves, in their desires and limitations, including them and teaching them to communicate with the world.

KEYWORDS: ludic; Inclusion, Special Educational Needs; Learning.

1 | INTRODUÇÃO

Trabalhar com a ludicidade é lidar com a inclusão, é levar em consideração a criança com deficiência como um sujeito participante do processo de aprendizagem, mais que isso, é questionar, refletir e (re)estruturar sobre as práticas pedagógicas atuais e suas funções perante a deficiência.

Essa técnica utilizada como instrumento que medeia a aprendizagem e a inclusão objetiva uma prática pedagógica que proporciona mais prazer, sendo muito agradável e eficaz na interação de alunos com necessidades especiais em seu convívio social, contribuindo, assim, para um bom desenvolvimento cognitivo, individual e inclusivo. É primordial que o professor se prepare e reflita sobre a importância do jogo e de outros recursos lúdicos, sempre buscando metodologias que valorizem o aluno, independentemente suas limitações.

Posto isto, este estudo se complementa através uma entrevista semiestruturada com uma professora regente trazendo os seguintes questionamentos: De qual modo o professor tem compreendido a ludicidade como mediação da aprendizagem e da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula? Todas estas indagações se deram com intuito de compreender o papel da ludicidade na mediação do ensino aprendizagem de crianças com necessidades especiais na perspectiva da inclusão, tendo como base estudos que discorrem sobre essa temática.

2 | EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Por séculos, as pessoas com deficiência foram deixadas à margem da sociedade. Por vezes foram maltratadas e segregadas, quer nos espaços familiares ou informais, quer nas instituições educativas. Quando analisamos, ao longo do tempo, a história da educação inclusiva, vemos que o preconceito às pessoas com necessidades especiais é tão antigo quanto a espécie humana. Registros históricos mostram como tais pessoas eram tratadas, como exemplo, em um documento MEC/SEESP(1997), encontramos um texto do filósofo romano Sêneca, que dizia:

Entre os romanos, no início da era cristã, os preceitos de Sêneca (filósofo e poeta romano nascido em 4 a.c.) assim estabeleciam: Nós matamos os cães danados, os touros ferozes e indomáveis, degolamos as ovelhas doentes com medo que infectem o rebanho, asfixiamos os recém-nascidos mal construídos; mesmo as crianças, se forem débeis ou anormais, nós as afogamos: não se trata de ódio, mas da razão que nos convida a separar das partes sãs aquelas que podem corrompê-las. (Sobre a Ira, I, XV in MEC/SEESP. 1997, p. 14).

A partir dessa concepção, estudos mostram que nem todas as crianças deficientes da história romana foram mortas, muitas foram abandonadas e deixadas à própria sorte.

Dentro desse contexto, Mazzota (2001) diz que a religião comparava o homem segundo a imagem de Deus, um ser perfeito, idealizando uma condição humana tanto na perfeição física quanto intelectual.

Os “deficientes e imperfeitos” que contrariavam essa condição da perfeição e aparência divina eram postos à margem da condição humana.

Segundo Correia (1997) na pré-história, as crianças com deficiências eram condenadas à morte, como na Grécia Antiga, as crianças com deficiências físicas ou mentais eram consideradas subumanas, o que as destinava a própria eliminação ou abandono.

Em relação à história da educação, no que se refere à atenção dada às pessoas com NEE, constata-se que, até o século XVIII, não se consideravam ou compreendiam conceitos como diferenças ou diversidade.

Aqui no Brasil, em meados do século XIX, as realidades dessas pessoas passaram a mudar.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do

Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX, é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi (BRASIL 2010, p. 11).

Essas Associações tornaram-se as maiores prestadoras de serviços de educação e habilitação das pessoas com necessidades especiais em todo país.

A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 208 institui que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de que, dentre outros aspectos que: as pessoas com necessidades especiais tenham atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A temática da educação para pessoas com deficiência foi amplamente discutida na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, organizada pelo Governo da Espanha, em cooperação com a UNESCO, em 1994, e resultou em um documento conhecido mundialmente como Declaração de Salamanca.

Nessa declaração, a ênfase está em que as escolas devem receber todas as crianças, não importando quais as suas deficiências ou necessidades.

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em que todos os alunos aprendem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. As escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, garantindo um bom nível de educação para todos, através dos currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as várias comunidades. (BRASIL, 1994, p. 11).

A Declaração de Salamanca traz ao Brasil um novo paradigma no que diz respeito ao atendimento à pessoa independente de sua necessidade específica. Algo que há muito vem sendo buscado pelas famílias, pelas pessoas excluídas e pela sociedade: estas lutam pela igualdade de direitos e oportunidades, ou seja, pela “inclusão”. Em julho de 2015, houve um grande avanço na política de educação inclusiva aqui no Brasil. Nesse ano, foi sancionada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146/2015. Essa lei veio assegurar ao aluno com NEE, a garantia de acesso, permanência, participação na escola, além de prever a valorização de suas potencialidades físicas, cognitivas, intelectuais, sensoriais e sociais na aprendizagem, incluindo as exigências de práticas pedagógicas inclusivas na formação do professor além de mudança do entendimento do que vem a ser inclusão.

3 | O LÚDICO COMO MEDIADOR DO ENSINO APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A palavra lúdica tem sua origem do latim “ludus”, significando brincar, nessa ação estão incluídos os jogos, brincadeiras e outros divertimentos.

119), “Na Grécia Antiga um dos maiores pensadores, Platão (427-348), afirmava que os primeiros anos da criança deveriam ser ocupados com jogos educativos, praticados pelos dois sexos, sob a vigilância e em jardins de infância.” Trazendo essa discussão para o contexto escolar, há uma intencionalidade para além só da diversão, a qual tem como objetivo primordial, a aprendizagem do aluno para a uma compreensão de mundo, fazendo, assim, de forma divertida, envolvendo tanto o cognitivo, quanto o afetivo e o motor.

O lúdico perpassa gerações. O índio e o negro criavam seus próprios brinquedos e brincadeiras, que eram tradições desenvolvidas de forma criativa, lúdica e que, ao mesmo tempo, satisfaziam suas reais necessidades de sobrevivência.

Dentre muitos brinquedos trazidos pelos negros, pode-se destacar a boneca de pano “Abayomi”, que era feita pelas mães negras, no intuito de distrair as crianças nos navios negreiros.

O lúdico como prática diária trabalhado na escola facilitará o processo alfabetizador, sendo isso realizado de forma a obter resultados positivos. Para isso se faz necessário oportunizar o conhecimento do aluno, dentro de sua realidade, trabalhando com as experiências vividas no seu cotidiano. Isso fará com que ele tenha interesse em frequentar a escola e de se socializar, podendo ter oportunidade de desenvolver suas potencialidades e melhorar seu conhecimento. Nesse contexto, Kishimoto (2011, p.43) apresenta algumas potencialidades do trabalho lúdico, pois:

Enquanto manifestação livre e espontânea da cultura popular, a brincadeira tradicional tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver forma de convivência social e permitir o prazer de brincar. Por pertencer à categoria de experiências transmitidas espontaneamente conforme motivações internas da criança, a brincadeira tradicional infantil garante a presença do lúdico na situação imaginária (KISHIMOTO, 2011, p. 43).

É relevante observar que a ludicidade não se trata apenas de brincar sem objetivos, mas é uma ferramenta que educa de maneira livre, proporcionando uma aprendizagem eficaz, atuando no desenvolvimento do cérebro, nas emoções, na socialização atuante em todas as etapas da vida da criança seja, nas artes cênicas, no teatro, na música, nos jogos e brincadeiras, tornando todas atividades prazerosas. Ora, a aprendizagem e a construção de significados pelo cérebro se manifestam quando este transforma sensações em percepções e estas em conhecimento, mas esse trânsito somente se completa de forma eficaz quando aciona os elementos essenciais do bom brincar que é, justamente, memória, emoção, linguagem, atenção, criatividade, motivação e, sobretudo, a ação (ANTUNES 2004, p. 31).

Sendo assim, o cérebro recebe estímulos que se manifestam de várias formas, como na emoção, na atenção, na aprendizagem e outros, e isso se torna eficaz através de um brincar prazeroso.

O lúdico permite que a criança se interesse mais pela atividade. “o brincar é sem dúvida um meio pelo qual os seres humanos e os animais exploram uma variedade de experiências em diferentes situações, para diversos propósitos”, Moyles (2002, p.11).

A Constituição Federal Brasileira de 1988, em seu artigo 208, prevê que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: “[...] atendimento educacional especializado às pessoas com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Para Mantoam (2003), as políticas educacionais que visam à inclusão, devem assegurar um atendimento a todos os níveis de ensino, visto que a escola regular é o ambiente mais apropriado para assegurar o relacionamento de alunos com ou sem deficiência. Segundo Wallon (2007, p.

Então, como em um passe de mágica, as atividades pedagógicas desenvolvidas se apresentam em seus resultados, de forma mais espontânea e prazerosa em seus vários aspectos, tanto no seu intelectual, emocional, seu físico e na interação sociável uns com os outros.

O brincar representa um fator de grande importância na socialização da criança, pois é brincando que o ser humano se torna apto a viver numa ordem social e num mundo culturalmente simbólico. Brincar exige concentração durante um grande intervalo de tempo. Desenvolve iniciativa, imaginação e interesse. Basicamente, é o mais completo dos processos educativos, pois influencia o intelecto, a parte emocional e o corpo da criança (Santos 2008, p.80).

A partir desse contexto, é possível, ao indivíduo, refletir sobre os efeitos que se revelam nele e nas relações advindas do compartilhamento com outros sujeitos.

Ao incorporar a ludicidade como ferramenta pedagógica na prática educativa, o professor possibilitará um alto desenvolvimento na aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais, proporcionando uma interação social, facilitando a relação entre a teoria e a prática e favorecendo a construção de novos conhecimentos, fazendo assim com que eles desenvolvam suas potencialidades com alegria e prazer.

Santos (2000, 142) “O processo de inclusão social será também realizado de forma mais adequada à visão da criança, pois acontecerá através do jogo, fonte de prazer e aprendizagem para ela”. Assim sendo, a escola, ao receber alunos com algum tipo de necessidades especiais, nem sempre se encontra preparada ou adaptada para tal coisa ou, até mesmo, para atender às suas limitações, tanto estruturalmente, quanto na formação dos professores, nos seus currículos ou mesmo na disponibilização de materiais pedagógicos. No âmbito de uma educação que abranjam as necessidades especiais, a LDB 9394/96 já havia previsto nos seus termos:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;

II- (...)

III – 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.

Diante de um público especial, visa à adaptação de métodos que promovam à aprendizagem prazerosa e inclusiva de maneira significativa.

Um método que tenha, como objetivo, uma praticidade pedagógica diversificada, eficiente, que contemple a interação dos alunos com necessidades educacionais especiais no espaço escolar e que contribua para um bom desenvolvimento individual, cognitivo e social.

Dessa forma, Kishimoto (2011) afirma que, construindo, transformando e destruindo, a criança expressa seu imaginário, seus problemas e permite, aos terapeutas, o diagnóstico de dificuldades de adaptação, como, aos educadores, no desenvolvimento afetivo e intelectual.

Assim sendo, é de grande importância compreender que a ludicidade é uma modalidade que pode contribuir para a inclusão escolar e para um aprendizado significativo na educação especial e formal, sabendo que a ludicidade se caracteriza como um momento em que a criança usa sua espontaneidade e conseqüentemente, a expressividade e a criatividade. Nesse sentido, a Declaração de Salamanca, de 1994, afirma que:

Treinamento pré-profissional deveria fornecer a todos os estudantes de pedagogia de ensino primário, ou secundário, orientação positiva frente à deficiência, dessa forma desenvolvendo um entendimento daquilo que pode ser alcançado nas escolas através dos serviços de apoio disponíveis na localidade. O conhecimento e habilidades requeridas dizem respeito principalmente à boa prática de ensino e incluem a avaliação de necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino no sentido de abarcar uma variedade maior de habilidades, etc. (BRASIL, 1994).

Faz-se necessário (re)significar práticas dentro de um contexto social e educacional excludente, investindo na formação continuada dos professores, na sensibilização de toda sociedade e na participação da família, buscando trabalhar com umas práxis pedagógicas que alcance a todos, visando a um ensino-aprendizagem significativo e com resultados positivos, valorizando e respeitando sempre o indivíduo dentro de suas especificidades.

4 | O JOGO COMO PROPOSTA LÚDICA NA TEORIA DE PIAGET

Segundo Piaget (2013), o desenvolvimento da inteligência está em sintonia com

as atividades lúdicas, se relacionando com os estágios do desenvolvimento cognitivo da criança. Assim sendo, cada etapa do desenvolvimento infantil está relacionada a um tipo de jogo e isso acontece do mesmo modo a todos os indivíduos. O autor ainda aponta que existem três tipos de jogos: Jogos de exercícios, Simbólicos e os de Regras, que se desenvolverão durante os estágios de vida da criança.

Os Jogos simbólicos acontecem no período pré-operatório, dos 2 aos 7 anos de idade, adquirindo a capacidade de representação mais fiel à realidade.

Os Jogos de regras acontecem no período operacional concreto, dos 7 aos 11 anos, e se segirão no desenvolvimento de toda a vida adulta.

Dessa forma, Piaget (2013) deixa claro que os períodos são definidos de acordo com o desenvolvimento da criança, sendo que os estágios se diferenciam dos precedentes através do comportamento, surgindo assim mudanças qualitativas, iniciando um novo estágio no desenvolvimento do intelecto.

Além de apresentar o jogo como uma metodologia de extrema importância em todas as etapas de desenvolvimento do indivíduo, pois trabalha tanto no intelectual, moral, social e cognitivo.

Já o Jogar é um ato de brincar, mas deve-se conscientizar o jogador, de que as regras existentes precisam ser cumpridas e obedecidas e de que ele precisa aprender a ganhar e a perder, para que, assim, o professor consiga alcançar os objetivos propostos.

5 | OS CAMINHOS DESTE ESTUDO: UMA ANÁLISE DO CONTEXTO INVESTIGADO

O estudo foi desenvolvido inicialmente a partir de uma investigação bibliográfica acerca dos aspectos históricos e legais referentes ao lúdico e à educação inclusiva.

As informações para análise se deram a partir de dois instrumentos de pesquisa: a observação participante em sala de aula, utilizando três jogos lúdicos na rotina da mesma e uma entrevista semiestruturada, realizada com a professora regente da turma, ambas com objetivo final de compreender o papel da ludicidade na educação de alunos com NEE, na perspectiva da inclusão em sala de aula.

Deste modo, este a observação se deu em uma sala de aula do 4º ano das séries iniciais do ensino fundamental, turno vespertino, de uma escola municipal para educação infantil e ensino fundamental, localizada na região do Vale do Rio Doce, leste de Minas Gerais.

Nos deparamos com um aluno, que apresentava Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH, que mesmo não sendo público-alvo da educação especial, apresentava a necessidade algum acompanhamento específico.

No decorrer da investigação desenvolvemos algumas experiências através das intervenções feitas por meio de jogos, buscando alcançar os objetivos do estudo. Visto que

Piaget (2013) apresenta o jogo como uma metodologia de extrema importância em todas as etapas de desenvolvimento do indivíduo, pois trabalha tanto no intelectual, moral, social e cognitivo, ao jogar ela vai além e pode transformar a realidade, superando seus medos, ansiedades e limitações.

A primeira intervenção foi na regência da disciplina de Português para trabalhar a concentração e a escrita, uma atividade à parte, fora do livro didático, visto que a professora alegou haver essa necessidade, pois a turma estava com muita dificuldade de desenvolver esta habilidade.

Para esse jogo, a regente contextualizou para a turma a importância de se escrever de modo correto, pois, durante todo o percurso de vida estudantil e no dia a dia dependeriam de uma boa escrita, e ainda, chamou a atenção para que, na hora de transcreverem as palavras para seus cadernos, precisariam de muita atenção e concentração. Cada aluno, um de cada vez, e por fila, deveria ir ao quadro, estourar uma bexiga, ler a palavra que estava dentro, e toda a turma escreveria no caderno.

Foi bastante divertido, no começo alguns se sentiam tímidos, mas logo interagiam, e a alegria contagiou toda a sala.

Como era dia da água, optamos por trazer um jogo que abordava a importância e a preservação da mesma de forma lúdica. A professora disse que muitas vezes desistia de fazer uma atividade daquele jeito, pois todas as vezes a turma não cooperava, tumultuando e fazendo bagunça.

Talvez eles estivessem demonstrando a alegria que sentiam por participar e aprender de forma diferente e prazerosa, além de poderem sair detrás das suas mesas e pular, gritar, e tudo isso sem fugir do objetivo que era aprender sobre a preservação da água. Durante o desenvolvimento da atividade, percebemos que alguns relutavam, não querendo participar com medo de errar, pois alegaram que tinham dificuldade com o conteúdo. O resultado final dessa intervenção, a meu ver, foi bem satisfatório em todos os sentidos, tanto no que diz respeito à aprendizagem do conteúdo quanto da inclusão.

6 | CONVERSANDO COM A PROFESSORA REGENTE

Uma entrevista foi realizada com a professora regente, dividida em blocos de interesse, objetivando os aspectos mais relevantes da pesquisa para serem analisados e interpretados em seus resultados, tais como Formação profissional, onde constatamos que a profissional entrevistada é formada em pedagogia e trabalha na área de educação há 19 anos. É concursada pela Secretaria Municipal de Educação. Possui alguns cursos de formação continuada como: uma Pós-graduação em alfabetização, letramento e EJA e outra em Educação Especial Inclusiva. A profissional também possui alguns cursos oferecidos pela Secretaria de Educação com o objetivo de promover o crescimento profissional e qualidade no ensino

Ao adentrar nessa turma observou-se que um aluno tinha certa dificuldade em acompanhar as atividades propostas. Durante a rotina das aulas, por vezes questionei à professora, se aquele aluno tinha algum laudo e ela respondeu, que sim. Na ocasião, questionei a razão de ele não ter algum tipo de acompanhamento, e a professora informou que já havia questionado na direção da escola sobre o assunto, sem dizer inicialmente, qual a necessidade específica do aluno. Ao perguntar no setor pedagógico da escola, se este aluno poderia ter algum tipo de apoio extraclasse, nunca tinha uma resposta efetiva. Para ter uma melhor compreensão do que se tratava, perguntei o que constava no laudo do aluno, e a professora informou ser Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH. Pude perceber, que a docente não tinha conhecimento sobre o assunto, de que apesar do aluno ser uma criança com uma necessidade educacional especial, contudo, não pertence ao público alvo da educação especial.

Sobre a formação lúdica, a professora nos relatou que teve contato com o lúdico em sua formação, mas que ainda precisa aperfeiçoar, evidenciando a necessidade de formação continuada dos professores, para que possam se especializar e aperfeiçoar em assuntos pouco ou não trabalhados em sua graduação. Contudo a mesma reconhece o quanto o lúdico teria a contribuir com o processo de aprendizagem dos alunos.

Assim sendo, nos relatou que a sala é muito agitada e diversificada, e o lúdico é uma maneira de alcançar a todos de forma mais atrativa.

151) aponta quando diz que, “O professor construtivista, tem o papel de desestabilizar, estimular, promover oportunidades, realizar trocas, (...), auxiliar e buscar soluções para conflitos cognitivos, assumindo seu papel de mediador”.

Dessa forma, o professor deve estar sempre inovando seus métodos, estar sempre aberto a buscar meios de alcançar a aprendizagem e a inclusão de seus alunos de maneira prazerosa, respeitando sempre as limitações e valorizando as potencialidades.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme a investigação bibliográfica desenvolvida no início dessa investigação, se constatou que o lúdico, como recurso didático para trabalhar a aprendizagem e a inclusão, não é um assunto novo, mas um tema que vem sendo discutido há séculos no âmbito da educação de pessoas com necessidades especiais. Dessa forma, a literatura analisada defende que o trabalho do educador deve ter como prioridade, em sua prática pedagógica, atividades lúdicas como elemento importante para uma educação inclusiva. A pesquisa de campo nos mostra que a professora possui, em sua formação, bagagem para trabalhar com a educação especial e inclusiva, embora alegue que ainda não está preparada para tal finalidade, pois percebe que a teoria não dialoga com a realidade do dia a dia de uma sala de aula regular. Demonstrando a necessidade de estar em constante formação. Durante o percurso do presente estudo, foi possível a compreensão do papel da ludicidade na

mediação do ensino e da aprendizagem de crianças com NEE na perspectiva da inclusão.

Por meio desse estudo, conclui-se que o ensino-aprendizagem e a inclusão de alunos com NEE podem acontecer no ambiente escolar através de atividades lúdicas, tornando esse processo não só uma obrigação legal, no tocante ao direito a educação, mas, um envolvimento de todos. A partir das observações feitas e da entrevista, foi percebido quanto o lúdico proporciona uma aprendizagem prazerosa e de qualidade, sendo construída dentro de um contexto familiar pelos alunos, que é a brincadeira e, além de tudo trazendo o aluno com NEE para dentro da proposta, respeitando suas limitações, visto que toda a turma se sentiu estimulada a interagir as ideias e conhecimentos em um espaço lúdico.

Desse modo, este é um estudo cuja temática não esgota suas reflexões. É contínua a necessidade de trazermos novas reflexões em relação à inclusão de alunos com NEE, ainda que por hora, não sejam todos alvo da educação especial. Temos muito que refletir e buscar por melhorias no processo do ensino-aprendizagem e da inclusão. Que venham contemplar a todos de fato, inclusive nos casos de alunos com TDAH, como o que envolve o escopo desse estudo. Além disso, apesar de todo o exposto, o lúdico não é uma receita pronta e acabada para a aprendizagem e a inclusão, visto que, em uma sala de aula, há uma significativa diversidade, e nem todos aprendem do mesmo jeito.

REFERÊNCIAS

A Criança e seus direitos: **Declaração dos direitos da criança**, Compór. 1999.

ANTUNES, Celso. **Educação Infantil prioridade imprescindível**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 18 mar. 2019.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2019.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CEB nº 01 de 7 de abril de 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf>. Acesso em 20 de mar. 2019.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf>. Acesso em: 18 de mar. 2019.

_____. **LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-018/2015/L13146.htm>. Acesso em: 18 mar. 2019.

_____. **Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998a. v.1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em 20 de mar. 2019.

_____. **Ministério da Educação. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Estratégias para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.** Brasília: MEC/SEESP. (org.) Maria Salete Fábio Aranha, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>. Acesso em 02 de jun. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em 20 de jun. 2019.

CORREIA, L. M. (1997). **Alunos com NEE nas Classes Regulares.** Porto: Porto Editora.

FORTUNA, Tânia Ramos. **O brincar, as diferenças, a inclusão e a transformação social.** Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB, v.3, nº 3, p. 460-472, set./dez. 2008.

_____, Tânia Ramos. **Sala de aula é lugar de brincar?** Disponível em: <http://brincarbrincando.pbworks.com/f/texto_sala_de_aula.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2019.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos Infantis; O jogo, a criança e a educação.** 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil (Org). **“Jogo, brinquedo, brincadeira e a Educação”.** Reimpr. 14. Ed-São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para professores? In: MANTOAN, Maria Teresa Egler. (Org.) **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon; SENAC, 1997.

_____, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 1ª. Ed-São Paulo: Moderna, 2003.

_____, Maria Teresa Eglér. **Inclusão é o Privilégio de Conviver com as Diferenças.** In Nova Escola, maio, 2005.

_____, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos/** Maria Tereza Eglér Mantoan, Rosângela Gavioli Prieto; Valéria Amorim Arantes, Organizadora. São Paulo: summus, 2006.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: História e políticas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MEC/SEESP. **Programa de capacitação de recursos humanos do Ensino Fundamental – Deficiência Mental**. (Org.) Erenice Natália Soares Carvalho. Brasília: SEESP, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/def_multipla_1.pdf>. Acesso em 20 de mar. 2019.

MOYLES, Janet R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PAPO DE PROFESSORA DENISE. **Ditado Estourado**. Disponível em: <<https://www.papodaprofessoradenise.com.br/aprenda-brincando-com-o-ditado-estourado>>. Acesso em 10 de mar. 2019.

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. [Tradução Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica]. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

PROFESSOR EM SALA. **Jogo da matemática – Adição, Subtração e multiplicação**, 2017. Disponível em: <<https://www.papodaprofessoradenise.com.br/aprenda-brincando-com-o-ditado-estourado>>. Acesso em 20 de mar. 2019.

SANTOS, Mônica Pereira; PAULINO, Marcos Moreira. **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas** – 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

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

O QUE É MEMÓRIA?

Data de aceite: 02/10/2023

Rhayara Lira De Souza

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

Francinaide de Lima Silva Nascimento

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

A memória, na qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens (**e das mulheres**). (Le Goff, 2012, p. 437, grifo nosso).

A memória é um conceito extenso, múltiplo, diverso e plural. Passou por vários redimensionamentos ao longo da história e existe enquanto fio condutor de consecutividade e seletividade entre

todas as civilizações. Do ponto de vista biológico, ela é entendida como uma capacidade cognitiva cerebral destinada ao armazenamento de informações por meio de sinapses e neurotransmissores. Para um computador, ela significa banco de dados e armazenamento. Do ponto de vista histórico, ela é compreendida como um movimento ondulatório e inconstante em suas manifestações, sendo, no entanto, primordial. Já pelo viés da historiografia é entendida como um importante processo produtivo e, por meio da lógica social, ela se faz um imperativo existencial.

A memória é o objeto e o material da história, bem como, um conceito crucial e, para além da propriedade de conservar “certas” informações, é também por meio dela que os seres humanos podem atualizar suas vivências, impressões e o seu passado. Ela não apenas está ligada à vida social, como também surge enquanto resultante desta em sua complexidade. A partir dela contemplam-se todas as coisas, ela se constitui como a metáfora de uma grande caixa onde se armazenam todos os

conceitos e o que se entende dos objetos e dos vocábulos e sem ela, esse todo se reduz ao nada. É por meio dela que reevocamos as coisas passadas, abraçamos as presentes e contemplamos as futuras graças à sua semelhança com as passadas (Le Goff, 2012).

Alguns procedimentos são imprescindíveis à sua manutenção e existência enquanto processo de preservação, tais quais a fala, a escrita, os monumentos, as fotografias e os documentos, apesar de nem sempre ter sido assim, uma vez que as fotografias, por exemplo, surgem apenas no século XIX. O que demonstra, claramente que a forma de se produzir e reproduzir a memória se diversificou muito com o passar do tempo. Mas é somente por meio do registro, da administração e da preservação de elementos carregados de sentido ou informação que seu tecido se costura, de modo a formar o pano de fundo para a continuidade das narrativas da humanidade e das construções de identidades dos mais variados grupos, por ser a base da vivência, da inteligência e o alicerce das ideologias propagadas em sociedade.

O fazer memorialístico à ótica de Aristóteles, precisa encontrar os simulacros adequados das coisas que se deseja recordar, é preciso ter um método que dê sentido à produção proveniente do registro da memória, seja a sua transformação em um monumento, objetos ou narrativas. Isso porque a memória é não somente a razão, mas também fruto direto do conhecimento humano, e este saber é sempre mais forte, sólido e consistente quando ligado à sensibilidade. Portanto, é necessário se debruçar com interesse sobre as coisas que se deseja recordar, pois está a memória ligada à atenção e à intenção (Le Goff, 2012).

11 O REGISTRO ENQUANTO PRIVILÉGIO E OS SENHORES DO ESQUECIMENTO

[...] as evidências não são encontradas nos arquivos, são fabricadas pelos próprios procedimentos, aparatos e pressupostos teóricos e metodológicos do historiador. Somos nós que evidenciamos, colocamos em evidência dado evento ou conjunto de eventos e, no mesmo ato, esquecemos, ou jogamos para os bastidores outros tantos acontecimentos (Albuquerque, 2007, p. 26).

No Oriente Antigo, a memória coletiva tinha uma perspectiva monumental, manifestando-se por meio da construção de obeliscos e estelas, por exemplo. Ficou registrada em imensos prédios como as pirâmides ou esfinges e quanto maior a autoridade que o faraó líder de um projeto de edificação julgasse possuir, mais robusto e mais alto deveria ser o seu legado arquitetônico, exemplo clássico disso são as pirâmides de Gizé, nomeadamente Quéops, Quéfren e Miquerinos, pois apresentam tamanhos progressivamente maiores respectivamente às suas construções e, não coincidentemente, cada uma delas traz o nome do faraó que a demandou enquanto símbolo de poder.

A questão inquietante é: onde ficaram registradas as memórias dos servos que as

construíram? Que monumento foi destinado a eles? Além dos ossos fossilizados dos que morreram entre as pedras de suas construções, quais vestígios desses seres humanos tiveram o privilégio do registro? Quando se discute sobre as preocupações dos grupos, é imprescindível a compreensão de que estas ocorrem e colocam-se em uma via de mão dupla (ou múltipla), relativamente adaptável quanto a que grupo se refere e quanto aos tipos de relações que se desenvolvem internamente e externamente entre eles.

Quem seriam os Senhores do Esquecimento?

E os da Memória?

Quantos conseguem ocupar esses distintos espaços e quais os interesses que os norteiam em seus atos de registro de memórias pela História e da promoção de silenciamentos? Esses são questionamentos que exigem respostas complexas e que encontram base para tanto em diversos momentos da cronologia mundial. Ao passo que por meio de uma paradoxal análise “rápida” sobre séculos de História, é possível afirmar que para o preto escravizado, este senhor foi o colonizador. Para a indígena estuprada, o homem branco. Para a mulher negra violada, o senhor de engenho. Para o trabalhador, o empresário. Para o servo egípcio, o faraó e para a mulher ateniense, o cidadão. E assim, lamentável e consecutivamente, mediante as inúmeras e nefastas possibilidades existentes na lógica “opressores *versus* oprimidos”.

Ser senhor do esquecimento é ocupar o lugar de definição de quem fala, o que se pode falar, de quem cala e daquilo que deve ou não ser ouvido. Estes donos dos “territórios da ampulheta”, para propulsionarem as suas narrativas, apagam, manipulam ou deslegitimam inúmeras outras, aquelas que são entendidas e tratadas com desimportância, insignificância e negligência. Os senhores do esquecimento normalmente partiram do egoísta e violentador argumento pressuposto do progresso.

Nesse sentido, a colonização portuguesa no Brasil deslegitimou a cultura dos povos originários (Krenak, 2019), tentou anular seu idioma, sua religiosidade e sua indumentária por meio da imposição de uma cultura “certa”. Adoeceu-os com o “novo”, forneceu-os espelhos da desumanidade e ensinou-os sobre um amor cristão baseado na violência, como poetizam os versos “Quem me dera ao menos uma vez entender como um só deus ao mesmo tempo é três e esse mesmo deus foi morto por vocês” (Russo, 1986), que além de matar seu próprio deus, legitimou também o assassinato em massa de seres humanos dentro de navios negreiros¹, em troncos e senzalas, calou mulheres no mato, nas camas, nas cozinhas ou nas salas.

O colonizador escravizou as pretas, chicoteou suas costas, amarrou-as ao tronco e deflorou seus corpos e suas intimidades. Depois disso, escravizou suas crianças e puniu-as arrancando seus dentes, decepando seus seios e jogando-as em senzalas e cozinhas.

1 4,8 milhões de africanos foram transportados para o Brasil e vendidos como escravos, ao longo de mais de três séculos. Outros 670 mil morreram no caminho. Além disso, independentemente de quem foram os culpados pela escravidão, não há dúvidas de que os 4,9 milhões de africanos trazidos como escravos para o Brasil são as vítimas. Nenhum outro lugar do mundo recebeu tantos escravos. Em comparação, nos Estados Unidos, foram 389 mil. (BBC Brasil, 2018)

E a essas pessoas, falar nunca foi uma opção. O silenciamento lhes foi imposto e preservar suas memórias passou a significar um ato revolucionário, ao qual hoje se dá o nome de sincretismo, quando se discute o ponto de vista religioso, ou resistência quando se fala em preservação e valorização de sua identidade cultural. (Akotirene, 2018)

E é daí que surgem os silêncios, as negativas e os apagamentos, que paradoxalmente podem ser mais reveladores até do que foi politicamente documentado. O silenciamento não apenas tentou apagar histórias, como cunhou práticas culturais específicas que se perpetuam até a contemporaneidade, sobretudo quando se reflete sobre o processo de imposição do etnocentrismo europeu aos primeiros brasileiros. O esquecimento enquanto resultante dessa prática é, na verdade, um projeto. A escravidão consolidou o racismo, a elitização as desigualdades sociais, o latifúndio criou os pobres sem terras e o patriarcalismo fez desenvolver um país machista. Da mesma forma, as violências sexuais cometidas contra as mulheres consolidaram o que podemos chamar de uma Cultura do Estupro, sobre a qual não se pode falar e a partir da qual, as mulheres foram ensinadas a calar, a desocupar os espaços e a se transformar em algo invisível.

O historiador é alguém que tem a tarefa de se descolar desta memória cristalizada, de fazer com que esta retorne ao fluxo temporal, que se liquefaça para que novamente possa correr na direção do futuro (Albuquerque, 2007, p 33). Não existem alternativas a uma História dos Esquecimentos senão a fala de quem foi silenciado, pois como propôs Abdulali (2019), “os silêncios não poderão ser mais potentes que as palavras”.

De acordo com Saffioti (2015), o lugar mais doloroso para um ser humano ocupar talvez seja o não lugar, essa região onde reside a subalternidade e as ausências, os esvaziamentos e as negativas. A história, por sua vez, enquanto narrativa de conferência do atestado de poder a grupos e a contextos específicos, apresenta a capacidade de promover a democratização e a territorialização das pessoas, mas infelizmente, no caso das mulheres, essa possibilidade foi subvertida. Nesse caso, é preciso realmente perguntar-se quais são os mecanismos históricos responsáveis pela des-historicização e pela eternização das estruturas da divisão sexual e dos princípios de divisão correspondentes (Bordieu, 2019, p. 8).

Para Foucault (1981 *apud* Saffioti, 2015), os indivíduos são um dos primeiros efeitos do poder e, simultaneamente, seus centros de transmissão. Discorrer sobre História, Historiografia, Patriarcado e Misoginia, é, portanto, propor-se a entender as formas de interação dos indivíduos homens e mulheres em um grande jogo de poder no qual estas foram, por vezes, excluídas, sendo colocadas exatamente nesse lugar de dor que é o não lugar.

As mulheres, historicamente, tiveram a negação do direito à cidadania, foram entendidas como objetos sexuais e assistiram suas sexualidades serem tratadas de acordo com uma lógica extremamente utilitarista e objetificada. O corpo feminino não podia ter direito ao prazer ou ao conhecimento. Sua existência foi subalternizada à condição de

máquina reprodutiva e de realização de trabalhos no ambiente doméstico, como propôs a filósofa italiana Federici (2019b). E, por mais que essas opressões tenham acontecido em diferentes graus entre as mulheres brancas, negras e indígenas, algo muito ruim foi interseccional entre elas: a negação do mundo e a proibição da ocupação de espaços. Processo desencadeado em diferentes níveis, de acordo com o segmento da classe feminina que se apresentava, mas experimentado pelas mulheres enquanto grupo, em inúmeros recortes da História.²

Por estes motivos, as preocupações não são e nem poderão ser as mesmas entre os grupos e as comunidades, porque o silenciamento se projetou em diferentes graus e níveis de violência de acordo com quem esteve sob sua incidência. (Akotirene, 2018) E, para a classe em questão, especificamente,

É dessa forma que as mulheres têm sido silenciadas e até hoje excluídas de muitos lugares onde são tomadas decisões, privadas da possibilidade de determinar a própria experiência e forçadas a encarar os retratos misóginos ou idealizados que os homens fazem delas. (Federici, 2019a, p. 84)

E, “o presente envolve o passado e no passado toda a história foi feita pelos homens”. (Beauvoir, 2019, p. 15). Durante a Antiguidade Clássica, mais especificamente em Atenas, surge o conceito de cidadania. A cidadania estava vinculada às demandas da vida na Polis – a cidade-Estado grega – que viria a radicar o conceito de política. No supracitado território, as mulheres eram terminantemente proibidas de comporem as discussões e decisões relativas à sociedade da qual faziam parte (mesmo sem o direito de fazer). No intuito de representar tal narrativa de silenciamento, em 1976, o cantor e compositor Chico Buarque de Holanda em parceria com Augusto Boal, lança uma canção intitulada *Mulheres de Atenas*, que, para além de evidenciar o estereótipo formulado na Grécia Antiga, acabou por simbolizar a atribuição de papéis destinados à mulher prevalentes ainda na sociedade Contemporânea: a dona de casa, a cuidadora, a reprodutora, a mãe, a parideira, a pacata, a obediente, a resignada, a violentada e a estuprada criatura (Federici, 2019b).

Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas
Vivem pros seus maridos, orgulho e raça de Atenas
Quando amadas, se perfumam
Se banham com leite, se arrumam
Suas melenas
Quando fustigadas não choram
Se ajoelham, pedem, imploram
Mais duras penas
Cadenas
Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas
Sofrem pros seus maridos, poder e força de Atenas
Quando Ellis embarcam, soldados
Elas tecem longos bordados

² É válido destacar que mesmo nesta intersecção também residem discrepâncias gritantes entre mulheres trans, brancas, pretas e indígenas. A critério de exemplificação, enquanto em fins do século XVIII as mulheres brancas lutavam por direitos políticos, as pretas reivindicavam sua libertação do sistema escravista no Brasil.

Mil quarentenas
 E quando Ellis voltam sedentos
 Querem arrancar violentos
 Carícias plenas
 Obscenas
 Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas
 Despem-se pros maridos, bravos guerreiros de Atenas
 Quando Ellis se entopem de vinho
 Costumam buscar o carinho
 De outras falenas
 Mas no fim da noite, aos pedaços
 Quase sempre voltam pros braços
 De suas pequenas
 Helenas
 Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas
 Geram pros seus maridos os novos filhos de Atenas
 Elas não têm gosto ou vontade
 Nem defeito nem qualidade
 Têm medo apenas
 Não têm sonhos, só têm presságios
 O seu homem, mares, naufrágios
 Lindas sirenas
 Morenas
 Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas
 Temem por seus maridos, heróis e amantes de Atenas
 As jovens viúvas marcadas
 E as gestantes abandonadas
 Não fazem cenas
 Vestem-se de negro, se encolhem
 Se conformam e se recolhem
 Às suas novenas
 Serenas
 Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas
 Secam por seus maridos, orgulho e raça de Atenas
 (Boal; Hollanda, 1976)

Ritmada em tom melancólico, a música traz à tona milenares problemas relativos à existência da mulher em sociedade, como o seu viver em função da casa, dos filhos, do marido, da família, do trabalho doméstico e reprodutivo; os padrões de beleza para agradar ao meio em vez de a si próprias, o silenciamento frente à infidelidade masculina dentro de relações monogâmicas unilaterais e a resignação mediante gestos de violência, inclusive sexual, pois carícias plenas que se “arrancam” violentamente por um homem “sedento” precisam ser nomeadas da forma correta. A anulação de seus sonhos e desejos, promovida, inclusive, ao longo de muitas sociedades pela negação da voz e dos espaços e até mesmo a questão do abandono gestacional são também suscitadas.

Essa letra foi aqui evocada por sua imensa capacidade de síntese histórica em relação à condição feminina ao passar do tempo. Se, no século XII antes de Cristo, as mulheres eram submetidas a um processo de segregação político e socioespacial na

Grécia Clássica, cinco séculos depois, na civilização hebraica, estas eram entendidas basicamente como propriedade dos homens. Pertenciam a pais que as disciplinavam e controlavam, que depois pagariam o dote para que outros homens, agora seus maridos responsabilizassem-se por elas. Essas mulheres viveriam sob um rígido regime doméstico, deveria dedicar-se integralmente ao cotidiano familiar e a esse homem provedor, que além de ser possuir suas liberdades, obtinha ainda o direito de relacionar-se com uma concubina³ que, se engravidasse, traria ao mundo um filho sem direito a herança e inferior para a comunidade.

O Brasil foi alvo de colonização cristã por parte dos europeus portugueses. Logo, é fruto, dentre outros processos, da dita “progressista”⁴ civilização ocidental e do etnocentrismo europeu. O Cristianismo foi uma dentre as três religiões originadas pela raiz hebraica, juntamente com o Islamismo e o Judaísmo. Todas práticas de formatação essencialmente masculinista, androcêntrica e patriarcal. Isso explica muito dos hábitos culturais do povo brasileiro e das violências sofridas por mulheres ao longo da História e na Idade Contemporânea como um todo. Esse texto, por exemplo, começou a ser produzido no ano em que se assistiu a um crescimento progressivo e assustador nos casos de violência doméstica e feminicídio no país.

Na locomotiva da história, os trilhos foram fincados de acordo com interesses específicos e ligados a uma lógica de progresso segregacionista e monopolizadora. E tal monopólio, não se configurou apenas em uma perspectiva econômica, pois a própria história foi escrita mediante esse processo de monopolização. É nesse contexto que se insere a História das Mulheres, formada mediante os mais variados processos de silenciamento provenientes de uma historiografia negligente, misógina, falo e androcêntrica, os silêncios que compõem a construção das instituições, das nações e do mundo que faz de conta não ser ocupado por elas, são reveladores de um processo permeado por negação de espaços e violências simbólicas em detrimento de uma dominação masculina dos corpos, da política, da linguagem e das narrativas (Bourdieu, 2019; Saffioti, 2013; Scott, 1991).

Essas tentativas de dominação sobrepostas às mulheres, por meio das instituições e da produção de conhecimento dimensionada por elas. Entender o desconhecimento e a des-historicização como gestos intelectualizados e hegemônicos de violência contra as mulheres em seus contextos de apagamento, faz pensar sobre a necessidade de criar objetos de estudo e pesquisa que respondam a determinação desses processos por meio de protagonismo, o protagonismo que não foi registrado nos livros de história, que tornam a aparição de mulheres em materiais didáticos em seção “curiosidades” ou “saiba mais”, que relegam a esse grupo a categoria de conhecimento homeopaticamente distribuído em pílulas do saber, quando é distribuído (Smith, 1983).

3 Para a cultura hebraica a concubina era uma mulher com quem o homem poderia se relacionar sem a existência do vínculo do casamento. A cultura patriarcal predominante estabelecia essa relação como um direito do homem.

4 O progresso violentou, usou e assassinou os povos não etnocentrados, leia-se pretos e indígenas, no caso do Brasil, com ênfase nas mulheres, que além das violências de classe, sofreram também, as do sexo.

Um dos exemplos clássicos desse silenciamento é a referência a contextos gerais como se as mulheres simplesmente não existissem, não estivessem presentes ou como se não fizessem parte do corpo social, a exemplo da predominante demarcação do gênero masculino como gênero contemplativo a todas as demais categorias, falando-se sempre na história dos homens ou do homem, assim como em diversos usos que se atribuem à linguagem. É sempre sobre a história, a memória, a trajetória do “homem na humanidade”. É sempre sobre o desenvolvimento “do homem”, “para o homem” e “pelo homem” mesmo que haja uma infinidade de mulheres subjacente à mesma lógica à qual aquela afirmação se refere. As pessoas foram ensinadas a falar e a pensar assim. E, desse modo, as mulheres e sua memória coletiva foram sendo, gradativamente, apagadas dos processos sociais.

Scott (1991), discute sobre essas questões apontando para a direção de uma pseudoconstrução da história das mulheres, pois esta é normalmente colocada como anexo, como à parte, ou como um bônus na história dos homens, seja essa na Revolução Francesa, quando Olympe de Gouges foi assassinada por propor *A Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã* em 1791⁵ ou quando, durante a Segunda Guerra Mundial, trabalhavam a baixíssimos salários, eram estupradas por soldados como “esposas de campanha”, atreladas a arados como mulas, ou, ainda, humilhadas em praça pública por terem se relacionado com soldados inimigos – tinham a cabeça raspada, perdiam seus direitos civis, sofriam violências sexuais e eram tidas como as “indignas da nação”, como veiculado em matéria jornalista do Portal Pragmatismo Político (2013):

O caso é que muitas coitadas que tiveram algum tipo de relacionamento com os soldados e oficiais alemães não tinham culpa, o que elas iriam fazer? Elas eram reféns de um estado ocupado. Mas a ira e a necessidade de encontrar bruxas para caçar não permitia o razoamento, se houvesse um indício qualquer, a coitada tinha sua cabeça raspada e era exposta em público como desgraça da nação. Muitas vezes só raspar a cabeça não bastava, eram despidas, abusadas, desenhavam a suástica nos seus rostos, ou queimavam a marca com ferro em brasa na testa. Estas mulheres foram reconhecidas como “nacionalmente indignas” e sofreram, além da degradante humilhação em público, penas de seis meses a um ano de prisão, seguida da perda total de direitos civis por mais um ano, quando ainda eram violentadas e insultadas nas ruas. Muitas não suportaram a vergonha daquela situação e sucumbiram cometendo suicídio.

5 Ela é guilhotinada 2 anos depois, em novembro de 1793, aos 45 anos de idade.



Figura 10 - A indigna da nação.

Fonte: Pragmatismo Político (2013).

Acerca disso, a figura 10 apresenta uma “indigna da nação” completamente exposta e violentada dentro do cenário da Segunda Guerra Mundial: seu pescoço tem mãos sufocantes ao redor, seu rosto apresenta semblante de humilhação e desesperança. A cara inchada possivelmente por choro revela as marcas da violência de uma caça às bruxas na História Contemporânea, a qual contrasta com o ar risível dos homens ao redor, que aparentemente divertem-se sobre a desgraça da mulher trucidada e exposta. Ela tem as mãos presas às costas e homens ao redor que a enxergam com escárnio e em perspectiva objetificante. A fotografia revela ainda a naturalização de tamanha crueldade e apresenta que dentro de uma guerra existem tantas outras.

Nesse sentido, observa-se que a história das mulheres é marcada por inúmeras violências, assim como por um protagonismo que foi comumente suprimido dos livros e narrativas. *Então, pergunto a você que me lê agora*⁶, o que te disseram sobre a história das mulheres? Quanto ou o que você sabe sobre seus movimentos de reivindicação política? Essa temática chegou até você como conhecimento produzido ou como silêncios induzidos?

A trajetória dialógica percorrida até aqui, nos mostra, portanto, que quando a história e a historiografia calaram as vozes das mulheres, retiraram-nas dos livros didáticos e as trataram como acessórios à História dos Homens, elas funcionaram, basicamente, como instrumentos de consolidação misógina do patriarcado, ao enfatizar de maneira infiel e

6 Estratégia machadiana de diálogo com a interlocutora ou o interlocutor, largamente utilizada na obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas*.

injusta, uma suposta⁷ inferioridade entre os gêneros. Cabendo à memória e aos estudos que podem se debruçar sobre ela, revolucionar essa trajetória de violência⁸ contra a mulher e a favor de seu esquecimento em um não lugar.

REFERÊNCIAS

ABDULALI, Sohaila. **Do que estamos falando quando falamos de estupro**. Tradução: Luis Reyes Gil. 1 ed. São Paulo: Vestígio, 2019.

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade**. Coordenação Djamila Ribeiro. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. **História**: a arte de inventar o passado. Ensaios de Teoria da História. 1 ed. Bauru, SP: Edusc, 2007.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: Vol. 2: a experiência vivida. Tradução: Sérgio Milliet. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

BOAL, A. e HOLLANDA, C. **Mulheres de Atenas**. Rio de Janeiro: PHILIPS: 1976. Disco de Vinil (4m25s).

BORDIEU, Pierre de. **A dominação masculina**. Tradução: Maria Helena Kühner. 15. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

FEDERICI, Silvia. **Mulheres e caça às bruxas**: da Idade Média aos dias atuais. Traduzido por Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2019a.

FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da revolução**: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista. Traduzido por Coletivo Sycorax. São Paulo: Editora Elefante, 2019b.

<https://www.pragmatismopolitico.com.br/2013/11/o-triste-fim-das-viuvvas-da-ocupacao.html%20> > acesso em: 20 de setembro de 2023.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Traduzido por Bernardo Leitão... [et al.]. - 7ª ed. Revista – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

RUSSO, R. **Índios**. Rio de Janeiro: EMI: 1986. Disco de Vinil (4m23s).

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes**: mitos e realidade. Rio de Janeiro: Rocco, 2013.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero patriarcado violência**. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

7 Aqui refere-se à desigualdade que se coloca como inerente a uma suposta condição de inferioridade feminina, largamente utilizada na negação de direitos políticos.

8 Aqui, nesta pesquisa, os processos de esquecimento e silenciamentos impostos às mulheres e a suas memórias são entendidos e problematizados, enquanto formas severas da violência de gênero.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** In Educação & Realidade. Porto Alegre, nº16, julho / dezembro, 1991.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações:** investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS CONTEÚDOS DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Data de aceite: 02/10/2023

Rafael Lucas Barros Botelho

Discente do 7º período do curso de História do Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM

Adriene Sttéfane Silva

Docente do Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU

As mudanças sociais são constantes. Na sociedade pós-moderna, enfrenta-se o que o sociólogo e filósofo polonês Zygmunt Bauman (1925 – 2017) denominou como modernidade líquida, um mundo globalizado, marcado pela volatilidade, liquidez e fluidez em todos os aspectos da vida social, como a cultura, o amor, o trabalho e sem dúvida a Educação. Nesses “tempos líquidos”, a Educação, assim como outros aspectos da sociedade, necessita ser repensada para que o processo de ensino-aprendizagem seja efetivo e cumpra seu objetivo de formação humana.

Nessa conjuntura, é importante

destacar que a escrita sobre qualquer reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem produzido a partir do ano de 2020 precisa necessariamente destacar a pandemia que assolou o mundo. O coronavírus, SARS-CoV-2, teve um impacto gigantesco nas relações sociais e na maneira com que a educação se realiza. Isolamento social, aulas em ambiente virtual e o uso de ferramentas tecnológicas para o ensino são apenas alguns exemplos dessa nova realidade.

No contexto apresentado, é necessário apontar a rapidez dos avanços tecnológicos em todos os espaços, causando profundas mudanças nos seres humanos e nas relações sociais. O ensino de história tem reconhecida sua importância, mas é evidente a necessidade de tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico, atrativo e interativo entre alunos e professores. Dessa forma, a aplicação de novas tecnologias e metodologias ativas, como sala de aula invertida, gamificação, aprendizagem baseada em problemas, ensino com pesquisa, mapas conceituais e

educomunicação, seriam capazes de transformar a realidade de ensino.

Para essa transformação no mundo educacional, que compreende os professores, alunos, pais, escola, o espaço, currículo escolar, formas de avaliação, planejamento, recursos e materiais didáticos é necessário investir na formação dos professores, promover cursos, palestras, discussões e acesso às novas tecnologias. Sem uma adequação às novidades educacionais o ensino está fadado a continuar monótono e sem a formação de cidadãos com personalidade crítica e capazes de refletir a sociedade ou provocar as necessárias mudanças.

Uma educação libertadora conforme propõe Paulo Freire depende de uma nova maneira de pensar a educação, saindo dos modelos tradicionais de ensino, pautados na educação depositária e principalmente adaptada ao uso das novas tecnologias e metodologias de ensino. É necessário que o meio acadêmico discuta o atual sistema educacional, para que esse seja capaz de atingir as finalidades da educação estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação em seu artigo 2º.

Nessa construção surgem importantes questionamentos: O que são metodologias ativas de ensino? Como elas se aplicam ao ensino de História na Educação Básica? Seriam elas capazes de auxiliar na busca da transformação do monótono processo de ensino-aprendizagem atual?

O presente estudo teve por objetivo identificar e compreender o que são metodologias ativas, a possibilidade das mesmas no ensino de história, traçar discussões quanto a educação depositária e os caminhos para uma educação libertadora, bem como, os papéis dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, o sistema municipal de Patos de Minas – MG foi objeto de estudo, onde pretende-se compreender o conhecimento dos docentes no que concerne às metodologias ativas e o processo de ensino-aprendizagem atual.

Partindo de uma pesquisa bibliográfica, descritiva, e de campo e quantitativa, propõem-se um estudo de caso qualitativo, que consistirá no levantamento de informações e estudo a respeito do uso das metodologias ativas no ensino de História. A metodologia materializa-se, de um lado, na pesquisa bibliográfica e documental (acervos de bibliotecas e bancos de dados e informações secundárias). Em relação à pesquisa bibliográfica a atenção foi dada para livros; revistas; teses; dissertações; periódicos tanto no âmbito da definição e mediação das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem, e consequentemente no ensino de História.

Após a pesquisa bibliográfica, foi realizado um estudo do meio, de forma quantitativa através da aplicação de questionário semiestruturado, de forma on-line, tendo como amostra os docentes da educação básica das instituições de ensino municipais lotadas no município de Patos de Minas - MG, sendo uma amostra do tipo não-probabilística intencional.

Foi realizada uma pesquisa sob o viés qualitativo e quantitativo, acerca da atuação do docente frente ao conhecimento acerca das metodologias ativas, sendo aplicada

entrevistas e acompanhamento de sua prática frente ao uso dessas.

Após a coleta de dados, foi realizada a classificação dos mesmos de forma sistemática através de seleção, codificação e tabulação, com o intuito de promover um cruzamento junto as fontes bibliográficas, promovendo uma reflexão e possível solução da problemática apresentada pelo projeto de pesquisa.

INOVAÇÕES NA EDUCAÇÃO

Precipuamente, para a compreensão de toda a discussão realizada em torno dos processos de ensino aprendizagem, se faz necessário compreender o que é educação, quais são suas funções, em qual sistema essa se enquadra e quais são as principais críticas a ele, para que, posteriormente possa se apresentar a proposta das metodologias ativas como caminho para a construção de um novo processo de ensino-aprendizagem.

Nesse cenário, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, traz em seu artigo 1º a concepção de educação:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organização da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Outra importante definição encontra-se na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Muito além dos documentos normativos nacionais, teóricos da educação discutem suas concepções e finalidade, como é o caso de Paulo Freire, John Dewey, Jean Piaget, Lev Vigotski, para citar alguns.

Ainda no contexto normativo pode-se perceber que a Constituição Federal de 1988 elenca a educação como direito social e ferramenta de formação do indivíduo como ser social, crítico e transformador da sociedade em que vive. Em continuidade, a supracitada lei nº 9.394/96 corrobora com esse entendimento definindo que a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho dos educandos.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O sistema tradicional de ensino, marcado pelos métodos de ensino tradicionais, constituídos da transmissão de informação pelos professores, que ensina e avalia a todos

da mesma maneira é objeto de críticas e reflexões para que possa promover a formação de sujeitos, cidadãos reflexivos e com que se cumpra as finalidades legalmente elencadas.

O grande desafio deste início de século é a crescente busca por metodologias que possibilitem uma práxis pedagógica capaz de ultrapassar os limites do treinamento puramente técnico e tradicional, para efetivamente alcançar a formação do sujeito como um ser ético, histórico, crítico, reflexivo, transformador e humanizado. (GEMIGNANI, 2012, p. 1)

Cabe destacar, que um dos principais críticos desse sistema de ensino é Paulo Freire, que denominou-o como educação bancária ou educação depositária, onde o aluno é visto como mero receptáculo de informações por parte dos professores que encontram-se num alto patamar de conhecimento. Em contraposição a esse sistema, Freire propõe uma educação libertadora, que consideraria o aluno como protagonista de sua própria aprendizagem, participando ativamente dele, ademais, traz consigo conhecimento que pode ser partilhado e ressignificado.

A construção de uma educação libertadora, proposta por Paulo Freire, em detrimento de uma educação depositária, onde o aluno é mero receptáculo de informações repassadas pelo mestre, se faz necessário a transformação do próprio processo de conhecimento, visto que “[...] a ideia de uma educação problematizadora ou libertadora sugere a transformação do próprio processo de conhecer, nesse momento, insere-se a proposta de resolução de problemas como caminho para a construção do saber significativo (PAIVA, PARENTE, BRANDÃO, QUEIROZ 2016, p.147).

É importante entender, nesse processo de desconstrução do atual sistema de educação, que as metodologias de ensino são tão importantes quanto os conteúdos positivados nos livros. Assim, a academia tem se dedicado a analisar as técnicas de ensino tradicional, criticando-as e na busca do desenvolvimento de novas metodologias de ensino.

Atualmente, entende-se que os procedimentos de ensino são tão importantes quanto os próprios conteúdos de aprendizagem. Portanto, as técnicas de ensino tradicional passam a fazer parte do escopo de teóricos não só da área da Educação, mas de toda a comunidade intelectual que busca identificar suas deficiências e buscam propor novas metodologias de ensino-aprendizagem. (PAIVA, PARENTE, BRANDÃO, QUEIROZ, 2016, p. 146)

Nesse contexto, de busca por uma transformação nos métodos de ensino-aprendizagem, encontra-se a possibilidade do uso de metodologias ativas, processo que estimula a aprendizagem em situações que o aluno deixa de ser receptáculo de informações e passa a atuar como centro da aprendizagem.

A metodologia ativa é uma concepção educativa que estimula processos construtivos de ação-reflexão-ação, em que o estudante tem uma postura ativa em relação ao seu aprendizado numa situação prática de experiências, por meio de problemas que lhe sejam desafiantes e lhe permitam pesquisar e descobrir soluções, aplicáveis à realidade. (GEMIGNANI, 2012, p. 6).

A necessidade de inovar na educação é latente. Nesse sentido surgem importantes

questionamentos: O que são as ditas metodologias ativas? De que forma elas colaboram com essa desconstrução? E é o que se pretende responder adiante.

METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO

Na obra *Metodologias ativas para uma educação inovadora: um abordagem teórico-prática*, organizada por Lilian Bacich e José Moran encontra-se a seguinte definição de metodologia:

Metodologias são grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem e que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas. (BACICH E MORAN, 2018, p.4).

Percebe-se que a metodologia utilizada no ensino tem relação direta com a aprendizagem e com os reflexos no desenvolvimento de características dos educandos, projetando no indivíduo pontos essenciais de sua personalidade que culminam em sua relação com o meio em que vive, uma vez que “[...] a metodologia utilizada pelo educador pode ensinar o educando a ser livre ou submisso; seguro ou inseguro; disciplinado ou desordenado; responsável ou irresponsável; competitivo ou cooperativo” (PAIVA, *et al.* 2016, p.147).

Nessa conjuntura, as metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos, sob pena de não desenvolver as características e propostas do ensino.

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. (MORAN, 2015, p.17).

As metodologias ativas surgiram com o movimento denominado Escola Nova, movimento que defendia um processo de ensino-aprendizagem que fosse centrado nas experiências como ferramenta de aprendizagem e no desenvolvimento da autonomia dos alunos. Essas ideias propagadas pela Escola Nova convergem com as ideias apresentadas por Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia* (1996).

Quanto a definição de metodologias ativas, recorre-se novamente a obra supracitada dos organizadores Lilian Bacich e José Moran:

As metodologias ativas dão ênfase ao papel de protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com a orientação do professor. (BACICH; MORAN, 2018, p.4).

A proposta das metodologias ativas é de que os alunos participem efetivamente da construção do conhecimento. Esse protagonismo do aluno no processo de ensino-aprendizagem respeita seu próprio ritmo, tempo e estilo, provocando melhora no seu

aprendizado e no envolvimento com as atividades do ensino.

O uso de metodologias ativas tem se demonstrado capazes de apresentar melhores e mais rápidos resultados no processo de ensino-aprendizagem e consequentemente uma formação mais crítica do indivíduo, nesse sentido, Bacich e Moran (2018, p.8), pontuam que:

A aprendizagem por projetos, por problemas, por design, construindo histórias, vivenciando jogos, interagindo com a cidade com o apoio de mediadores experientes, equilibrando as escolhas pessoais e as grupais é o caminho que comprovadamente traz melhores e mais profundos resultados em menor tempo na educação formal.

A aplicação de metodologias ativas no ensino trazem benefícios como o rompimento com o modelo tradicional de educação, o desenvolvimento da autonomia, a melhora na capacidade de se trabalhar em equipe e uma visão mais crítica da realidade, conforme Paiva, *et al* (2016, p. 151):

[...] distinguem-se ao menos 6 benefícios principais: rompimento com o modelo tradicional; desenvolvimento da autonomia do aluno; exercício do trabalho em equipe; integração entre a teoria e prática; desenvolvimento de visão crítica da realidade; e uso de avaliação formativa.

A aplicação de metodologias ativas encontra barreiras em sua aplicação. A ruptura com o sistema tradicional de educação é a principal dificuldade encontrada, fala-se em deixar para trás um modelo cristalizado de ensino que desconsidera a autonomia dos educandos e valoriza-se o conhecimento do educador. Ademais, aponta-se a falta de qualificação dos educadores e a dificuldade em trocar informações com outros profissionais são fatores que dificultam a aplicação de metodologias ativas.

Foram identificados quatro desafios principais: mudança do sistema tradicional de educação; dificuldade quanto a formação do educador; dificuldade de contemplar os conhecimentos essenciais; e dificuldade para articular a parceria com outros profissionais no campo de atuação. (PAIVA, PARENTE, BRANDÃO, QUEIROZ, 2016, p. 151).

Quanto ao uso das metodologias ativas cabe destacar que não dependem somente da disponibilidade de recursos tecnológicos e de demasiados recursos financeiros. Existem mediações que consideram o protagonismo dos alunos sem o uso de grandes montantes financeiros ou equipamentos digitais, como por exemplo, debates, teatros, jogos, seminários, entre outros.

ALGUMAS POSSIBILIDADES COM METODOLOGIAS ATIVAS

As possibilidades são inúmeras e aumentam a cada dia com o desenvolvimento de novas tecnologias. A ideia desse texto é discutir algumas possibilidades de mediações ativas na sala de aula, com ênfase no ensino de história, mas, não estando restrito a ele

O uso das metodologias ativas é possível em diversas realidades com múltiplas

formas de aplicação, concentrar-se-á na exposição da sala de aula invertida, gamificação, aprendizagem baseada em problema, ensino com pesquisa, mapas conceituais e educomunicação.

A sala de aula invertida é, como o próprio nome sugere, uma inversão da lógica das ações da sala de aula tradicional. Nesse método o aluno tem contato com os materiais de estudo antes da aula, conhecendo e entendendo os conteúdos propostos. Existe nessa proposta uma necessidade de o professor assumir um papel de mediador e na sala de aula ele utiliza o seu tempo para orientar e consolidar o conhecimento anteriormente adquirido pelos alunos.

Esta metodologia consiste na inversão das ações que ocorrem em sala de aula e fora dela. Considera as discussões, a assimilação e a compreensão dos conteúdos (atividades práticas, simulações, testes, ...) como objetivos centrais protagonizados pelo estudante em sala de aula, na presença do professor, enquanto mediador do processo de aprendizagem. (SCHENEIDERS, 2018, p. 7).

Em apertada síntese, pode-se citar como formas de trabalhar com a sala de aula invertida através de debates, projetos, simulação, trabalhos em grupo, leituras e vídeos. Cabe ao professor/mediador planejar e sintetizar os materiais mais adequados aos objetivos pretendidos no conteúdo em questão.

Abordar a gamificação é adentrar em um mundo de imensas possibilidades. Não é necessariamente aplicar um jogo em determinado momento na sala de aula. O processo de gamificação está atrelado a todo um pensar em sistemas de envolvimento dos docentes com as narrativas criadas e as recompensas atreladas ao sucesso no atingir dos objetivos propostos. É nesse sentido que, em que pese o termo ter surgido em 2010, já há muito tempo é possível ver a prática de tal metodologia em sala de aula.

O termo gamificação compreende a aplicação de elementos de jogos em atividades de não jogos. Assim, embora a palavra tenha sido utilizada pela primeira vez em 2010, a gamificação tem sido aplicada há muito tempo. Na educação, por exemplo, a criança podia ter seu trabalho reconhecido com estrelinhas (recompensa) ou as palavras iam se tornando cada vez mais difíceis de serem soletradas no ditado da professora (níveis adaptados às habilidades dos usuários). (ULBRICHT; FADEL, 2014, p. 6).

O interessante de trabalhar com a ferramenta da gamificação é a amplitude de possibilidade de materiais, que partem dos mais simples aos mais tecnológicos, sendo uma possibilidade de gerar maior engajamento dos alunos nas atividades, que não necessariamente precisam estar vinculadas a notas, preocupando-se com a promoção de experiências que sejam mais relevantes do ponto de vista cognitivo.

A gamificação surge como uma possibilidade de conectar a escola ao universo dos jovens com o foco na aprendizagem, por meio de práticas como sistemas de ranqueamento e fornecimento de recompensas. Mas, ao invés de focar nos efeitos tradicionais como notas, por exemplo, utilizam-se estes elementos alinhados com a mecânica dos jogos para promover experiências

que envolvem emocionalmente e cognitivamente os alunos. (ALVES; MINHO; DINIZ, 2014, p. 83).

Do ponto de vista da gamificação, pode-se trabalhar com jogos de tabuleiro, de cartas, aplicativos, sites, papel e caneta, quadro e pincel, atividades individuais e em grupo, para citar algumas possibilidades de mediação dessa metodologia.

O modelo a aprendizagem baseada em problema desenvolve-se com as práticas surgidas com o movimento da Escola Nova, onde houve uma concentração da preocupação de novas metodologias focadas no aluno como protagonista de seu processo de aprendizagem. A inspiração para o método vem principalmente das teorias pedagógicas de John Dewey (1859-1952).

Segundo Barrows, (1986) a aprendizagem por esse método acontece a partir da proposição de um problema, que leva para a aquisição de novos conhecimentos. Nesse processo, o aluno é o centro na aprendizagem e o professor é um facilitador da produção de conhecimento.

Souza e Dourado, (2015, p. 188), chamam a atenção para o fato de que:

A aprendizagem baseada em problemas tem como objetivo estimular os alunos a buscarem soluções para os problemas apresentados, por outro lado, os alunos acabam motivados a assumir mais responsabilidade pela própria aprendizagem.

A aprendizagem baseada em problemas tem sido muito utilizada, principalmente nos cursos da área da saúde como motor para uma formação de profissionais mais integrados a atuação profissional e mais críticos quanto a sua formação intelectual.

O ensino com pesquisa é aquele em que o professor passa mais uma vez para o papel de orientador enquanto o aluno assume o protagonismo de seu próprio processo de conhecimento, tendo o contato com a temática, sendo balizado pelos objetivos. Primeiramente existe um contato com o assunto e posteriormente com as discussões e desdobramentos do mesmo, essa mecânica assemelha-se a da sala de aula invertida e pode ser facilmente aplicada no cotidiano. Cunha (2003), destaca que a pesquisa estimula a análise, a capacidade de compor e recompor dados, informações, argumentos e ideias.

Em tempos de acesso facilitado a informação é uma metodologia que pode ser amplamente explorada na prática docente.

Os mapas conceituais são instrumentos com múltiplas funcionalidades. Servem para ensinar, consolidar conhecimentos e avaliar. O mapeamento conceitual é uma técnica bem estabelecida que permite a representação gráfica de conhecimento e informação. (CORREIA, et al. 2010, p. 1).

Entre as vantagens do uso dos mapas conceituais encontram-se a fácil utilização, o baixo custo para uso do método, a dinâmica de realização em grupo ou individual, facilidade de localização de informações, estabelecimento de relações entre conceitos, entre outras.

Educomunicação é a metodologia centrada no uso de tecnologias voltadas para a

comunicação.

A educomunicação surge como uma nova forma de ensino que consiste na adoção de técnicas utilizadas pelos meios de comunicação e tecnologia, encontradas principalmente nas mídias (Rádio, TV, internet) juntamente com a área da Educação (SOARES, 2011 p.47).

Para essa metodologia existe a necessidade do uso de tecnologia, o que pode dificultar sua implantação em locais com pouca disponibilidade financeira. A ideia de comunicação e educação é também objeto de discussão de educadores como Paulo Freire que acreditam no potencial dessa ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem.

Brevemente discute-se as metodologias apresentadas como possibilidades para uma práxis centrada no protagonismo do aluno. Não são delimitadas e imutáveis, diariamente surgem novas mediações e possibilidades com a intenção de promover novas formas de ressignificar o ensino.

O ensino de história tem objetivo de participar ativamente da formação do potencial crítico e analítico dos alunos, que eles sejam capazes de problematizar o presente e o passado conforme consta na Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017).

O aprendizado de história provoca reflexões profundas sobre sociedade, cultural, paradigmas, permanências, rupturas. É inegável a importância da disciplina no currículo escolar. Nesse viés, essa é uma matéria que precisa expandir seus horizontes além dos métodos de ensino tradicional, sob pena de não cumprir suas finalidades, o que impacta diretamente na formação dos cidadãos críticos e analíticos a que se propõem.

As mediações apresentadas são possibilidades para o trabalho no ensino de história, não se limitando a ele, que trazem ao aluno o protagonismo. É importante destacar, mais uma vez que, não são a única forma de fazê-lo.

Trazer metodologias ativas para o ensino de história é criar novas possibilidades e conexões imprescindíveis para o processo de ensino-aprendizagem. A disciplina é rica em possibilitar paródias, jogos online, de tabuleiro e de cartas, uso de filmes, vídeos, programas de rádio, recortes de jornal e revistas, trabalho com pesquisa, problemas norteadores entre outros. Existe um vasto universo a ser explorado na mediação da disciplina na sala de aula.

PERCEPÇÕES DO MUNICÍPIO DE PATOS DE MINAS

É também pretensão desta pesquisa apresentar uma amostra do município de Patos de Minas – Minas Gerais quanto a compreensão e uso das metodologias ativas no ensino por parte dos docentes.

Esse diagnostico pode fomentar tanto novas pesquisas e estudos quanto formulação de novas diretrizes quanto a qualificação da docência local a partir da visão dos próprios agentes do processo educativo.

Nesta pesquisa participaram 64 (sessenta e quatro) professores do município de Patos de Minas, e os resultados e discussões encontram-se a seguir. Não foram

identificados os professores nem as instituições de ensino as quais pertencem pois não é objetivo individualizar as análises e sim ter um panorama geral dos questionamentos levantados.

O questionário foi organizado com 08 (oito) questões elaboradas da seguinte forma:

- 1) Você acredita que o processo de ensino-aprendizagem atual é suficiente para despertar o interesse e a participação dos alunos? (Sim ou Não).
- 2) Você acredita que o processo de ensino-apredizagem atual é suficiente para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos? (Sim ou Não).
- 3) Você acredita que sejam necessárias modificações no atual sistema de ensino baseado em uma educação depositária para que se atinja um sistema capaz de promover uma educação libertadora? (Sim ou Não).
- 4) Você conhece o que são metodologias ativas de ensino? (Sim ou Não).
- 5) Marque quais dessas metodologias são de seu conhecimento. (Sala de aula invertida; Gamificação; Aprendizagem baseada em problema; Ensino com pesquisa; Mapas conceituais; Educomunicação).
- 6) Marque quais dessas metodologias são utilizadas por você em sala de aula. (Sala de aula invertida; Gamificação; Aprendizagem baseada em problema; Ensino com pesquisa; Mapas conceituais; Educomunicação).
- 7) Cite e explique a mediação de uma dessas metodologias em sua prática. (Questão dissertativa).
- 8) Há algo mais que gostaria de apresentar e/ou registrar? (Questão dissertativa)

A partir desses questionamentos foram possíveis as seguintes inferências e reflexões.

Nos três primeiros questionamentos tem-se por objetivo compreender a avaliação dos docentes quanto ao atual processo de ensino aprendizagem, aferindo a percepção quanto a possibilidade de o atual sistema despertar o interesse dos alunos, da possibilidade de ele conseguir desenvolver senso crítico e da necessidade de reformulações. Nesses aspectos obteve-se que 67% dos professores não acreditam que o atual sistema é capaz de despertar o interesse e a participação dos alunos; 70,3% não acreditam na suficiência desse sistema para o desenvolvimento do senso crítico e 96,8% concordam que é necessário modificar o atua sistema de ensino para que esse seja capaz de promover uma educação libertadora. Essa amostragem confirma o que dizem pensadores como John Dewey (1859-1952), Maria Montessori (1870-1952) e Paulo Freire (1921-1997) que, em seus estudos, questionavam o método de ensino tradicional e traziam novas propostas que consideravam a importância do protagonismo do aluno no processo de ensino.

Esses primeiros questionamentos levam a compreensão de que a visão predominante é da necessária modificação do sistema de ensino para que a educação consiga cumprir com suas funções e objetivos. É nesse sentido que apresenta-se as metodologias ativas

como possibilidade de, a partir do momento que se traz o protagonismo ao aluno, caminhar para um ensino libertador. Toda essa construção de ideias encontra-se completamente alinhada com as propostas de Freire (1996), em sua obra *Pedagogia do Oprimido*.

Nesse sentido, os docentes foram questionados se conheciam ou não o que são metodologias ativas, e 79,7% responderam de maneira positiva. E para uma melhor compreensão, mensurou-se quais seriam as metodologias conhecidas e quais são utilizadas por eles na sala de aula.

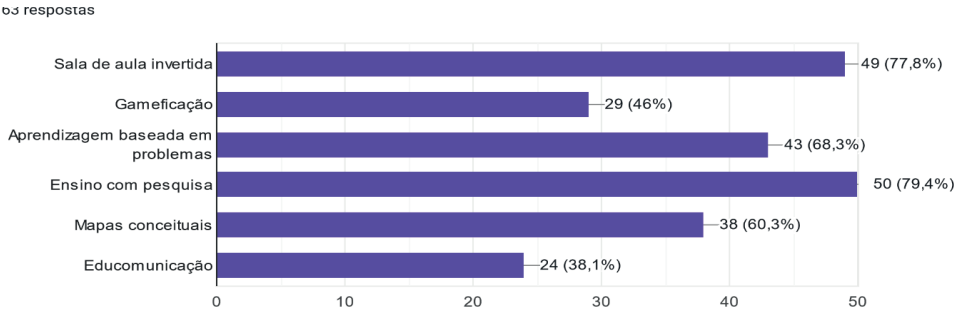


Gráfico 1 – Marque quais dessas metodologias são de seu conhecimento

Fonte: Dados da pesquisa, 2022

Das metodologias apontadas, destaca-se o ensino com pesquisa, conhecido por 79,4% dos professores e a sala de aula invertida por 77,8%. Em contraponto, a Educomunicação é a menos conhecida sendo assinalada por 38,1% dos entrevistados.

A partir dessa análise, foi importante conhecer quais são as metodologias utilizadas pelos docentes na sala de aula, conforme demonstra o gráfico 2.

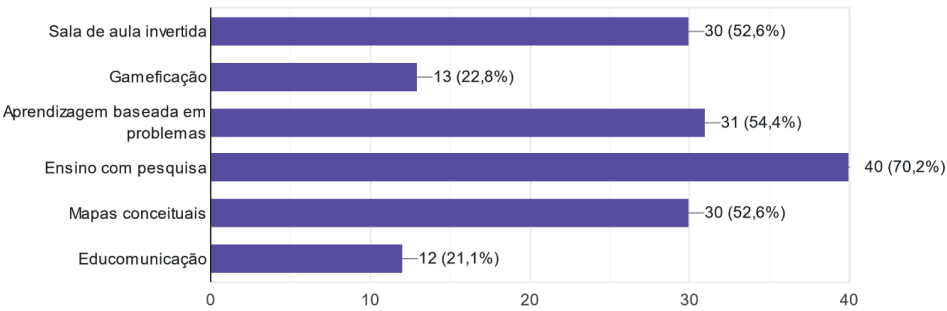


Gráfico 2 – Marque quais dessas metodologias são utilizadas por você em sala de aula.

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Quanto a práxis em sala de aula, o ensino com pesquisa continua a liderar o ranking com 70,2% das respostas assinaladas, seguida pela aprendizagem baseada em problema

com 54,4%. A Educomunicação, mais uma vez, aparece como a menos assinalada, utilizada por 21,1% dos participantes.

É interessante ressaltar que a Educomunicação é uma ferramenta que muda perspectivas educacionais e amplia possibilidades na construção do conhecimento e, no município estudado é a menos conhecida pelos docentes.

A Educomunicação, cada vez mais, consolida-se quebrando paradigmas, numa perspectiva em que os professores e alunos têm as mesmas possibilidades na busca da construção do conhecimento de forma justa e igualitária, a fim de transformações. (MALUSÁ et al, 2018, p.213).

Com a intenção de aferir a aplicação dessas metodologias em sala de aula, os docentes foram convidados a citar e explicar a mediação de uma dessas metodologias em sua prática. Esse questionamento consegue trazer compressões sobre como as metodologias tem sido utilizadas no cotidiano.

“Sala invertida como meio de aprendizagem é excelente. Falar com os alunos sobre um determinado tema e permitir que eles busquem mais conhecimento sobre o assunto isso leva o aluno a ter autonomia na busca do conhecimento, deixa o processo de ensino aprendizagem mais envolvente. Embora alguns alunos ainda não despertaram para a importância dessa metodologia.” (ENTREVISTADO 1, 2022).

“Introdução ao estudo da multiplicação com alunos de 3 ano utilizando figurinhas da copa. Foi uma experiência única onde as crianças entenderam o processo da multiplicação.” (ENTREVISTADO 3, 2022).

“Trabalho usando pesquisas que são feitas fora da escola e com o resultado das pesquisas montamos gráficos e mapas levando os alunos a ter senso crítico sobre problemas encontrados e posteriormente soluções possíveis.” (ENTREVISTADO 5, 2022).

“Propor problemas em que o aluno seja capaz de construir sua própria aprendizagem conceitual, procedimental e atitudinal sendo motivado e preparado para o mundo.” (ENTREVISTADO 8, 2022).

“Utilizo a gamificação como sistema de pontuação, fases, missões, conquistas e recompensa em outros contextos, como um recurso de aprendizado, estímulo, motivação e modificação de comportamentos, trazendo os alunos para mais próximos dos conteúdos ministrados em sala.” (ENTREVISTADO 26, 2022).

“Mapa conceitual é uma estrutura gráfica que ajuda a organizar ideias, conceitos e informações de modo esquematizado.” (ENTREVISTADO 38, 2022).

A partir dessas respostas selecionadas é possível vislumbrar que metodologias ativas têm sido utilizadas nas salas de aula do município. E é possível afirmar que as metodologias mais participativas são construtoras de um ambiente escolar mais aberto a discussões, conforme idealiza Baccega (2001).

Cabe ainda destacar que conforme Sartori e Soares (2014), existe uma crescente dos ambientes educacionais introduzirem o uso de novas ferramentas metodológicas e tecnológicas onde a aprendizagem colaborativa tem participação de professores e alunos.

Assevera-se que existem docentes que, em que pese conhecerem das metodologias, ainda não conseguiram aplicá-las em sua práxis, conforme demonstra a resposta do entrevistado a seguir.

“Tenho um conhecimento das metodologias ativas, porém ainda não consegui aplicar em sala de aula. Motivo: Ainda falta aprofundar nesse imenso conhecimento. Quem sabe uma formação?” (ENTREVISTADO 9, 2022).

É interessante perceber a recorrência da necessidade de formações teóricas e práticas para que o uso desses métodos seja pleno na prática docente cotidiana.

E ainda se constatou um único entrevistado que prefere um modelo tradicional de ensino. O que revela a necessidade de discussões acerca do papel da educação e dos paradigmas que precisam ser superados.

“Não aderi nenhuma destas práticas ainda. Sou mais tradicional.” (ENTREVISTADO 21, 2022).

Nessa perspectiva, os docentes foram convidados a apresentar e/ou registrar algo a mais. Surgiram nesse questionamento importantes reflexões e sugestões. Foram citadas a relevância dessa pesquisa, a necessidade de mudança do ensino, da atenção necessária dos governantes, das necessidades dos docentes em sua práxis e a sugestão de implementação de cursos, conforme se observa nas respostas transcritas a seguir.

“Quero registrar que atualmente o uso das novas tecnologias estão cada vez mais presentes na vida do ser humano, nossos alunos estão conectados sempre, faz se necessário uma mudança na forma de ensinar. Espera-se que os governantes atentem para isso e supra as escolas com material necessário para essa mudança. Não adianta falar e não agir.” (ENTREVISTADO 3, 2022).

“Gostaria de agradecer a vocês por nos despertar para esse novo conceito de aprendizagem. Tenho interesse em aprofundar mais nesse conhecimento.”

“Seria muito bom se os alunos tivessem acesso às tecnologias.” (ENTREVISTADO 8, 2022).

“Sinto muito, mas os professores de hj só reclamam dos alunos, aulas com o lúdico acabou. Por isso o fracasso no Ensino, em geral.” (ENTREVISTADO 10, 2022).

“Pesquisas como essa são muito relevantes para a Educação.” (ENTREVISTADO 11, 2022).

“Não basta apenas ter conhecimento, crença e vontade de usar as novas metodologias. É preciso que tenhamos o apoio da gestão, tecnologia disponível, pessoal de apoio, flexibilidade nos processos.” (ENTREVISTADO 17, 2022).

“Apesar de não trabalhar com essa metodologia acho que toda forma de ensino que evolui é válida.” (ENTREVISTADO 19, 2022).

“É necessário capacitar os profissionais da educação para aplicação das metodologias ativas.” (ENTREVISTADO 20, 2022).

“Para que realmente exista algum tipo de mudança é necessário um trabalho de ir envolva a sociedade como um todo.” (ENTREVISTADO 21, 2022).

É perceptível que os anseios por treinamento vão de encontro com as principais dificuldades apontadas por PAIVA *et al*, (2016), para a aplicação das metodologias ativas na sala de aula, que demonstra uma percepção generalizada quanto a necessidade de investimentos na formação docente.

A inclusão dos docentes nessa discussão é impar para compreender do ponto de vista dos que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem as necessidades e aplicabilidades das novas propostas para a educação.

Quanto ao município de Patos de Minas, percebe-se o conhecimento das metodologias ativas, uma visão de necessária mudança do sistema educacional por parte dos docentes e uma necessidade de fomentar o uso dessas práticas. É necessário oferecer capacitação e condições para uma aplicação cada vez maior desses métodos que privilegiam a autonomia do aluno e colaboram efetivamente para o seu desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reformulações no processo de ensino-aprendizagem são de extrema importância para que se consiga promover uma educação libertadora e uma sociedade mais justa e igualitária. É nesse contexto que os métodos de ensino são tão importantes para que se possa pensar em novas formas de ensino.

O sistema educacional é uma comunidade complexa com pais, escola, diretores, alunos e professores. Ocorre que, o centro de todo esse processo precisa ser o aluno. As discussões sobre a importância do protagonismo do aluno como centro de seu próprio processo de aprendizagem e a importância da promoção de sua autonomia acompanham os teóricos da educação como John Dewey, Paulo Freire, Jean Piaget, Maria Montessori desde o início de suas formulações sobre a educação e seus caminhos.

As metodologias ativas são possibilidades de mediação que consideram essa necessidade de trazer o aluno para o centro e desconstruir a ideia de que a educação é um processo depositário em que o professor coloca em seu aluno todo o conhecimento que foi por ele acumulado. Os docentes são parte de um processo, chegam a escola constituídos de suas próprias histórias, crenças e são agentes que já detém conhecimento além do que será adquirido ou fortalecido.

Para a disciplina de História a aplicação de metodologias ativas é extremamente vasta e imprescindível para que seja possível o desenvolver do senso crítico e analítico dos docentes no entendimento dos processos políticos, sociais e culturais.

No município de Patos de Minas, onde este estudo se desenvolve, percebe-se que a ideia da necessária mudança dos métodos educacionais para a formação de cidadãos críticos e capazes de promover transformações na sociedade a sua volta permeia o pensamento da maioria dos docentes. Eles conhecem a realidade, a possibilidade de trabalhar com metodologias ativas como motor para essas mudanças, mas, apontam a

necessidade de apoio do poder público, de cursos, treinamentos e investimentos para que a práxis seja efetivamente modificada.

Fomentar a pesquisa e a aplicação de metodologias ativas na Educação é uma necessidade para que surjam novas possibilidades de transformar o processo de ensino-aprendizagem para torná-lo dinâmico e efetivo na formação de cidadãos críticos, reflexivos, agentes de transformação da sociedade.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. R. G.; MINHO, M. R. S.; DINIZ, M. V. C. Gamificação: diálogos com a educação. In: FADEL, L. M. et al (org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

ALVES, Vanessa Queirós. O USO DE TECNOLOGIAS E METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: contextualizando práticas pedagógicas no ensino médio. **Cadernos de Educação Básica**, [S.L.], v. 5, n. 2, p. 4, 31 ago. 2020. Imperial Editora. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33025/ceb.v5i2.2768>. Acesso em: 01 jun. 2022.

BACICHI, L; TANZI, A; TREVISANI, F. **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre. Penso: 2018.

BACICH, L; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARROWS, H. S. **A Taxonomy of Problem-Based Learning methods**. *Medical Education*, v.20,1986.

BENDER, W. **Aprendizagem Baseada em Projetos: Educação Diferenciada para o Século XXI**. Porto Alegre. Penso: 2014.

BERGMANN, J; SAMS, A. **Sala de Aula Invertida - Uma Metodologia Ativa de Aprendizagem**. São Paulo. LTC: 2016.

BACCEGA, M. A. **Comunicação/Educação e a construção de nova variável histórica**. Comunicação e Educação (USP), v. 3, p.1-10, 2009 . In: CITELLI, Adilson; COSTA, Maria Cristina Cartilho. Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Ed. Paulinas, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República.

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

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC/SEF, 2017.

BOLLER, S; KAPP, K. **Jogar para Aprender: Tudo o que você precisa saber sobre o Design de Jogos de Aprendizagem Eficazes**. São Paulo. DVS Editora: 2018.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A Sala de Aula Inovadora: Estratégias Pedagógicas para Fomentar o Aprendizado Ativo**. Porto Alegre. Penso: 2018.

CONSENZA, R.; GUERRA, L. **Neurociência e educação: Como o cérebro aprende**. Porto Alegre. Artmed: 2011

CORREIA, P. R. M.; SILVA, A. C. DA .; ROMANO JUNIOR, J. G.. **Mapas conceituais como ferramenta de avaliação na sala de aula**. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 32, n. Rev. Bras. Ensino Fis., 2010 32(4), out. 2010.

CUNHA, M. I. da. **Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 97, p. 31–46, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/802>. Acesso em: 12 nov. 2022.

FILATRO, A; CAVALCANT, C.C.; **Metodologias inovativas: Na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LEMOV, D. Ensinando da Sala de Aula On-line: Sobrevivendo e Sendo Eficaz no Novo Normal. Porto Alegre. Penso: 2021.

MALUSÁ, S.; QUEIROZ, A.; SILVA, A. S.; DA SILVA MOURA, M. A. **PEDAGOGIA DE PROJETOS E EDUCOMUNICAÇÃO: UMA PARCERIA DE SUCESSO**. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, [S. l.], v. 14, n. 27, 2018. Disponível em: <http://revista.pubalaic.org/index.php/alaic/article/view/443>. Acesso em: 6 mar. 2023.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**/ José Manuel Moran, Marcos T. Masetto, Marilda Aparecida Behrnens. 21ª ed. ver. e atual. – Campinas, SP: Papirus, 2013. – (Coleção Papirus Educação).

PAIVA, Marlla RúbyaFerreira; PARENTE, José Reginaldo Feijão; BRANDÃO, Israel Rocha; QUEIROZ, Ana helena Bonfim. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. *SANARE: Revista de políticas Públicas. Sobral -CE*, v. 15 n.02, p.145-153, Jun./Dez., 2016. Disponível em: <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049/595>. Acesso em: 01 jun. 2021.

SARTORI, Rodrigo Vinícius. **Novos caminhos para profissionais da Educação**. 1ª Ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2018.

SARTORI, A. S; SOARES, M.S.P. **Concepção dialógica e as NTICs: a educomunicação e os ecossistemas comunicativos**. In: Colóquio Internacional Paulo Freire, 5, 2005, Recife. Anais eletrônico. Recife: USP, 2005.

SILVA, Adriene Stéfane; MALUSÁ, Silvana; SANTOS, Adriana Omena dos. **Teorias de Aprendizagem na EaD: abrindo a caixa de pandora**. Uberlândia: Publicação Independente, 2017.

SILVA, Andreza Regina Lopes da. **Estudar e aprender a distância**. 1ª ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2018.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação**. São Paulo: Paulinas Editora, 2011.

SOUZA, S.; DOURADO, L. (2015). **Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo**. Holos, 2015. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/53947>. Acesso em: 10 dez. 2022.

SCHNEIDERS, Luís Antônio. **O método da sala de aula invertida** (flipped classroom). Lajeado: Editora Univates, 2018.

TAVARES, R. **Construindo mapas conceituais**. Ciências & Cognição, v. 12, 11.

ULBRICHT, V. R.; FADEL, L. M. Educação gamificada: valorizando os aspectos sociais. In: FADEL, L. M. et al (org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

PROJETO ARTE E VIDA DE VAN GOGH

Data de aceite: 02/10/2023

Fábio Ricardo Reis de Macedo

Doutorado em Belas Artes
Instituição: Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro (UFRRJ) Endereço:
Alameda Rio, São Paulo, 3, Ecologia,
Seropédica - RJ

Elinete Antunes de Sá do Nascimento

Mestranda do Programa de Pós-
Graduação em Patrimônio, Cultura e
Sociedade (PPGPACS)
Instituição: Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro (UFRRJ) - Instituto
Multidisciplinar - Campus Nova Iguaçu
Endereço: Av. Governador Roberto
Silveira, s/nº, Moquetá, Nova Iguaçu – RJ

Alexandra Higino da Silva Pires

Discente do Curso de Belas Artes pela
Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro (UFRRJ)
Instituição: Universidade Federal Rural do
Rio de Janeiro (UFRRJ) Endereço: Km 07,
Zona Rural, BR-465, Seropédica - RJ

Brenda Evelyn Figueira Lopes

Discente do Curso de Belas Artes pela
Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro (UFRRJ)
Instituição: Universidade Federal Rural do
Rio de Janeiro (UFRRJ) Endereço: Km 07,
Zona Rural, BR-465, Seropédica - RJ

João Paulo de Lima Lourenço

Discente do Curso de Belas Artes pela
Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro (UFRRJ)
Instituição: Universidade Federal Rural do
Rio de Janeiro (UFRRJ) Endereço: Km 07,
Zona Rural, BR-465, Seropédica - RJ

José Matheus Barbosa de Araujo

Discente do Curso de Belas Artes pela
Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro (UFRRJ)
Instituição: Universidade Federal Rural do
Rio de Janeiro (UFRRJ) Endereço: Km 07,
Zona Rural, BR-465, Seropédica - RJ

Luiza Carolina das Chagas Pereira

Discente do Curso de Belas Artes pela
Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro (UFRRJ)
Instituição: Universidade Federal Rural do
Rio de Janeiro (UFRRJ) Endereço: Km 07,
Zona Rural, BR-465, Seropédica - RJ

Rodolfo e Souza Pereira

Discente do Curso de Belas Artes pela
Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro (UFRRJ)
Instituição: Universidade Federal Rural do
Rio de Janeiro (UFRRJ) Endereço: Km 07,
Zona Rural, BR-465, Seropédica - RJ

Discente do Curso de Belas Artes pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

Instituição: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) Endereço: Km 07, Zona Rural, BR-465, Seropédica - RJ

Thayná Rodrigues Feital de Souza

Discente do Curso de Belas Artes pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

Instituição: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) Endereço: Km 07, Zona Rural, BR-465, Seropédica - RJ

RESUMO: O projeto “Arte e Vida de Van Gogh” foi realizado na Escola Municipal das Acácias, escola pública localizada na Rua das Camélias, Parque Primavera, Itaguaí, Rio de Janeiro, durante o primeiro semestre de 2021. O projeto foi coordenado pelo professor Fábio De Macedo, sob a supervisão da professora Elinete Nascimento, contando com oito licenciandos do Pibid-Belas Artes 2020 da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro com bolsa da CAPES. Devido ao período da Pandemia da Covid 19 que impossibilitou atividades educativas presenciais com os alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, utilizamos as tecnologias digitais de informação e comunicação. Para tanto, buscamos na literatura especializada conhecer sobre Metodologias Ativas, Sala de Aula Invertida, Ensino Híbrido e Gamificação, possibilidades metodológicas e uso de ferramentas não presenciais. Para basearmos as habilidades e competências a serem desenvolvidas consideramos os marcos normativos vigentes, como a Base Nacional Comum Curricular de 2018, o Plano Pedagógico do curso de Licenciatura em Belas Artes e o Projeto Político Pedagógico da citada escola. Os alunos foram devidamente sensibilizados a fazer a inscrição através do Google formulário que contou com aulas síncronas através do Google Meet e assíncronas a partir de videoaulas postadas no canal do Youtube criado para o projeto e disponibilizadas no grupo do WhatsApp e plataforma Google Sala de aula. Além das videoaulas foram disponibilizados quiz, imagens, links e textos. Os trabalhos dos alunos foram expostos em mural virtual através do Padlet. Os alunos foram avaliados através da participação, formulários, jogos e dos trabalhos recebidos. Realizamos avaliações diagnósticas, antes da realização do projeto, avaliações formativas e avaliação qualitativa durante todo o processo de ensino-aprendizagem mediado por debates em uma relação pedagógica horizontal. A experiência se demonstrou um desafio enriquecedor à formação de todos os atores envolvidos: pesquisadores, docentes, licenciandos, alunos e direção da unidade escolar.

PALAVRAS-CHAVE: práticas pedagógicas, ensino de artes, metodologias ativas, avaliação.

VAN GOGH'S ART AND LIFE PROJECT

ABSTRACT: The project “Van Gogh’s Art and Life” was carried out at Escola Municipal das Acácias, a public school located at Camélias Street, Parque Primavera, Itaguaí, Rio de Janeiro, during the first semester of 2021. The project was coordinated by professor Fábio De Macedo, under the supervision of professor Elinete Nascimento, with eight undergraduate

students from Pibid-Belas Artes 2020 from the Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro with a CAPES scholarship. Due to the Covid 19 Pandemic period that made face- to-face educational activities with students from 6th to 9th grade impossible, we used digital information and communication technologies. To do so, we searched the specialized literature to learn about Active Methodologies, Inverted Classroom, Hybrid Teaching, and Gamification, methodological possibilities and the use of non-face-to-face tools. In order to base the skills and competencies to be developed, we considered the normative frameworks in force, such as the Common National Curricular Base of 2018, the Pedagogical Plan of the Bachelor in Fine Arts course, and the Political Pedagogical Project of the school. The students were duly made aware to enroll through the Google form, which had synchronous classes through Google Meet and asynchronous ones through video classes posted in the Youtube channel created for the project and made available in the WhatsApp group and Google Classroom platform. Besides the video classes, quizzes, images, links, and texts were made available. The students' works were displayed in a virtual mural through Padlet. The students were evaluated through participation, forms, games, and the work received. We carried out diagnostic evaluations before the project, formative evaluations, and qualitative evaluations throughout the teaching-learning process mediated by debates in a horizontal pedagogical relationship. The experience proved to be an enriching challenge to the formation of all actors involved: researchers, teachers, undergraduates, students, and school board.

KEYWORDS: pedagogical practices, art teaching, active methodologies, evaluation.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como propósito apresentar a experiência das aulas remotas realizadas durante o primeiro semestre do ano de 2021, na Escola Municipal das Acácias, escola pública do município de Itaguaí, Rio de Janeiro. Para tanto, trazemos um relato do projeto intitulado “Arte e Vida de Van Gogh” realizado sob a coordenação geral do PIBID 2020 pelo Prof. Dr. Douglas Monsores, sob a coordenação de área de Arte feita do Prof. Dr. Fábio De Macedo, supervisão da professora Elinete Nascimento e atuação dos oito discentes bolsistas do PIBID-Belas Artes da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. O projeto resulta de um planejamento que levou em conta a pandemia da Covid-19 com objetivo de realização de atividades em oficinas não presenciais que estão sendo desenvolvidas entre os atores supracitados e os alunos da disciplina de Arte, cujo relato corresponde ao recorte das dez aulas iniciais ministradas.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Tendo em vista que a escola precisou suspender as aulas presenciais em março de 2020 e permaneceu desse modo durante o primeiro semestre de 2021 devido a Pandemia de Covid 19, foram traçadas estratégias para realização das aulas de forma remota, para o qual passou-se a utilizar as tecnologias digitais de informação e comunicação. Para além dos apoios teóricos circunscritos à literatura artística requeridas a cada exercício proposto,

fundamentamos a experiência nas ideias de Freire (2019) sobre o que o ato de ensinar supõe de educadores e educandos.

O trabalho também abordou o tema do ensino híbrido. Para Bacich, Tanzi e Trevisani (2015) e Cecílio (2020), o ensino híbrido tem como foco a personalização, considerando que os recursos digitais são meios utilizados para que os estudantes aprendam, em seu ritmo e tempo, de modo que possam ter um papel protagonista e que, portanto, se situem no centro do processo de ensino-aprendizagem.

Recorremos ainda a estudos sobre metodologias ativas elaborados por Bacich e Moran (2018); Zaluski e Oliveira (2018); Bergmann e Sams (2018). Essa leitura foi importante para compreender que, para além de ser alternativa ao ensino presencial no enfrentamento da Pandemia da Covid-19, as metodologias ativas auxiliam, sobretudo, o desenvolvimento do pensamento crítico e a resolução de problemas. Além disso, elas também fortalecem a autonomia, a confiança, a criatividade e os estudantes trabalham em colaboração, empatia e responsabilidade.

Nossa experiência levou em conta também os estudos sobre gamificação na educação. Para Fadel, Ulbricht, Batista e Vanzin (2014) e Tolomei (2017), a gamificação na educação consiste em aplicar elementos de jogos no processo de aprendizagem. Ela é beneficiada pelo uso da tecnologia por meio de tablets, smartphones e computadores para aplicar conhecimentos através de atividades interativas, permitindo que o aprendizado seja mais dinâmico, construtivo e atraente para os alunos.

Para basearmos as habilidades e competências a serem desenvolvidas consideramos os marcos normativos vigentes, como a Base Nacional Comum Curricular (2018), o Plano Pedagógico do Curso de graduação em Belas Artes (2014) e o Projeto Político Pedagógico atual da Escola Municipal das Acácias.

3 | METODOLOGIA

Nos demos conta de que o ensino remoto consequente da Pandemia por Covid-19 responde a um dos princípios basilares defendidos no pensamento de Paulo Freire, frente ao consenso de que algo era preciso ser feito e de cuja responsabilidade não poderíamos declinar, problematizando o futuro e recusando o cruzar de braços. Encorajados pelos fundamentos do autor, nos coube, portanto, o desafio de entender a realidade remota e explorar suas possibilidades ancoradas na alternativa de exercer a Educação nesse formato como ferramenta tecnológica de um processo humanizante, político, ético, histórico, social, estético e cultural.

Nessa perspectiva, as atividades do Pibid Belas Artes se iniciaram em 10 de novembro de 2020 com uma Conferência de abertura *online*. Em seguida, decidimos pela criação de grupos de *WhatsApp* para comunicação e discussões de ideias entre a coordenação de área, supervisão e licenciandos do Pibid-Belas Artes. Utilizamos o *Google Drive* para

compartilhar os materiais que usamos como fundamentação teórica e os debates, para colocar planos de aula, fichamentos e atualizar o projeto. Fizemos reuniões para debates, criação do projeto e planejamento das aulas utilizando a plataforma de conferência do *Google Meet*. Nessas reuniões, tratamos de elaborar a metodologia para pôr em marcha o projeto “Arte e Vida de Van Gogh” em diálogo permanente.

O projeto supracitado foi escolhido pelas características expressivas das obras em pintura e desenho de Vicent Van Gogh, por estarmos em momento tão delicado de uma pandemia e cujo isolamento nos aproxima da vida e da obra de um artista marcado por este aspecto e que indica o quão importante é usar dos meios artísticos para expressarmos também nossas emoções e ideias. Em seguida, traçamos as possibilidades de uma abordagem transdisciplinar com questões como Conhecimento Popular e Meio Ambiente. Para além de uma aproximação à vida de Van Gogh, definimos os conteúdos artísticos a serem analisados, como principais temas e os elementos da linguagem visual como: ponto, linha e cor, através de releituras, pesquisas e criações próprias para empoderá-los a se expressar através das artes.

As atividades do Pibid-Belas Artes foram realizadas com os alunos da Escola Municipal das Acácias do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental que fizeram inscrição para a Oficina de Arte. Para entrar em contato com os alunos e explicarmos sobre a oficina dando ênfase à sua oferta de maneira remota, mandamos mensagens através dos grupos de *WhatsApp* das turmas da escola aos quais estavam adicionados os alunos e responsáveis. Elaboramos um formulário para inscrição através do *Google Forms* a fim de levantar o universo dos alunos inscritos e auxiliar no planejamento das aulas; após as inscrições criamos um novo grupo do *WhatsApp* para comunicação com os responsáveis e alunos. Alcançamos um total de onze alunos inscritos.

Para postagem das aulas utilizamos, inicialmente, o *Google Sala de Aula*, mas ao percebermos que a maioria dos discentes tinham dificuldade para acessar a plataforma, seja por falta de habilidade ou por ter uma conexão com a *internet* desfavorável, decidimos por disponibilizar as aulas no grupo do *WhatsApp* da Oficina de Arte. Ademais, criamos um Canal no *YouTube* para postarmos as videoaulas gravadas pelos bolsistas de Belas Artes, cada aula com a duração máxima de 10 minutos. Os *links* dessas videoaulas eram disponibilizados no grupo do *WhatsApp* e na Plataforma.

Foram realizadas algumas aulas síncronas, ou seja, aulas que acontecem em tempo real, ao vivo, com professores e estudantes *online*, ao mesmo tempo, através da Plataforma *Google Meet*. Foi a partir daí, que constatamos que a maioria dos alunos não conseguiria participar, devido às dificuldades acima mencionadas, alertando-nos sobre as limitações de qualquer sistema e colocando nos desafiados a buscar mais esta inclusão, diante da responsabilidade de oferecer respostas e alternativas para o alunado participante. Como medida complementar, criamos um mural virtual no *Padlet* para expor os trabalhos realizados pelos alunos que eram entregues através de foto pelo *WhatsApp* ou Plataforma.

A primeira aula remota ocorreu no dia 18 de março de 2021, momento em que pudemos apresentar o projeto, explicando a metodologia e o programa das aulas, e conversar com os alunos participantes para conhecê-los um pouco mais. Sobre o conteúdo das aulas, o material era disponibilizado na *Plataforma Google Sala de Aula* e no grupo do *WhatsApp Oficina de Arte*, todas as quintas-feiras às 10h da manhã.

A aula 1 foi sobre as cartas de Van Gogh, onde assumimos os seguintes objetivos: reconhecer aspectos sobre a vida de Van Gogh; perceber a importância da linguagem escrita; expressar através do desenho; desenvolver a imaginação e a criatividade. Abordamos as cartas de Van Gogh enviada para o seu irmão Theo, reunidas em “Carta a Théo, irmão de Van Gogh”, na segunda quinzena de outubro de 1888, um vídeo sobre a atividade prática, um vídeo sobre Van Gogh e um *quiz* sobre a vida de Van Gogh no *Kahoot*, a fim de avaliar a aprendizagem dos alunos sobre o tema de maneira divertida. Como atividade pedagógica, os alunos realizaram um desenho do quarto de Van Gogh a partir do que leram na carta conhecida como “Quarto de Van Gogh em Arles – 1888”.

Na aula 2 trabalhamos o conceito de “Escrevivência” de Conceição Evaristo através de um vídeo e um *Podcast Afetos* de Gabi Oliveira e Karina Vieira (2021), o documentário “AmarElo” do Emicida e o *LabFantasma* (2019). Como atividade, os alunos participantes escreveram uma carta na forma de relato pessoal para futuras gerações, informando sua origem local, quem é e seu projeto para o futuro. Os objetivos dessa aula foram: incentivar a observação, escrita, autonomia, autopercepção, senso crítico; perceber a importância da linguagem escrita, conhecimento popular e tradição oral; expressar através da escrita.

A aula 3 foi sobre retrato e autorretrato, trazendo o tema para a prática do *selfie*, os conceitos foram fundamentados contextualizando-os na história da arte e reforçados através de vídeos; como atividade, eles realizaram uma *selfie* e fizeram o autorretrato a partir daquela imagem, usando-a como referência, ou seja, como um recurso para elaboração de uma obra visual. Objetivos: reconhecer características, distinções e semelhanças entre retrato, autorretrato e *selfies*; realizar um autorretrato se expressando através do desenho; expressar através da fotografia.

A aula 4 teve como tema os Elementos da linguagem visual: ponto e linha e sobre hachura. A metodologia consistiu em disponibilizar vídeos sobre o tema e a atividade prática e tendo como sustentação teórica as análises sobre os elementos da linguagem visual de Ostrower em *Universos da Arte*, 2003, autora que entende o suporte, ou papel em branco, como um mediador entre a experiência subjetiva e conscientização dessa experiência. Nesta perspectiva, a atividade foi fazer uma releitura da obra pictórica “O quarto” de Van Gogh usando a técnica de hachura. Os objetivos desta aula foram: identificar pontos e linhas em obras de arte; conhecer os elementos da linguagem visual ponto e linha; produzir obras de arte a partir de linhas; criar releituras.

A aula 5 foi sobre o estudo cromático do “Quarto em Arles” de Van Gogh e o Expressionismo. Foram disponibilizados vídeos sobre os temas e sobre a atividade

prática; Texto sobre o tema; A atividade prática desenhar o seu próprio quarto. Os objetivos pretendidos foram: produzir uma obra arte; identificar características do Expressionismo; perceber como foi realizada o uso das cores nas obras de Van Gogh, tendo como apoio os estudos formulados por PEDROSA (2003), que nos mostra a existência perceptiva da cor inexistente isoladamente que aliás, serviu de embasamento às aulas posteriores.

Aula 6 foi reservada à temperatura cromática, ou seja, sobre cores quentes e frias. Foram disponibilizados vídeos sobre o tema e sobre a atividade prática. A atividade foi realizar dois desenhos pintar um usando cores quentes e outro usando cores frias. Objetivos: diferenciar cores quentes e frias. identificar os tipos de sensações que as cores dos quadros de Van Gogh transmitem.

Na aula 7, introduzimos o aspecto da monocromia. Foi disponibilizado vídeos sobre o tema, a atividade é mencionada no texto supra, o ponto sobre pertinente ao conteúdo. A atividade foi criar uma composição iniciando com o desenho e seguindo o trabalho pintando com a técnica da monocromia. Objetivos: identificar a variação tonal das cores presentes nas obras de Van Gogh e Picasso; reconhecer obras monocromáticas e policromáticas; produzir uma obra monocromática.

A aula 8 foi sobre as obras do Museu Van Gogh em Amsterdam. Os alunos fizeram um tour virtual através do *Google Arts & Culture*. Depois do tour pelo museu, o aluno escolheu uma obra que mais se identificou e representou essa obra livremente da forma que achou melhor: Desenhando , pintando , fazendo dobradura, colagem, entre outros. Disponibilizamos o vídeo explicando a atividade prática e demandamos mais pesquisas aos alunos com curiosidades sobre a vida de Van Gogh. Objetivos: visitar um museu de forma virtual; pesquisar sobre o Van Gogh; conhecer sobre a vida e obras de Van Gogh; expressar através da arte.

A aula 9 foi sobre o Pós-Impressionismo - movimento em que Van Gogh atuou. Disponibilizamos vídeo explicando o tema e a atividade e textos adicionais. Quiz através do Google Formulário para revisar o que foi aprendido sobre o tema. Atividade desenhar alguma flor (a escolha do aluno) ou paisagem (vista da janela do quarto do aluno, por exemplo). A aula pretendia os seguintes objetivos: compreender o movimento Pós- Impressionista; identificar as principais características do Pós-Impressionismo; observar as Obras de Van Gogh “Girassóis” e “Noite Estrelada” e compará-las com as características do movimento.

Por último, a aula 10 foi sobre as obras do Van Gogh como fonte de inspiração.

A artista Aja Kusick se inspirou nas obras do Van Gogh para representar diferentes lugares do mundo. Na mesma linha metodológico-pedagógica, foram disponibilizados para os alunos: Vídeos sobre o tema e a aula; Imagens das obras de Aja Kusick; Imagens de Pontos Turísticos e Históricos de Itaguaí. A atividade consistiu em representar um ponto ou monumento turístico e/ou histórico, considerado patrimônio cultural de Itaguaí utilizando a estética de Van Gogh. Objetivos: realizar uma releitura de obras de arte; produzir novas obras de arte inspiradas na obra de Van Gogh; representar através da Arte um ponto

turístico ou patrimônio histórico de Itaguaí.

4 | CONCLUSÃO

Podemos constatar que o ensino remoto é um desafio com potencialidade de ser realizado e responder à educação como um processo humanizante, político, ético, histórico, social, estético e cultural, apesar de todas as dificuldades encontradas. O projeto “Arte e Vida de Van Gogh” possibilitou uma abordagem transdisciplinar com questões como conhecimento popular e meio ambiente. Permitiu aos discentes conhecerem os elementos da linguagem visual como: ponto, linha e cor, realizar releituras, pesquisas e se expressar através das artes.

Os alunos foram avaliados através da interação no grupo do WhatsApp, formulários, atividades entregues, quiz, participação nas aulas ao vivo. Realizamos avaliações diagnósticas, uma análise inicial com o objetivo de verificar o que o aluno já sabe e o que ele precisa aprender. Avaliações formativas com função de acompanhar o aluno durante o projeto para verificar se os alunos estavam alcançando os objetivos propostos nas aulas. A avaliação foi também qualitativa que leva em consideração o processo de ensino-aprendizagem de forma contínua, cumulativa e sistemática e formativa.

Toda a fundamentação teórica forneceu importantes subsídios na construção de estratégias para tornar as aulas mais atrativas, dinâmicas e construtivas para toda a equipe, utilizando os recursos digitais como meios para que o aluno aprenda, em seu ritmo e tempo, que possa ter um papel protagonista e estar no centro do processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, falhas e acertos nos ajudaram no processo de realização desse projeto, e no nosso processo de construção de conhecimento sobre arte-educação nos tempos atuais, tecnologias digitais de informação e comunicação na educação e sobre prática pedagógica e avaliação.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora** - uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. D. M. **Ensino Híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. (Tradução Afonso Celso da Cunha Serra). 1ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, Conselho Nacional de Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>, acesso em 10 de agosto de 2021.

CECÍLIO, Camila. **Ensino híbrido**: quais são os modelos possíveis? Publicado em NOVA ESCOLA. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/19715/ensino-hibrido-quais-sao-os-modelos-possiveis>, acesso em 09 de setembro de 2020.

EMICIDA. “**AmarElo**”. LabFantasma, 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PTDgP3BDPIU&ab_channel=AndersonRodrigues, acesso em 06 de março de 2021.

EVARISTO, Conceição. “**Escrevivência**” em Becos da memória. Estudos Feministas, Florianópolis, 17(2): 344, maio-agosto/2009.

FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas; BATISTA, Claudia Regina; VANZIN, Tarcísio. (Org.) **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** - Saberes Necessários à Prática Educativa. 68ª edição. Ed. Paz e Terra, 2019.

OLIVEIRA, Gabi. e VIEIRA, Karina. **Podcast Afetos**. Disponível em: <https://open.spotify.com/show/3cEqpvXRLlyOZXAJTOERBR>, acesso em 05 de março de 2021.

OSTROWER, Fayga. **Universos da Arte**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

PEDROSA, Israel. **O Universo da Cor**. Rio de Janeiro: Ed. Senac, 2003.

TOLOMEI, Bianca Vargas. **A gamificação como estratégia de engajamento e motivação na educação**. EAD em foco, Niterói-RJ, 7 (2), p. (145-156), abril, 2017.

VAN GOGH, Vincent. **Carta a Théo, irmão de Van Gogh**. Disponível em: <https://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/fragmentos-de-cartas-de-vincent-van-gogh/>, acesso em 04 de março de 2021.

ZALUSKI, Felipe Cavalheiro; OLIVEIRA, Tarcísio Dorn de. **Metodologias ativas**: uma reflexão teórica sobre o processo de ensino e aprendizagem. Educação e Tecnologias, Inovação em cenários em transição. Rio Grande do Sul, 2018.

Link da Playlist dos vídeos do Projeto Arte e Vida de Van Gogh: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLpDeARy5M-NVzqCB4aPSNi8OJRdwhiH> Link do Google Sala de Aula Projeto Arte e Vida de Van Gogh: <https://classroom.google.com/c/MjY3NjcyNzg4ODUw>

Link do Mural virtual do Projeto Arte e Vida de Van Gogh: <https://pt-br.padlet.com/pibidba2020/Bookmarks>

REFLEXÃO SOBRE A DISCIPLINA DE METODOLOGIA DE ENSINO DE BOTÂNICA A PARTIR DO ENCANTAMENTO COMO PARTE FUNDAMENTAL DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

Data de aceite: 02/10/2023

Danielle Cristina Pereira

Universidade Federal de Lavras-UFLA
Lavras-MG
<http://lattes.cnpq.br/5883376553408250>

Andiara Aparecida Sousa

Universidade Federal de Lavras-UFLA
<http://lattes.cnpq.br/2713935812756511>

Antonio Fernandes Nascimento Junior

Universidade Federal de Lavras-UFLA
<http://lattes.cnpq.br/4118824759380642>
Grupo de pesquisa: Grupo de Estudo em Educação Científica e Ambiental – UFLA
Apoio CAPES e FAPEMIG

RESUMO: Nas escolas vemos acontecer com frequência o ensino de ciência sendo engessado, com rigor trazido pelos livros didáticos. Isso acaba dificultando o processo de ensino-aprendizagem, já que os(as) alunos passam a decorar o conteúdo ao invés de pensar e refletir sobre o que está sendo ensinado. No entanto, quando conseguimos seguir o caminho do encantamento, com práticas que permitem os(as) discentes a se tornarem parte fundamental da construção do conhecimento podemos proporcionar um ensino de ciência mais interessante, despertando a curiosidade

nos(as) envolvidos. Por isso, o objetivo desse trabalho é mostrar como as práticas pedagógicas baseadas no encantamento foi percebida pelas alunas da disciplina de metodologia de ensino de botânica. Para isso foi feito uma pesquisa qualitativa para investigar a percepção sobre as propostas das atividades que foram realizadas durante a disciplina. Foi percebido como um ensino baseado em recursos que possam despertar o encantamento aumentam o interesse nos temas abordados durante o ensino de ciência, contribuindo para a construção de um conhecimento contextualizado.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Ensino de Botânica; Prática Pedagógica

REFLECTION ON THE SUBJECT OF BOTANY TEACHING METHODOLOGY BASED ON ENCHANTMENT AS A FUNDAMENTAL PART OF THE PEDAGOGICAL PRACTICE IN THE TRAINING OF SCIENCE AND BIOLOGY TEACHERS

ABSTRACT: In schools, we often see science teaching being suffocated, with the rigor brought by textbooks. This ends up making the teaching-learning process

difficult, as students start to memorize the content instead of thinking and reflecting on what is being taught. However, when we manage to follow the path of enchantment, with practices that allow students to become a fundamental part in the construction of knowledge, we can provide a more interesting science teaching, arousing the curiosity of those involved. Therefore, the objective of this work is to show how the pedagogical practices based on enchantment were perceived by the students of the botany teaching methodology discipline. For this, a qualitative research was carried out to investigate the perception of the proposed activities that were carried out during the course. It was perceived as a teaching based on resources that can arouse enchantment increase interest in the themes considered during science teaching, contributing for the construction of contextualized knowledge.

KEYWORDS: Education; Teaching of Botany; Pedagogical Practice

1 | INTRODUÇÃO

Nas escolas é comum que o ensino de ciência seja engessado, seguindo a tradição e o apego aos livros didáticos, fato que pode ocasionar uma dificuldade na aprendizagem dos(as) alunos(as), fazendo com que eles(as) tenham apatia e desinteresse pelo ensino.

Para Batista (2018), as práticas pedagógicas não-tradicionais viabilizam uma melhora no ensino-aprendizagem e na relação entre alunos(as) e professora(a), pois é um caminho que transforma o ensino de ciência e aumenta a capacidade argumentativa do sujeito, dando mais clareza sobre o conteúdo.

Para uma emancipação do ensino de Biologia é preciso que os(as) estudantes sejam incentivados a participar da aula e construir o conhecimento junto ao professor(a). Um caminho é adotar práticas pedagógicas que encantem e despertem a curiosidade dos(as) alunos(as), fazendo com que eles tenham maior interesse em conhecer o mundo e tudo que nele há.

Assim, o trabalho teve como objetivo analisar como as práticas pedagógicas baseadas no encantamento foi percebida pelas alunas a partir das atividades propostas durante a disciplina de metodologia de ensino de botânica.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

O modelo de ensino atual de biologia pode distanciar o(a) professor(a) dos(as) estudantes. Para Trevisan e Alves (2016), o ensino-aprendizagem da Biologia acaba sendo um grande desafio, já que muitas vezes os(as) discentes veem o conteúdo como algo abstrato, tendo problemas para compreender o papel que a ciência tem para se entender o mundo de uma forma mais completa em sintonia com os demais conhecimentos.

Pensando nisso, para quebrar a barreira entre o ensino de botânica, é preciso adotar medidas que fazem com que os/as estudantes tenham vontade de participar ativamente dos debates e um dos caminhos é a contextualização do saber que, para Ursi et.al. (2018), torna o processo mais interessante, estimulando uma postura mais autônoma do estudante.

Rezende e Nascimento Junior (2020) consideram importante que o professor repense suas práticas e discursos para que estejam de acordo com a realidade dos(as) alunos(as), evitando termos e conceitos que tornem o ensino desinteressante.

Por isso, partir de uma prática pedagógica que encante a turma pode criar uma relação mais atraente entre com o ensino de botânica. Esse caminho favorece o ensino aprendizagem que, como destaca Monteiro et.al. (2020), conseguem fugir do método tradicional de educação, possibilitando espontaneidade por parte de discentes.

3 | METODOLOGIA

O trabalho utilizou a pesquisa qualitativa que, para Tozoni-Reis (2009), compreende o conteúdo do objeto de estudo e desvenda os significados mais profundos, onde o pesquisador é instrumento principal da investigação. Por isso, sugerimos um caminho de estudo, analisando as falas das participantes para obter os resultados.

A disciplina de metodologia de ensino de botânica foi ofertada para alunas do curso de licenciatura de Ciência Biológicas da Universidade Federal de Lavras, com o propósito de ampliar o conhecimento sobre botânica, traçando um caminho que encantasse as alunas.

No primeiro momento sugerimos a leitura de 22 artigos que dialogam com uma prática pedagógica baseada em encantamento. Após a aplicação e discussão dos artigos, as alunas criaram videoaulas levantando pontos que envolvem conhecimentos e conceitos de botânica. Por fim, um trabalho final levantando pontos importantes sobre a prática e a metodologia aplicada na sala de aula.

A análise dos resultados foi feita por meio dessa atividade final, onde as estudantes descreveram, a discussão feita na videoaula e como prática de ensino aplicada foi percebida pelas discentes. Para proteger a identidade das alunas, usaremos a letra D1; D2 e D3 (de discentes) para identificá-las nos resultados obtidos.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na atividade final, D1 criou uma videoaula para apresentar dois tipos de biomas, Caatinga e Amazônia, criando dois personagens: um cacto chamado Júlio e uma castanha-do-Pará denominada de Jujuba. Ainda recitou 2 poemas: “Caatinga – Meu ambiente com poesia”, de Leidinar Oliveira e “Bertholetia excelsa” de Jonas da Silva.

De acordo com D1, usar recursos distintos permitiu fugir da aula tradicional que costuma ser maçante e nada atrativa. Ela relata que a experiência com a disciplina foi agradável e permitiu compreender melhor o estudo de botânica: *“Ficou clara a proposta da disciplina, as ferramentas que podemos utilizar para tornar uma aula de botânica muito mais palpável, dinâmica e criativa”*.

Tal fala vai ao encontro das ideias de Nascimento Junior e Gonçalves (2013), em

que os autores concluem que na prática pedagógica é preciso criar estímulos aos alunos, trazendo questionamentos e investigação para o ensino de ciência.

D2 relata a importância das aulas para a construção da prática pedagógica menos expositiva e descritiva. Para sua videoaula, a aluna conta o processo histórico das plantas, mostrando como surgiram as primeiras espécies e logo após produz um jornal com personagens para falar sobre órgãos de plantas angiospermas: folhas, caules, sementes, flores e frutos.

De acordo com a discente, as experiências vivenciadas na disciplina atreladas aos artigos ajudaram na criatividade e na imaginação: *“Gostei bastante da disciplina, foi me apresentado vários recursos pedagógicos novos que nunca tive contato antes, me mostrando que tem várias maneiras de construção de aula interessantes, saindo do convencional”*.

Assim como Silva (2008) diz que adotar diferentes práticas pedagógicas não convencionais estimula uma visão reflexiva, proporcionando variedade de experiências.

D3 mostra que a prática adotada na disciplina teve como objetivo aperfeiçoar a formação acadêmica, trazendo uma metodologia não formal para o ensino de botânica. Ela produziu sua videoaula trazendo dois personagens, João e Laurinha, que tinham dúvidas a respeito do que é bioma. Eles dialogam sobre o tema, mas procuram uma terceira personagem, uma professora de ciências, para conversar sobre o tema

Ainda segundo a aluna D3, *“A disciplina de Metodologia do Ensino em Botânica nos mostrou que somos capazes de nos reinventar no ensino de botânica, utilizando formas artísticas como recursos didáticos”*.

Concordando com a fala de Rangel (2014), que ressalta a importância de associar arte e ciência para superar rupturas que há no ensino, fazendo com que estudantes possam compreender o mundo e a relações sociais com a natureza.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos perceber que as aulas de metodologia de ensino de botânica realizadas com alunas do curso de licenciatura de Ciências Biológicas trouxeram um novo olhar para o ensino-aprendizagem. Nesse percurso foi possível perceber que o olhar pedagógico sobre o encantamento em práticas pedagógicas fez com que as alunas se encantassem também, compreendendo as diversas possibilidades de se propor caminhos para se construir um conhecimento contextualizado e de forma mais interessante, encantadora.

REFERÊNCIAS

BATISTA, M.L.A. Práticas Pedagógicas para o Ensino de Botânica numa Escola Pública de Barra de Santa Rosa-Pb. 2018. 78 p. Monografia de Licenciatura em Ciência Biológica. Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, PB, 2018.

MONTEIRO, J.A. ET.AL. Poesia e Educação: Uma experiência na formação inicial de professores. Educação Contemporânea. Editora Poisson, v1. 1º ed. Belo Horizonte. P.91-98. 2020.

NASCIMENTO JUNIOR, A. F. & GONÇALVES, L. V. Oficina de jogos pedagógicos de ensino de ecologia e educação ambiental como estratégia de ensino na formação de professores. Revista Práxis, v. 5, n. 9, jun. 2013.

REZENDE, R.L.; NASCIMENTO JUNIOR, A.F. Análise de uma proposta pedagógica sobre o ensino do conceito de distribuição geográfica dos seres vivos na biologia a partir do olhar de professores em formação. Periódico Eletrônico Fórum Ambiental da Alta Paulista. Alta Paulista, v16, n7. P. 73-86. 2020.

RANGEL, M. Ensaio sobre arte e ciência na formação de professores. Ver. Entreideias, v3, n2. Salvador. P. 73-86. 2014.

SILVA, P. G. P. O Ensino da Botânica no nível fundamental: um enfoque nos procedimentos metodológicos. 2008. 146 p. Tese de Doutorado em Educação para Ciências. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. Bauru, SP, 2008.

TOZONI-REIS, M.F. de C. Metodologia da pesquisa. 2º ed. Curitiba. IESDE. 2009.

TREVISAN, I.; ALVES, N.S.F. A Experimentação no Ensino de Botânica: Um Relato de Experiência. Revista da SBEnBio, n. 9, 2016.

URSI, S. ET.AL. Ensino de Botânica: conhecimento e encantamento na educação científica. São Paulo. 2018.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: PRÁTICAS EXPERIMENTAIS MÉTODOS DE ENSINO ATIVO EM CIÊNCIA QUÍMICA PARA ALUNOS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO

Data de submissão: 28/07/2023

Data de aceite: 02/10/2023

Pedro Cardoso de Araujo

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Piauí – IFPI Campus Cocal,
Cocal – PI
<http://lattes.cnpq.br/3051510929640928>

Maria do Santo Cardoso de Araujo

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Piauí – IFPI
Campus Cocal, Cocal – PI
<http://lattes.cnpq.br/6642603776445673>

RESUMO O presente trabalho foca em relatar experiências vivenciadas com métodos de ensino ativo, através de práticas experimentais voltadas para o ensino da Ciência Química. O objetivo principal foi promover uma semana de realização de atividades interativas e participativas tornando-os alunos protagonista de seus próprios aprendizados. Nesse sentido, foi realizado vários experimentos tanto em laboratório quanto no pátio do IFPI – Campus Cocal, para atender aos discentes das escolas Estaduais da cidade das turmas de 9º ano e Ensino Médio. Diante, das circunstâncias foi possível identificar que foram momentos extraordinários para o processo de ensino e aprendizagem de

todos envolvidos nessas práticas.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias
atuantes; Educação e conhecimento;
Experimentação.

EXPERIENCE REPORT: EXPERIMENTAL PRACTICES ACTIVE TEACHING METHODS IN CHEMICAL SCIENCES FOR STUDENTS IN THE STATE EDUCATION NETWORK

ABSTRACT: The present work focuses on reporting experiences with active teaching methods, through experimental practices aimed at teaching Chemistry Science. The main objective was to promote a week of interactive and participatory activities, making students protagonists of their own learning. In this sense, several experiments were carried out both in the laboratory and in the courtyard of the IFPI - Campus Cocal, to serve the students of the State schools of the city of the 9th grade and High School classes. Given the circumstances, it was possible to identify that they were extraordinary moments for the teaching and learning process of everyone involved in these practices.

KEYWORDS: Acting methodologies;
Education and knowledge; Experimentation.

1 | INTRODUÇÃO

Na realidade atual, diante de tantas tecnologias e inovações é possível perceber que, para que consiga bons resultados em nossas práticas de ensino e aprendizagem, é necessário a implementação de novas metodologias que sejam mais atrativas discursivas e que tenha como foco principal o processo de desempenho dos discentes. Nesse contexto, é viável que os educandos seja o centro dos ensinamentos, tornando-os mais crítico. Saindo da linhagem de aulas puramente tradicional para colocar na prática uma proposta de ensino mais ativa.

Afirma Marques et al. (2021, p. 723) “Educadores que projetam ambientes de aprendizagem interessantes fazem com que os discentes tenham níveis mais altos de satisfação, gerando maior envolvimento, aumentando o desempenho acadêmico e permanência dos alunos tanto em sala de aula quanto no curso”.

Diante desse cenário, pensando em propor oportunidades de aprendizagem inovadoras. Surgiu a ideia de realizar um evento que pudesse desenvolver vários tipos de atividades, tendo como missão tornar um espaço agradável e com muito aprendizado.

Essa convicção de realizar a proposta mencionada anteriormente, apareceu a partir de observações com a realidade vivenciada nas escolas públicas de cocal, na qual consegui – se constatar que muitas vezes está sendo aplicado o ensino tradicional, sem demonstrar inovações no campo da educação. Valendo salientar que elas não têm uma estrutura adequada para desenvolver práticas laboratoriais por exemplo, pelo fato que esse espaço não existe.

Nesse sentido, os alunos acabam sendo prejudicados, a partir dessa problemática foi proposto e realizado a semana de exposição do curso de Química sendo convidadas as respectivas escolas estaduais para trazerem seus discentes no sentido deles participarem das práticas executadas durante toda a semana. Destacando a realização de experimentos tanto no laboratório quanto no pátio do IFPI – Campus Cocal.

Diante do supracitado, a idealização foi consagrar momentos significativos de aprendizagem de maneira dinâmica e ativa. Ademais, mostrar tanto para os professores que estavam presentes quanto para os discentes que é possível sim, desenvolver outros métodos de ensino mesmo quando não temos uma estrutura conforme se deseja.

Silva (2016, p.14) diz que “As atividades experimentais foram inseridas nas escolas, devido à forte influência de trabalhos desenvolvidos nas universidades cujo objetivo era o melhorar a aprendizagem do conhecimento científico através da aplicação do que foi aprendido”.

Partindo desse argumento, o objetivo principal foi melhorar o conhecimento dos estudantes de forma prática e dinâmica. Promovendo assim interesse em estudar principalmente a ciência química. Este tipo de abordagem é de grande importância, pois ela propicia um trabalho em conjunto de toda uma turma.

Logo, ver se que a forma de ensinar depende muito do interesse do docente que tem que se esforçar ao máximo para aprimorar sempre seus conhecimentos e ser inovador a fim de, que não se torne um mero transmissor de conteúdo, mais que seja reconhecido por toda a sociedade como alguém que procura trazer para a educação grandes contribuições.

Mediante o exposto, com o propósito de comprovar e entender sobre a temática foi realizada pesquisas e estudos, em outros trabalhos já executados que faz relação com a temática e desse modo, produzir um embasamento teórico.

2 | METODOLOGIA

Nesse trabalho, desenvolveu – se um estudo exploratório para obter uma maior familiaridade com o problema. Sendo nesse sentido, identificado a questão problematizada por meio de observações das realidades e questionamentos em forma de entrevista.

Em uma primeira análise, foi realizado um levantamento inicial com os estudantes para obter assim, uma noção de como estavam os conhecimentos prévios deles e suas dificuldades com a disciplina de Química, com o enfoque na realidade cotidiana para verificar se eles conseguiam ver o uso da mesma no seu dia a dia.

Posteriormente em um segundo momento, sabendo os anseios iniciais sobre as necessidades dos discentes. Realizou – se vários experimentos com os estudantes no decorrer de uma semana sendo explicado cada um deles relacionando com os conteúdos.

Valendo destacar que muitos foram realizados com matérias alternativas, fora do laboratório, Experimentos: Balão; Lâmpada de lava; Erupção colorida; Areia movediça; Indicador de ácidos e bases; Torre de líquidos; Produção de gás hidrogênio através de uma base e um metal, dentre outros. Ou seja, foram feitas práticas com materiais alternativos simples que podem ser executadas em qualquer lugar, cabendo evidenciar que traz aprendizagens significativas para a classe de forma científica, prática, divertida e colaborativa sem problemas.

Além disso, teve alguns realizados no laboratório, mostrando assim, que é possível fazer práticas em qualquer ambiente escolar e que traz aprendizagem expressiva de maneira dinâmica e ativa.

No terceiro momento, foi realizado questionamentos em forma de entrevista aos estudantes sobre o processo de ensino com as novas estratégias apresentadas para todos, como eles conseguiam descrever a forma de ensino e consequentemente o que eles conseguiram encontrar de positivo na pesquisa realizada, para a vida acadêmica. Em seguida as informações eram anotadas e posteriormente foi feito análise dos dados.

3 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA, RESULTADOS E DISCUSSÃO

As expectativas são muitas que aparecem com o mundo das novas tecnologias digitais de informação, a dinâmica da sala de aula tem se transformado. Sendo indiscutivelmente

necessário o docente ter um novo olhar sobre os processos de ensino e aprendizagem, colocar as metodologias ativas no centro do debate.

Percebe – se que, o aprendizado ativo emerge como um novo paradigma para a oferta de educação de qualidade, colaborativa, envolvente e motivadora, com capacidade para responder à maioria dos desafios existentes nas instituições de ensino, demonstrando que a educação não pode ser considerada mais uma prática simples (MISSEYANNI et al., 2018).

Neste sentido, a educação atual requer uma atitude de corresponsabilidade com relação à aprendizagem, tendo a necessidade de um comprometimento mútuo entre docentes e discentes para que possa ser obtido bons resultados.

Procedimentos ativos é uma crítica educativa que estimula processos construtivos de ação-reflexão-ação, em que o estudante tem uma postura ativa em relação ao seu aprendizado numa situação prática de experiências, por meio de problemas que lhe sejam desafiantes e lhe permitam pesquisar. Contudo, compreende – se que ainda existe uma falta de entendimento sobre esse conceito por parte de alguns docentes, conforme destacam autores a seguir:

Intuitivamente, professores imaginam que toda aprendizagem é inerentemente ativa. Muitos consideram que o aluno está sempre ativamente envolvido enquanto assiste a uma aula expositiva. [...] Entretanto, [...] os alunos devem fazer algo mais do que simplesmente ouvir, para ter uma aprendizagem efetiva (FALCÃO; CAMPOMAR, 2018, p. 100).

Nesse sentido, fazer experimentos com os discentes de forma que eles se envolvam na prática por meio da experimentação verificativa vem a ser uma metodologia ativa, haja vista, que isso ocorre conforme o autor explica: o estudante, além de ouvir, também, irá ver e fazer. Fazendo-o compreender melhor o que está sendo proposto que ele aprenda. Seguindo essa linha de raciocínio percebe – se o quanto a experimentação é significativa de maneira geral.

Entretanto, muitas escolas sofrem com a falta de recursos. Por isso, os professores ficam restritos a aplicar uma metodologia de ensino mais hábil que traga melhores aprendizagens atingindo diretamente o processo formativo da área de exatas, pelo motivo que se torna meio que entediante continuar só com os métodos já conhecidos sem inovar, o estudo se confirma:

As disciplinas das ciências naturais como química, física, matemática são vistas muitas vezes pelos alunos como algo entediante fazendo com que eles se questionem sobre a razão de estudarem tais disciplinas. Esse fato ocorre justamente pelo modo em que elas são abordadas em sala de aula, muitas vezes de maneira desorganizada e sem contextualização. (OLIVEIRA; GABRIEL; MARTINS, 2017, p. 239).

Na tentativa de solucionar tal problema mencionado pelo autor, tendo consciência que essas disciplinas precisam fazer abordagens práticas, surge a experimentação com

materiais alternativos, ou seja, de fácil acesso e de baixo custo que pode ser realizado aulas práticas em qualquer escola desmitificando assim, o paradigma de não realizar as práticas por falta de recursos. Desse modo, compreende – se que o professor tem que ser inovador buscando maneiras de se reestruturar no contexto da sala de aula.

Fundamentando – se nas ideias dos autores, é perceptível que a partir dessa pesquisa em que participaram um quantitativo de 80 alunos, sendo das turmas de 9º ano do ensino fundamental II e ensino médio, é possível consolidar as informações destacadas. Assim, diante do desempenho desse estudo para análise das considerações dos alunos sobre o tema e também para averiguar se foi conseguido chegar a resultados satisfatórios realizou – se, uma quantidade de perguntas aos participantes da pesquisa, nesse sentido destaca – se, algumas das principais como forma de mostrar a relevância dessa experiência, na qual se articula com a base teórica.

Conforme o resultado mostrado no Gráfico 1, as atividades desenvolvidas foram muitas proveitosas, haja vista que contribuiu para o aspecto motivacional de 95% dos estudantes, sabe – se que quando o indivíduo é motivado ele se sentir instigado a realizar uma ação, autoria própria (2023).

“No contexto educacional a motivação dos alunos é um importante desafio com que nos devemos confrontar, pois tem implicações directas na qualidade do envolvimento do aluno com o processo de ensino e aprendizagem” (LOURENÇO; DE PAIVA, 2010, p.133).

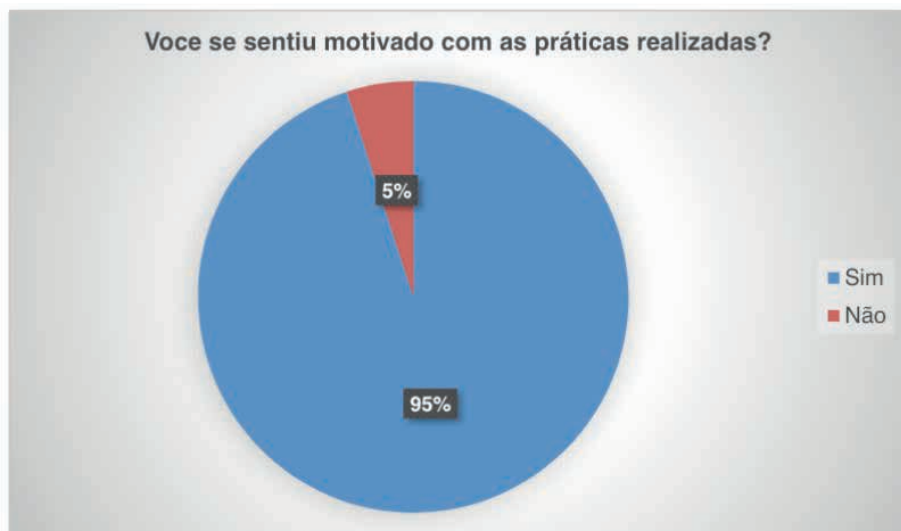


Gráfico 1 – Considerações sobre os experimentos executados.

Fonte: Autoria própria (2023).¹

De acordo com os dados mostrados no Gráfico 2, ver – se que sem dúvida o processo de ensino e aprendizagem fazendo o uso das metodologias ativas a qual o aluno

¹ Dados sobre aspectos motivacionais referente as atividades desenvolvidas, elaboração própria (2023).

constrói seu aprendizado de forma eficiente e interativa, traz novas formas de pensar, por conseguinte melhor desempenho, autoria própria (2023). Isso é visivelmente identificado, haja vista que a maioria dos entrevistados responderam ter sido excelente 89%, a semana de ensino de forma ativa.

Em vista disso, Marques et al. (2021) diz: O estudo ativo, em relação aos mecanismos mais tradicionais, é mais conveniente por aumentar a compreensão dos alunos sobre conceitos difíceis de serem compreendidos, corroborando no melhor ensino-aprendizagem.

Proporcionar uma aprendizagem intensa exige primeiramente uma metodologia que consiga fazer com que o aluno se torne o protagonista de sua própria aprendizagem, sendo essa a proposta envolver os participantes nas práticas.



Gráfico 2 – Proposta atraente e eficaz.

Fonte: Autoria própria (2023).²

Segundo os dados demonstrados no Gráfico 3, os discentes passaram ter uma visão diferenciada a respeito da presença da ciência na sociedade, na qual ver se que todos 100% conseguiram identificar de alguma forma a existência da mesma no seu dia a dia. Isso é um ponto muito positivo, autoria própria (2023).

Fazendo um paralelo sobre a visão que os alunos tinham antes de serem executadas essas práticas, com novas metodologias, com a após, entende – se que tiveram uma evolução significativa de conhecimentos e outras formas de pensar com um melhor senso crítico.

² Dados a respeito da semana de Ensino de forma ativa/participativa, elaboração própria (2023)

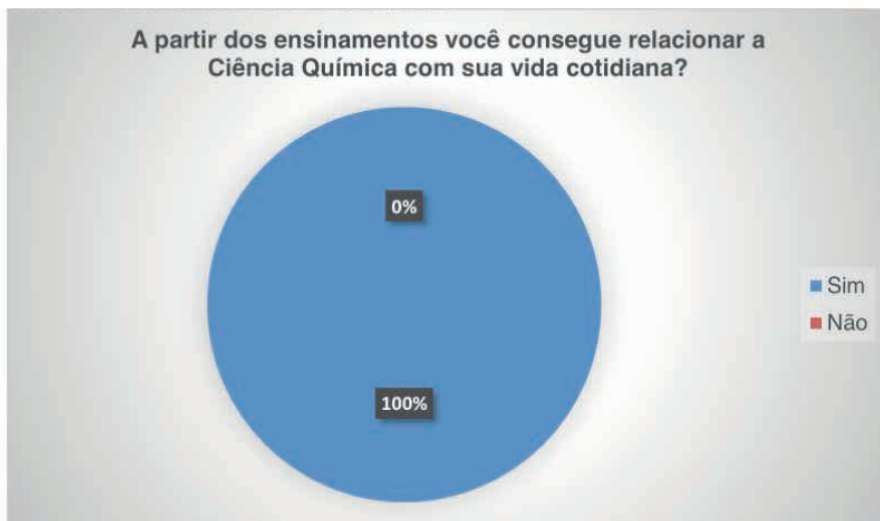


Gráfico 3 – Novo olhar sobre a Ciência Química.

Fonte: Autoria própria (2023).³

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verifica – se, segundo os estudos e dados que o uso da experimentação de maneira participativa contribui diretamente para o processo de ensino e aprendizagem. Trazendo resultados inquestionáveis para os educandos, tantos em aspectos de interesse, motivação quanto em aprendizagem, tornando – se mais autônomo. Nesse sentido, os alunos conseguiram entender a ciência química de forma mais fácil e agiu identificando a presença da mesma em seu cotidiano na prática.

Logo, é perceptível a notoriedade do aprendizado dos estudantes em relação aos assuntos debatidos a partir dos experimentos. Além disso, foi possível mostrar para professores e alunos que o ensino com novas metodologias traz resultados positivos e pode ser realizado mesmo em escolas que não tenha boa estrutura por meio de materiais alternativos.

REFERÊNCIAS

FALCÃO, Roberto Flores; CAMPOMAR, Marcos Cortez. Aprendizagem Ativa: Relato de Experiência de Produção de Vídeos por Alunos de Marketing. **Revista Linceu On-Line**, v. 8, n. 1, p. 92-111, 2018.

LOURENÇO, Abílio Afonso; DE PAIVA, Maria Olímpia Almeida. A motivação escolar e o processo de aprendizagem. **Ciências & cognição**, v. 15, n. 2, p. 132-141, 2010.

³ Noções sobre a relação da Ciência Química com o cotidiano, elaboração própria (2023)

MISSEYANNI, Anastasia et al. Histórias de aprendizagem ativa no ensino superior: lições aprendidas e boas práticas na educação STEM. In: **Estratégias ativas de aprendizagem no ensino superior**. Emerald Publishing Limited, 2018. p. 75-105.

MARQUES, Humberto Rodrigues et al. Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 26, p. 718-741, 2021.

OLIVEIRA, D. G. D. B.; GABRIEL, S. da S.; MARTINS, Geovana do Socorro Vasconcelos. A experimentação investigativa: utilizando materiais alternativos como ferramenta de ensino-aprendizagem de química. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, n. 2, p. 238-247, 2017.

SILVA, Vinícius Gomes da. **A importância da experimentação no ensino de química e ciências**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (licenciatura - Química) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, 2016. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/136634>>. Acesso em: 31, de janeiro de 2023.

MAGALI INÊS PESSINI - Pedagoga do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - Campus Florianópolis Continente. Possui graduação em Tecnologia em Laticínios pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (2011). Graduação em Pedagogia pela Universidade Anhanguera - Uniderp (2017). Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade de Caxias do Sul (2020). Especialista em Gestão e Metodologias para EAD (2012). Especialista em Administração, Orientação e Gestão Educacional pela Uniasselvi (2018). Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Uniasselvi (2019). Mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale (2015) e doutorado em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisadora e Extensionista na educação profissional científica e tecnológica.

A

Aluno 13, 32, 33, 39, 40, 41, 44, 54, 55, 59, 60, 111, 129, 130, 131, 133, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 156, 174, 175, 176, 181, 182, 183, 186, 187, 191, 192, 195, 196, 197, 198, 201, 229, 237, 239, 240, 243, 244, 245, 246, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 273, 283, 284, 294, 295, 296

Aprendizagem 6, 9, 13, 15, 17, 19, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 40, 41, 42, 46, 51, 54, 56, 59, 60, 61, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 113, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 151, 153, 155, 156, 157, 170, 174, 175, 176, 177, 179, 180, 181, 182, 183, 186, 187, 188, 191, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 201, 226, 227, 229, 233, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 244, 245, 246, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 278, 280, 282, 284, 285, 286, 287, 289, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298

Aprendizagem colaborativa 271

Arte 12, 17, 18, 19, 20, 88, 99, 228, 258, 277, 278, 279, 281, 282, 283, 284, 285, 289, 290

Atitudes 1, 7, 22, 93, 136, 138, 160

B

Bolsistas 120, 125, 279, 281

C

Ciências 15, 26, 43, 56, 57, 60, 67, 70, 72, 75, 80, 81, 84, 85, 119, 120, 125, 126, 141, 142, 150, 170, 179, 218, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 276, 286, 289, 290, 294, 297, 298, 299

Competências 3, 14, 15, 16, 19, 27, 28, 40, 70, 127, 128, 132, 134, 141, 146, 149, 178, 181, 194, 216, 217, 219, 221, 222, 278, 280

Conhecimento 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 15, 16, 18, 19, 29, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 47, 51, 54, 56, 59, 60, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 82, 86, 91, 93, 94, 96, 98, 104, 105, 109, 112, 113, 124, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 142, 146, 152, 153, 156, 157, 158, 159, 162, 174, 176, 184, 186, 187, 191, 192, 194, 195, 201, 218, 219, 223, 227, 228, 229, 232, 234, 240, 242, 245, 250, 252, 255, 257, 261, 263, 264, 265, 266, 267, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 281, 282, 284, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292

Contexto histórico 172

Coordenador pedagógico 213, 214, 215, 218, 221, 223, 224, 225

Crianças 11, 14, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 45, 66, 108, 109, 110, 111, 112, 146, 156, 157, 158, 159, 181, 218, 226, 227, 229, 230, 231, 232, 233, 236, 237, 238, 239, 240, 246, 251, 271

Currículo 28, 51, 56, 82, 96, 98, 100, 116, 119, 120, 121, 123, 124, 134, 149, 150, 162, 163, 188, 222, 223, 224, 229, 261, 268

Cursos 26, 28, 66, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 116, 123, 124, 131, 157, 159, 160, 173, 190, 192, 197, 201, 216, 217, 244, 261, 267, 272, 274

D

Desenvolvimento cognitivo 34, 110, 237, 243

Discente 2, 180, 227, 228, 289

Discursos 105, 125, 191, 203, 288

E

Educação 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 52, 53, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 67, 68, 71, 72, 73, 76, 77, 79, 81, 82, 83, 84, 86, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 103, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 146, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 170, 171, 172, 174, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 183, 188, 189, 190, 193, 194, 197, 202, 203, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 230, 234, 236, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 268, 269, 272, 273, 274, 275, 276, 280, 284, 285, 286, 288, 290, 291, 292, 293, 294, 298, 299

Educação básica 4, 6, 10, 13, 14, 19, 28, 67, 98, 114, 116, 120, 122, 123, 142, 144, 147, 148, 154, 155, 163, 170, 188, 216, 217, 219, 223, 224, 260, 261, 274, 284

Ensino 3, 4, 6, 7, 9, 10, 13, 15, 16, 19, 26, 27, 29, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 52, 53, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 70, 71, 74, 75, 76, 77, 80, 84, 96, 100, 102, 103, 104, 105, 110, 111, 114, 116, 119, 120, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 159, 161, 162, 163, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 186, 187, 188, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 229, 230, 231, 233, 234, 236, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 246, 248, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 278, 280, 281, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298

Ensino médio integrado 96, 100

Ensino remoto 280, 284

Escola 4, 5, 6, 7, 10, 14, 18, 20, 21, 22, 32, 33, 35, 36, 39, 41, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 63, 64, 65, 66, 82, 85, 86, 92, 110, 113, 114, 116, 119, 120, 121, 125, 126, 142, 143, 146, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 158, 160, 162, 163, 164, 170, 174, 180, 181, 183, 189, 194, 199, 202, 216, 217, 218, 219, 222, 224, 225, 226, 227, 230, 231, 233, 234, 236, 239, 240, 241, 243, 245, 247, 261, 264, 266, 267, 271, 273, 278, 279, 280, 281, 285, 289, 295

Experiência 7, 11, 28, 35, 43, 45, 46, 47, 58, 59, 60, 61, 93, 99, 119, 123, 128, 133, 143, 145, 158, 167, 168, 174, 179, 183, 188, 199, 253, 258, 271, 278, 279, 280, 282, 288, 290, 291, 295, 297

F

Formação de professores 24, 30, 114, 117, 122, 124, 125, 155, 172, 174, 175, 177, 178, 286, 290

Formação inicial 28, 114, 116, 120, 123, 124, 173, 174, 177, 290

H

Habilidades 3, 4, 6, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 27, 35, 36, 40, 70, 103, 108, 109, 111, 112, 127, 128, 132, 141, 146, 149, 178, 179, 180, 181, 183, 186, 187, 188, 205, 207, 216, 217, 219, 242, 266, 278, 280

I

Interação social 14, 241

Isolamento social 110, 260

L

Legislação 2, 4, 8, 9, 10, 14, 15, 76, 217

Licenciatura 77, 91, 116, 120, 236, 278, 288, 289, 298

Lúdico 32, 33, 34, 35, 38, 40, 41, 236, 237, 240, 241, 243, 245, 246, 272

M

Memória 86, 92, 94, 100, 116, 122, 157, 203, 240, 249, 250, 251, 252, 256, 258, 285

Metodologias 13, 15, 34, 40, 106, 127, 128, 129, 133, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 163, 176, 181, 188, 227, 229, 233, 237, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 278, 280, 284, 285, 291, 292, 294, 295, 296, 297, 298, 299

Métodos 35, 37, 39, 43, 44, 46, 47, 48, 58, 59, 60, 72, 101, 103, 104, 105, 106, 117, 124, 129, 130, 131, 134, 137, 140, 157, 173, 179, 182, 186, 188, 200, 208, 215, 222, 236, 242, 245, 262, 263, 268, 272, 273, 291, 292, 294

P

Pedagogia 59, 60, 81, 108, 123, 131, 132, 134, 140, 160, 172, 175, 179, 188, 202, 217, 236, 242, 244, 247, 264, 270, 275, 285, 299

Pibid 125, 278, 279, 280, 281

Políticas públicas 24, 69, 70, 74, 81, 83, 85, 96, 97, 98, 106, 124, 230

Prática 2, 5, 6, 8, 11, 13, 17, 19, 28, 34, 41, 43, 46, 56, 59, 60, 61, 66, 93, 94, 97, 99, 100, 104, 105, 106, 119, 124, 128, 130, 131, 134, 135, 136, 141, 142, 143, 145, 151, 153, 156, 158, 160, 162, 163, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 182, 183, 187, 188, 194, 199, 200, 203, 229, 233, 236, 237, 240, 241, 242, 245, 247, 252, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 272, 274, 275, 282, 283, 284, 285, 286, 288, 289, 292, 293, 294, 297

Processo educacional 40, 43, 59, 127, 129, 141

Professores 5, 15, 16, 24, 25, 27, 29, 30, 36, 39, 40, 41, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 54, 57, 58, 59, 96, 97, 100, 105, 108, 109, 112, 113, 114, 116, 117, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 128, 129, 130, 131, 136, 137, 139, 141, 144, 145, 147, 150, 151, 153, 154, 155, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 186, 187, 192, 198, 200, 213, 215, 216, 217, 219, 221, 227, 228, 232, 233, 241, 242, 245, 247, 260, 261, 262, 263, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 281, 285, 286, 290, 292, 294, 297

Profissão 73, 74, 75, 99, 131, 173, 176

Profissional 24, 25, 26, 27, 28, 30, 73, 74, 75, 76, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 124, 125, 131, 134, 136, 138, 141, 142, 172, 173, 174, 175, 177, 178, 181, 190, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 201, 202, 214, 217, 218, 222, 223, 242, 244, 249, 267, 276, 299

Programas 3, 23, 27, 110, 123, 124, 137, 144, 147, 149, 150, 153, 154, 163, 181, 205, 216, 222, 223, 268

Projetos 3, 4, 5, 6, 8, 15, 16, 18, 20, 41, 90, 99, 116, 148, 153, 187, 222, 265, 266, 274, 275

R

Recursos tecnológicos 127, 128, 134, 136, 137, 138, 140, 141, 265

Reflexão 177, 286

S

Sala de aula 49, 50, 51, 52, 54, 56, 60, 119, 121, 123, 131, 139, 142, 143, 166, 173, 175, 176, 177, 179, 180, 183, 185, 187, 195, 196, 199, 202, 203, 216, 228, 233, 238, 243, 245, 246, 247, 260, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 275, 276, 278, 284, 288, 292, 293, 294, 295

Sociedade 1, 2, 3, 7, 9, 12, 13, 14, 16, 17, 19, 27, 30, 33, 34, 36, 70, 71, 72, 74,

75, 76, 86, 90, 91, 92, 93, 97, 99, 102, 103, 105, 106, 107, 113, 117, 128, 130, 134, 135, 136, 138, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 152, 153, 154, 161, 162, 187, 194, 223, 238, 239, 242, 250, 253, 254, 258, 260, 261, 262, 268, 272, 273, 274, 277, 293, 296

Sujeitos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 13, 15, 16, 29, 35, 72, 93, 94, 97, 99, 101, 103, 104, 105, 146, 150, 172, 173, 176, 177, 178, 180, 191, 193, 198, 199, 215, 216, 217, 222, 223, 241, 261, 263

T

Tecnologia 81, 86, 96, 99, 100, 125, 127, 128, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 146, 150, 186, 190, 193, 195, 196, 197, 199, 201, 202, 227, 233, 242, 249, 268, 272, 274, 280, 284, 291, 299

Tecnológica 4, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 127, 128, 141, 148, 195, 280, 299

Teoria 19, 42, 87, 93, 99, 131, 133, 175, 182, 183, 187, 188, 224, 241, 242, 245, 247, 258, 265

Trabalho 4, 6, 7, 8, 9, 15, 16, 17, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 34, 35, 37, 41, 51, 52, 63, 65, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 81, 83, 84, 85, 86, 90, 91, 92, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 108, 109, 110, 111, 114, 128, 134, 138, 139, 141, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 155, 158, 161, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 179, 180, 183, 185, 186, 187, 193, 195, 196, 197, 199, 202, 214, 215, 216, 218, 221, 222, 223, 225, 226, 227, 228, 229, 236, 240, 245, 254, 258, 260, 262, 265, 266, 268, 271, 272, 279, 280, 283, 286, 287, 288, 291, 292, 293, 298

Educação:

práticas sociais e
processos educativos 3

🌐 www.atenaeditora.com.br

✉ contato@atenaeditora.com.br

📷 @atenaeditora

📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br



Educação:

práticas sociais e
processos educativos 3

🌐 www.atenaeditora.com.br

✉ contato@atenaeditora.com.br

📷 @atenaeditora

📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

