



Actas Completas e Resumos da 10^a Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica

Educação, Cidadania
e Saberes

Thiago S. Reis
e Maria Ferreira
(Org.)

**Actas Completas e Resumos da 10^a
Jornada Virtual Internacional em
Pesquisa Científica:
Educação, Cidadania e Saberes**

Editora Cravo

Comité Científico

Jorge China
(Wayne State University - EUA)

Keila Grinberg
(Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - Brasil)

Leonardo Rosa Ramos
(Università Pontificia Salesiana - Itália)

Marcia Calainho
(Instituto Jurídico Luso Brasileiro - Portugal)

Márcia Maria Menendes Motta
(Universidade Federal Fluminense - Brasil)

Monique Montenegro
(Instituto Ensinar Brasil - Brasil)

Thiago de Souza dos Reis
(Universidade Estácio de Sá/Universidade Veiga de Almeida - Brasil)

Yanina Benitez
(Instituto de Filosofia Ezequiel de Olaso/Centro de Investigaciones Filosoficas - Argentina)

**Thiago S. Reis
Maria Ferreira
(Org)**

**Actas Completas e Resumos da 10^a
Jornada Virtual Internacional em
Pesquisa Científica:
Educação, Cidadania e Saberes**

Copyright © 2024 **Editora Cravo**

Título: Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cidadania e Saberes

Direção Editorial: Lou Calainho

Edição e Diagramação: Equipa Editora Cravo

Projeto gráfico e capa: Cida Santos

Grafismo: Sofia Ferreira

ISBN 978-989-9037-70-0

Conselho Editorial

Lou Calainho

Magno F. Borges

Maria Auxiliadora B. dos Santos

Dados para Catalogação da Obra

Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
(2024 : Porto, Portugal).

Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em
Pesquisa Científica: Educação, Cidadania e Saberes [recurso eletrónico] /
Thiago S. Reis, Maria Ferreira (org.). – Porto : Editora Cravo, 2024.

E-book (pdf): 13Mb

ISBN 978-989-9037-70-0

1. Educação - Congressos. 2. Ensino Superior. 3. Investigação
Científica. 4. Encontro Científico. I. Reis, Thiago S.. II. Ferreira, Maria. III.
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura. IV. Título.

CDD: 370

Todos os direitos reservados.

Nenhuma parte desse livro pode ser utilizada ou reproduzida sob quaisquer meios existentes sem autorização por escrito dos editores e autores.



www.editoracravo.pt
contacto@editoracravo.pt
+351 960 221 473

**Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual
Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cidadania e Saberes**

Organização:



Apoio:



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	29
-------------------	----

RESUMOS

“NA OFICINA VOU SUBVERTER”: HIP-HOP NA ESCOLA E IDENTIDADE JUVENIL EM CONTEXTO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE, NA AMAZÔNIA BRASILEIRA ADERLI GOES TAVARES JOÃO GOMES TAVARES NETO CRISTINA DE BARROS NUNES.....	31
---	----

UM ESTUDO SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE “ALUNO” DOS EDUCADORES DE UM PRÉ-VESTIBULAR SOCIAL NO RIO DE JANEIRO - BRASIL ALAN NAVARRO FERNANDES ARTHUR VIANNA FERREIRA.....	32
---	----

EMPODERAMENTO SOCIAL E COMUNITÁRIO E CONSTRUÇÃO DA ALTERIDADE DO PEDAGOGO NA ASSISTÊNCIA SOCIAL: REFLEXÕES SOBRE O PROJETO “FOFOCÃO DO BEM” AMANDA FISCHER MIGUEL ANA PAULA KUCZMYNDA DA SILVEIRA.....	33
--	----

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO ANGELA MARIA BALTIERI SOUZA.....	34
---	----

CULTURA, EDUCAÇÃO, ARTE E CIDADANIA ARLETE A MONTEIRO.....	35
--	----

FORMACIÓN CIUDADANA TRANSFORMADORA: EXPERIENCIA DE PASANTÍA EN EXTENSIÓN SOCIAL COMUNITARIA CON METODOLOGÍA APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA UNIVERSIDAD UNICYT AURA LUISA LÓPEZ DE RAMOS DANIEL JOSÉ BRITO MARTÍNEZ MÓNICA GAMBOA R.	36
--	----

REDAÇÃO MODELO ENEM: UMA ANÁLISE DOS MOVIMENTOS (INTER)TEXTUAIS NAS PRODUÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO BRUNO LUIZ SIGNORI.....	37
---	----

AS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO JURÍDICO NO CONTEXTO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL DÉBORA DA SILVA ROSA PATRÍCIA ADRIANI HOCH.....	38
--	----

UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NA EJA COM ALUNOS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE ÉRICA FRANCO MAIA RAISA CHAVES DA CRUZ FAMILY VIANA PANTOJA.....	39
--	----

O OFÍCIO DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU: ENTRE O COPISTA E O COMPOSITOR GERALDO MÁRCIO DA SILVA.....	40
--	----

EDUCAÇÃO E SENTIDOS : UMA REFLEXÃO SOBRE OS MATERIAIS DIDÁTICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ-PARÁ GISELLE ASSUNÇÃO MONTEIRO ANDREA SILVA DOMINGUES.....	41
---	----

TRILHANDO CAMINHOS TRANSDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO: EXPLORANDO A LITERATURA ESPANHOLA PARA PROMOVER CIDADANIA E REFLEXÃO SOCIOCULTURAL NO ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (ELE) INGRID KARINA MORALES PINILLA.....	42
--	----

PEDAGOGIA DA FAVELA: REPERTÓRIOS COMUNITÁRIOS FEMININOS NOS DESDOBRAMENTOS DA AGENDA VILA KENNEDY 2030 ISABEL CRISTINA MENDES PINHEIRO NAVEGA RICARDO LOPES CORREIA.....	43
DO CADASTRO ATÉ A ESCOLA: O PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO E CONTRATAÇÃO DAS PROFISSIONAIS DA PSICOLOGIA ESCOLAR JEFERSON ANDRADE ALICIENE FUSCA MACHADO CORDEIRO.....	44
CHILDHOOD IN MOTION: HISTORICAL EVOLUTION, PROTAGONISM IN CONTEMPORARY SOCIETY, AND CHILDREN'S DISCOURSES JÚLIA MARIA NASCIMENTO MACIEL.....	45
SABERES E APRENDIZAGENS NA EJA DO SESI RETIRO LELIANY ROBERICA ROCHA BOMFIM MAZZEI ROSEMARY LAPA DE OLIVEIRA.....	46
A NATUREZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E CRIATIVO LETÍCIA MUNHOZ VELLOZO FERNANDO DONIZETE ALVES.....	47
POR UMA PEDAGOGIA SOCIAL FAVELADA EM COMBATE ÀS VIOLÊNCIAS: PANORAMA, POSSIBILIDADES E POTÊNCIAS NO BRASIL LUCAS SALGUEIRO LOPES ARTHUR VIANNA FERREIRA.....	48
O FOMENTO A CIDADANIA E A SOCIABILIZAÇÃO POR MEIO DA BIBLIOTECA ESCOLAR: ESTRATÉGIAS PARA FORMAR CIDADÃOS LUCI MARY CORRÊA LOPES MONISE ADRIANA BUZO VELHO IVONETE COSTA VIEIRA.....	49
A FILOSOFIA VAI À ESCOLA: SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO CIDADÃ MATHEUS MELO DOS SANTOS.....	50
A EDUCAÇÃO DE AUTISTAS NA CIDADE DE TERESÓPOLIS-RJ, BRASIL: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO RAPHAEL AGUIAR LEAL CAMPOS ARTHUR VIANNA FERREIRA.....	51
IMIGRAÇÃO INFANTIL E A ESCOLA: ENTRE EXPERIÊNCIAS E DILEMAS NA BUSCA POR UM DIREITO ROSILEY APARECIDA DE TEIXEIRA.....	52
BIOTEATRO: MÉTODO QUE UTILIZA O TEATRO COMO FERRAMENTA EDUCATIVA NA PROMOÇÃO DA BIOÉTICA AMBIENTAL NO ENSINO BÁSICO THIERRY BETAZZI LUMMERTZ MARTA LUCIANE FISCHER.....	53
BAIRROS NEGROS: A ESPACIALIDADE NEGRA DA EDUCAÇÃO TIAGO SOUZA DE JESUS HENRIQUE ANTUNES CUNHA JUNIOR.....	54
ENTRELAÇANDO NARRATIVAS: UMA ANÁLISE DAS RELAÇÕES INTERLIGADAS ENTRE DOIS LÍDERES EM POSIÇÕES DISTINTAS WAGNER PEREIRA DE SOUZA.....	55
OS IMPACTOS DA PANDEMIA COVID-19 NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA WANDA MARIA JUNQUEIRA DE AGUIAR ANA MERCÊS BAHIA BOCK LUCIANA DE PAULA ALBUQUERQUE PEDRASSOLI EDSON DOS SANTOS JUNIOR.....	56
A MINHA LISTA NEGRA: UMA DISCUSSÃO SOBRE O RACISMO SOB A ÓTICA DE QUEM VIVE NA INVISIBILIDADE ADRIANA DO NASCIMENTO QUERIDO - T1.....	57

REFLEXÕES SOBRE OS TEXTOS SIGNIFICATIVOS NOS ANOS INICIAIS DE ESCOLARIDADE E SEU PAPEL PARA A ESCRITA COMO FUNÇÃO SOCIAL ADRIANA DO NASCIMENTO QUERIDO - T2.....	58
A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS COM BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS ALINE APARECIDA SOUZA DE CARVALHO VEIGA MARTA REGINA PAULO DA SILVA.....	59
A ABORDAGEM EDUCATIVA DE LORIS MALAGUZZI: POSSIBILIDADES PARA O PROTAGONISMO E O EMPREENDEDORISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA AMÉRICA LATINA APARECIDA GARCIA PACHECO GABRIEL JACQUELINE SILVA DA SILVA SILVANA NEUMANN MARTINS MICHELE ROOS MARCHESAN.....	60
ENTRE A PEDAGOGIA SOCIAL E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA/NA FORMAÇÃO DOCENTE DE EDUCADORES SOCIAIS FLUMINENSES ARTHUR VIANNA FERREIRA.....	61
ANÁLISIS DEL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES DEL PROFESORADO DURANTE LAS PRÁCTICAS. BEATRIZ CÁRDENAS MARTÍN JUAN PABLO HERNÁNDEZ-RAMOS.....	62
O CURSO NORMAL REGIONAL DE ARRAIAS, ANTIGO NORTE DE GOIÁS: HISTÓRIA E MEMÓRIA CÉSAR EVANGELISTA FERNANDES BRESSANIN.....	63
O PERFIL DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA NO BRASIL EM 2019: A PRECARIZAÇÃO NÃO DECORRE DA PANDEMIA DE COVID-19 DANIELE LOZANO.....	64
UMA ANÁLISE CARTOGRÁFICA DO FUNCIONAMENTO DISCURSIVO SOBRE O TRABALHO DOCENTE ERICA DE SOUSA WANZERLEI.....	65
A CRIANÇA E A APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA FÁTIMA GARCIA CHAVES ACIR MARIO KARWOSKI.....	66
DIMENSÃO SUBJETIVA E PESQUISA-TRANS-FORMAÇÃO: UMA PROPOSTA DE APREENSÃO DA ATIVIDADE DOCENTE FERNANDA MARCON MOURA WANDA MARIA JUNQUEIRA DE AGUIAR LUCIANA DE OLIVEIRA ROCHA MAGALHÃES CRISTOVAM DA SILVA ALVES VIRGÍNIA MARA PRÓSPERO DA CUNHA SARAH ROSINDO DAHER DE BARROS.....	67
A TRANSPOSIÇÃO PROFISSIONAL NA ANÁLISE DO TRABALHO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA FRANCISCA CLÁUDIA FERNANDES FONTENELE FRANCISCO RÉGIS VIEIRA ALVES.....	68
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PRÁTICA DOCENTE PARA ATUAREM NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE ENSINO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA GESSICA MACÊDO DA SILVA NADIR SANTOS FREITAS.....	69
O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM COMO UMA IMPORTANTE PRÁTICA DE ENSINO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS GESSIELE DA SILVA CORRÊA ELAINE CORRÊA PEREIRA.....	70

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA: PRÁTICA ORIENTADORA DO PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ARTICULADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

GISLENE MIOTTO CATOLINO RAYMUNDO | PEDRO JOSÉ RAYMUNDO.....71

FORMAÇÃO DE FORMADORES DECOLONIAIS EM PERSPECTIVA DE MULTILETRAMENTOS

GRASSINETE C. DE ALBUQUERQUE OLIVEIRA.....72

REVISITANDO A HISTÓRIA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA COMPREENDER O CAMINHO TRILHADO

IRIS FERREIRA TOMAZ | MARILÂNDES MÓL RIBEIRO DE MELO | CAROLINA VANELLI DE SOUZA.....73

A SÍNDROME DE BURNOUT EM EDUCADORES BRASILEIROS: ESTADO DA ARTE

ISABEL CRISTINA WEISZ.....74

DÍALOGOS QUE PROMUEVEN LA CONFORMACIÓN Y EL DESARROLLO DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE DE FUTUROS PROFESORES: ESTRATEGIAS Y RECURSOS QUE FACILITAN LA NARRACIÓN DE EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE

JAIME FAURÉ | PILAR DIEZ | VIRGINIA MUJICA.....75

CRIANÇAS ABRIGADAS E ESCOLARIZAÇÃO: PERSPECTIVAS PARA O SUCESSO EDUCACIONAL

JAMILY SOLER DO NASCIMENTO AGUIAR.....76

CONSTRUINDO SABERES: A INTEGRAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM FÍSICA

JOSÉ JEFFERSON DA SILVA.....77

PROFESSORES INICIANTE DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA EM CURITIBA: FATORES QUE INTERFEREM NA AÇÃO PEDAGÓGICA

JULIA PALERMO LOPES | WANESSA APARECIDA GUIMARÃES | ALBONI MARISA DUDEQUE PIANOVSKI VIEIRA.....78

FORTALECENDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM PROJETO DE ENSINO DE ARGUMENTAÇÃO NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

LARISSA GOMES DE JESUS - T1 | ALIKS DOUGLAS SOUZA DE OLIVEIRA.....79

CONSTRUINDO SABERES: O DEBATE COLABORATIVO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA RESIDÊNCIA

LARISSA GOMES DE JESUS - T2.....80

A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA PARA O MOVIMENTO DIALÉTICO ENTRE PESQUISAR- FORMAR-TRANSFORMAR

LUCIANA DE OLIVEIRA ROCHA MAGALHÃES | FERNANDA MARCON MOURA | MATHEUS DOS SANTOS BATIVA | ARIANE DE MORAES PANONTE | EDUARDO HEIDI OZAKI | MARTA FERNANDA BOAVENTURA SANTOS | VANDER WILSON DOS SANTOS | ZENEIDA MELLO BRITTO | FÁBIO DA SILVA JEREMIAS | AMANDA SANTOS OLIVEIRA MIRANDA | GRAZIELLE DO PRADO SANTOS | JOSÉ OTÁVIO MARCONDES.....81

ANÁLISE DE PERÍODICO: DISCURSOS SOBRE AS TECNOLOGIAS DIGITAIS, FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

MARA RUBIA APARECIDA DA SILVA | CECÍDIA BARRETO ALMEIDA | FABIANE SANTANA PREVITALI.....82

AVANÇOS E RETROCESSOS NA ATUAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NO BRASIL DURANTE O ENSINO REMOTO. MÁRCIA MARTINS DOS PASSOS CHIRLEY DOMINGUES.....	83
FLUÊNCIA ORAL DE LEITURA: UMA FERRAMENTA DE PESQUISA, ENSINO, AVALIAÇÃO E CONTROLE SOCIAL DA ALFABETIZAÇÃO MARIA DO ROSÁRIO DE FÁTIMA DE CARVALHO.....	84
REGISTROS FORMAIS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LP NO BRASIL: A BNC-FORMAÇÃO E AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE LETRAS MARIA FERNANDA DO NASCIMENTO.....	85
TRANSFORMANDO O AMANHÃ: A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E A EVOLUÇÃO EDUCACIONAL MARIA GENI PEREIRA BILIO MARA RUBIA APARECIDA DA SILVA LEYZE GRECCO.....	86
SITUAÇÕES DIDÁTICAS PROFISSIONAIS: CONCEPÇÕES E OBSTÁCULOS NO ENSINO DE SISTEMAS LINEARES E O USO DO GEOGEBRA MARIA GRACIENE MOREIRA DOS SANTOS FRANCISCO RÉGIS VIEIRA ALVES RENATA TEÓFILO DE SOUSA.....	87
A MERENDA ESCOLAR NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES APOSENTADOS DO ESTADO DE SANTA CATARINA NA DÉCADA DE 1970 MARILÂNDES MÓL RIBEIRO DE MELO MARISETE DE LIMA.....	88
O ENSINO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA ESCOLAR COM ENFOQUE NA ARGUMENTAÇÃO EM MATEMÁTICA NADIR SANTOS FREITAS GESSICA MACÊDO DA SILVA.....	89
OLHAR PÓS-PANDÊMICO: DESENVOLVIMENTO DOS EDUCANDOS NA ÁREA DE MATEMÁTICA NICHOLAS COELHO DE SOUZA GIANELLI.....	90
O DESCORTINAR DE NARRATIVAS DE PEDAGOGAS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL NOS CONTEXTOS CURRICULARES DE MATEMÁTICA PAULA APARECIDA CAVALHEIRO PONCIANO RICARDO FAJARDO.....	91
CAFÉ DIALÓGICO - PEDAGOGIA DA AUTONOMIA PAULA GARDENIA LUCENA GALLEGU.....	92
PRÁTICAS INVESTIGATIVAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS: SUPERANDO OS OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS NO PROCESSO DO CONHECIMENTO PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA RAPHAEL PEREIRA.....	93
AS AÇÕES LÚDICO-FORMATIVAS DA BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O FAZER DOS PEDAGOGOS MONITORES EGRESSOS DA UNEB - CAMPUS I TAÍS VIANA VILLA RIBEIRO.....	94
AVALIAÇÕES E APRENDIZAGENS ESTUDANTIS NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL BRASILEIRO: UM ESTUDO NETNOGRÁFICO SOBRE OS RELATOS DE PROFESSORES NA PANDEMIA DE COVID-19 VALDIRENE HESSLER BREDOW.....	95
AVALIAÇÃO DA POLÍTICA E PROGRAMAS DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM CURSOS DE LICENCIATURA VIRIDIANA ALVES DE LARA SILVA MARY ÂNGELA TEIXEIRA BRANDALISE.....	96

AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM PERSONALIZADA: UMA PROPOSTA EM ESPAÇOS HÍBRIDOS NO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE PERNAMBUCO ADRIANO DE ARAÚJO SANTOS LUCIA MARIA MARTINS GIRAFFA.....	97
UTILIZAÇÃO DA GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA CAMILA APARECIDA PEREIRA DAÍNE CAVALCANTI DA SILVA.....	98
DIVERSIDADE NO CURRÍCULO: PERSPECTIVA ÉTNICO-RACIAL E TECNOLOGIA ARDUÍNO NA EDUCAÇÃO DE CORPOS NEGROS MASCULINOS CLAUDINEI CAETANO DOS SANTOS.....	99
PROPOSTAS DE DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO COMPUTACIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA FÁBIO CORREIA DE REZENDE MARIA MADALENA DULLIUS MARIA CLAUDETE SCHORR.....	100
CURRÍCULO INTERCULTURAL CRÍTICO “LA ESCUELA COMO ESCENARIO PARA LA FORMACIÓN EN TURISMO CULTURAL AUTOSUSTENTABLE” FRANCISCO JAVIER BLANCHAR AÑEZ.....	101
OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM: REFLEXÕES SOBRE SUA INTEGRAÇÃO NO PROCESSO DA APRENDIZAGEM (DISCENTE E DOCENTE) IZABEL CRISTINA BARBOSA DE OLIVEIRA LUANA PRISCILA WUNSCH RACHEL ROMANOWSKI MÜLLER.....	102
ANÁLISIS DE LA MOTIVACIÓN PERCIBIDA POR EL ALUMNADO ANTE DISTINTOS TIPOS DE ACTIVIDADES PRESENTES EN UN SERIOUS GAME EDUCATIVO PARA EL APRENDIZAJE DE LA PRIMERA LENGUA. JAVIER SÁNCHEZ TREJO LUCIA ISABEL FRANCO MORALO.....	103
MUDANÇAS NO ENSINO DA GRAVURA: INSERÇÃO DE EXPERIMENTOS SUSTENTÁVEIS NO PROCESSO CRIATIVO JOÃO PAULO DE FREITAS.....	104
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL COM USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS JULIANA SANTANA RUBIK MARLY KRUGUER DE PESCE.....	105
ENSINO HÍBRIDO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL KELEN CRISTINA DA CRUZ ELAINE CORRÊA PEREIRA.....	106
BNCC DO ENSINO MÉDIO PARA A MATEMÁTICA: UM MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS LUPI SCHEER DOS SANTOS ELAINE CORREA PEREIRA.....	107
O PROCESSO CRIATIVO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS MARIA APARECIDA ALVES DA SILVA HYLIO LAGANA FERNANDES.....	108
O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA GRÁFICA DA CRIANÇA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO MARIA BEATRIZ SBRUSSI FATIMA APARECIDA DE SOUZA FRANCIOLI ADRIANA SILVA OLIVEIRA.....	109
MULTILETRAMENTOS EM LINGUA INGLESA: DESAFIOS DO PROFESSOR DA ESCOLA PÚBLICA CONTEMPORÂNEA MESTRE DENIS RAMÓN FÚNES FLORES.....	110

APROXIMAÇÕES DA HERMENÊUTICA SOBRE A SEMIOSE DOS VÍDEOS: LIMITES DA COMPREENSÃO E FUSÃO DE HORIZONTES PAULO HENRIQUE VIEIRA DE MACEDO ROGÉRIO JOSÉ SCHUCK.....	111
RUPTURAS E CONTINUIDADES NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: A LINGUAGEM ORAL E ESCRITA EM FOCO NO CURRÍCULO NACIONAL BRASILEIRO RAIMUNDA ALVES MELO ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI MARIA SILVIA PINTO DE MOURA LIBRANDI DA ROCHA.....	112
CAMINHOS PARA A INSERÇÃO DO PENSAMENTO COMPUTACIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL REBECCA CRISTINA GOMES SANTOS DE LEMOS.....	113
AS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS E A FORMAÇÃO DE SUBJETIVIDADES: O VÍNCULO DA PEDAGOGIA DA PRESENÇA COM A TRADIÇÃO DO CUIDADO DE SI RICARDO LEONEL FERREIRA.....	114
SINTAXE DAS ESTRUTURAS TOPICALIZADAS: POR UM ENSINO GRAMATICAL LÓGICO, CONSISTENTE E COERENTE YAN DOS SANTOS SILVA.....	115
CONSTRUINDO IDENTIDADE: UM ESTUDO ACERCA DA CULTURA ESCOLAR NA ESCOLA FLAMÍNIO ADRIANA APARECIDA RAMOS MIRON FERREIRA ROSILEY APARECIDA TEIXEIRA.....	116
EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA E O ENSINO DA BIOÉTICA DELIBERATIVA ALEX APARECIDO DA SILVA MARTA LUCIANE FISCHER.....	117
ENSINO/APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA: TECENDO AS REDES SOCIOTÉCNICAS DANIELE DE SOUZA FARIAS CARLA CRISTINA RODRIGUES NASCIMENTO PATRÍCIA SILVA.....	118
EFEITOS DA INSTITUCIONALIZAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO NA ADOLESCÊNCIA PELA PERSPECTIVA DA TERAPIA DO ESQUEMA GABRIELA DE ARAÚJO BRAZ DOS SANTOS ANA CLAUDIA DE AZEVEDO PEIXOTO.....	119
PARA ALÉM DOS SABERES: HISTÓRIA, MEMÓRIA E ENSINO NO GINÁSIO MUNICIPAL DE PIRACURUCA-PI (1957-1975) PAULO TIAGO FONTENELE CARDOSO PEDRO PIO FONTINELES FILHO.....	120
O ESTADO DA ARTE E OS GRUPOS ESCOLARES NO BRASIL: PERSPECTIVAS DA CULTURA MILITAR E ORIGINALIDADE INVESTIGATIVA PETERSON DO LIVRAMENTO.....	121
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE: CONSIDERAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA HEMILYN DA SILVA MENEGUETE SERGIO DE MELLO ARRUDA MARINEZ MENEGHELLO PASSOS.....	122
AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: PRODUÇÕES ACADÊMICAS BRASILEIRAS (2018-2022) CASSIANA MIRELA SILVA VIRIDIANA ALVES DE LARA SILVA.....	123
AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INGRESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: UM OLHAR PELOS DADOS DO INEP DAIANE RIBEIRO DEGAN DANIELE LOZANO.....	124

GRATUIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. UN ESPEJISMO NEOLIBERAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO DANIEL REYES-ARAYA SEBASTIÁN DONOSO DÍAZ ÓSCAR ARIAS-ROJAS.....	125
EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO BRASILEIRO: ELEMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA LINHA DO TEMPO LORENA DA SILVA DIAS ÓSCAR ARIAS-ROJAS.....	126
CENÁRIO REACIONÁRIO EXPRESSO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: DEFINHAMENTO DA SIGNIFICAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA DA EDUCAÇÃO NATHÁLIA MARIA RODRIGUES MECIAS.....	127
DESAFIOS SOCIOLINGÜÍSTICOS E CULTURAIS NO PROGRAMA INTERDISCIPLINAR DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIOESTE AMANDA PAULA NUNES ORTIZ ANA CAROLINA NEUMANN BARBIERO ISADORA MENEGHEL BEGNINI.....	128
REDES DE ÓDIO E CONSPIRAÇÃO: A RELAÇÃO DAS PLATAFORMAS DIGITAIS COM O (DES)INCENTIVO AO ÓDIO ONLINE ISABELA QUARTIERI DA ROSA ANA CAROLINA SASSI.....	129
THE IMPORTANCE OF THE EUROPEAN UNION: NEW CHALLENGES AND EDUCATIONAL HORIZONS IN THE CLASSROOM MARÍA MARTÍNEZ-LÓPEZ PEDRO GIL-MADRONA.....	130
OS AGENTES DO BRINCAR: UM ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR BRINQUEDISTA. ANA PAULA SILVA DA CONCEIÇÃO DANIELA SOUZA CAPISTRANO.....	131
PERSPECTIVA HISTÓRICA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL E A RELAÇÃO COM A GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR CAROLINA VANELLI DE SOUZA MARILÂNDES MÓL RIBEIRO DE MELO IRIS FERREIRA TOMAZ.....	132
PENSANDO O ESPAÇO DO BRINCAR NA UNIVERSIDADE: UM ESTUDO SOBRE A ORGANIZAÇÃO ESPACIAL DAS BRINQUEDOTECAS UNIVERSITÁRIAS DA UNEB DANIELA SOUZA CAPISTRANO ANA PAULA SILVA DA CONCEIÇÃO TAÍS VIANA VILLA RIBEIRO.....	133
CRUZAMENTO DE DADOS DOS ALUNOS NA ESCOLA: POSSIBILIDADES DE GESTÃO E DE INTERVENÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO FELIPE AUGUSTO DE LUCA.....	134
SITUAÇÃO PROFISSIONAL BASEADO NA DIDÁTICA PROFISSIONAL: UMA DIREÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA GEORGYANA GOMES CIDRÃO ANA CARLA PIMENTEL PAIVA FRANCISCO RÉGIS VIEIRA ALVES.....	135
CONCEPCIONES DEL PROFESORADO SOBRE IDEAS PREVIAS Y ESTRATEGIAS PARA DETECTARLAS EN EL AULA JESSICA RODRÍGUEZ PIÑEIRO.....	136
O PAPEL DA GESTAO ESCOLAR FRENTE AS NOVAS TECNOLOGIAS E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O APRIMORAMENTO DO CAPITAL CULTURAL DOS PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL MARILETE PINTO DE OLIVEIRA DESIRÉ LUCIANE DOMINSCHEK LIMA.....	137

UMA EXPERIÊNCIA COM A UTILIZAÇÃO DE JOGOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE ASTRONOMIA EM TURMAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ADRIANA OLIVEIRA BERNARDES.....	138
ELETIVAS NO ENSINO MÉDIO COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO CONTEXTUALIZADO DE QUÍMICA: UM RELATO DE VIVÊNCIAS NO ESTÁGIO DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DA UECE ANTÔNIO RONY DA SILVA PEREIRA RODRIGUES.....	139
AS PERCEPÇÕES DE LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS SOBRE A UTILIZAÇÃO DE JOGOS DIDÁTICOS NO ENSINO IAN LESSA OLIVEIRA ADRIANA OLIVEIRA BERNARDES.....	140
A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO INTERDISCIPLINAR NA FORMAÇÃO DO ESTUDANTE E NA OTIMIZAÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR JOYCE FRADE ALVES DO AMARAL.....	141
IDENTIFICAÇÃO DOS ESTILOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA: FOCO EM CIÊNCIAS E BIOLOGIA PRISCILA BORGES DALBEM GASPAR DULCIMEIRE APARECIDA VOLANTE ZANON.....	142
NARRATIVAS DEL PASADO: IDENTIDAD Y PATRIMONIO LOCAL MARÍA-PILAR MOLINA-TORRES.....	143
ESTUDO COMPARATIVO DAS EXPERIÊNCIAS DO ACOLHIMENTO DE MULHERES IMIGRANTES EM SÃO PAULO E NO DISTRITO FEDERAL: O GÊNERO CONDENADO - CAPACITAR PARA RESSURGIR FLÁVIA CRISTINA RODRIGUES PAIVA RITA DE CASSIA PEREIRA LIMA JOELMA PEREIRA DE FARIA NOGUEIRA NELSON CARPES NEIVA MARIA AUGUSTA CARPES NEIVA.....	144
INTERSECCIONALIDADE E CONSUBSTANCIALIDADE: LIMITES E CONVERGÊNCIAS LIZIANE SILVA CRUZ.....	145
DOMINAÇÃO MASCULINA E SUA INFLUÊNCIA NA DEFINIÇÃO DE PAPÉIS SOCIAIS MASCULINOS E FEMININOS RENATA RANGEL SPELTA HACKBARDT.....	146
EDUCAÇÃO PARA MULHERES NEGRAS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS SUELEN REGINA GOMES GONÇALVES RENNER RICARDO DA SILVA.....	147
MALDITA(S) E PROIBIDA(S): A LITERATURA LÉSBICA COMO AMEAÇA À ORDEM TALITA FERREIRA GOMES DA SILVA.....	148
DECOLONIZANDO O AMBIENTE ESCOLAR: POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS INTERSECCIONAIS NA AULA DE INGLÊS WESLEY SOUSA RODRIGUES.....	149
UM PENSAR FILOSÓFICO E CULTURAL A PARTIR DA FILOSOFIA LATINOAMÉRICANA: SOBRE PRODUÇÃO DE IDENTIDADES CARLOS EDIMILSON AVILA DE LIMA JOACIR MARQUES DA COSTA ELIZIANE TAINÁ LUNARDI RIBEIRO LIDIANE LONDERO PERLIN RAFAEL LESSES DA SILVA MARCIENE DA SILVA VIEIRA.....	150

VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES, PSICOLOGIA SOCIAL E POLÍTICAS PÚBLICAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CENTRO DE REFERÊNCIA ESPECIALIZADO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL	
LUANA MARIS BORRI.....	151
A SIMULAÇÃO CLÍNICA APLICADA NA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS EM SAÚDE E SEU POTENCIAL NO ENSINO MULTIPROFISSIONAL DA BIOÉTICA	
LUANN VIANNA DA CONCEIÇÃO MARTA LUCIANE FISCHER.....	152
O DIREITO À EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O DIREITO DE ACESSO À EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES IMIGRANTES NO ESTADO DO AMAZONAS	
MARIA APARECIDA TEIXEIRA LIMA MARCOS ANDRÉ FERREIRA ESTÁCIO.....	153
EVOLUCIÓN DE LA INEQUIDAD EDUCATIVA EN PORTUGAL. UN ANÁLISIS DE LAS PRUEBAS PISA	
MARÍA HOLGADO-AGUADERO JUAN PABLO HERNÁNDEZ-RAMOS FERNANDO MARTÍNEZ-ABAD.....	154
EDUCAÇÃO DE JOVENS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: UM OLHAR DECOLONIAL PELOS MULTILETRAMENTOS	
MARIA SALETE PEIXOTO GONÇALVES GRASSINETE C. DE ALBUQUERQUE OLIVEIRA...155	
UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE OS IMPACTOS DA MEDIAÇÃO PRESENCIAL E REMOTA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM MARÍLIA-SP (BRASIL)	
ANA BEATRIZ MARTINS DE ARRUDA.....	156
EDUCAÇÃO MIDIÁTICA COMO PREVENÇÃO AO CYBERBULLYING	
BIANCA VITÓRIA VIGNOTO LAÍS BUENO TONIN.....	157
COMPETÊNCIAS DIGITAIS DOCENTE NO BRASIL: O IMPACTO DAS LEGISLAÇÕES E NORMATIVAS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA	
DOUGLAS BRESSAN SAMIRA FAYEZ KFOURI DA SILVA.....	158
LETRAMENTO MIDIÁTICO AUDIOVISUAL E FORMAÇÃO DOCENTE: TEORIA E PRÁTICA PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS CRÍTICAS NA ERA DIGITAL	
ERIKA KRAYCHETE ALVES.....	159
UMA ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE O PERFIL DO LEITOR DA ATUALIDADE E SUA RELAÇÃO COM OS SUPORTES DE LEITURA IMPRESSO E DIGITAL	
LIMERCE FERREIRA LOPES.....	160
O TABLET COMO VIA DE (RE)SIGNIFICAÇÕES DE EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
MANUELA AZEVÊDO QUEIROZ MARIA SILVIA PINTO DE MOURA LIBRANDI DA ROCHA.....	161
O USO DE IMAGENS DO INSTAGRAM PARA O DESENVOLVIMENTO DE MULTILITERACIAS: A CRITICIDADE EM FOCO	
MARCIA VIANNA DE MATTOS BARBOSA ALDA MARIA COIMBRA MACIEL.....	162
O PAPEL REFLEXIVO DOS PROFESSORES E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS	
REGINA DE SOUZA ROCHA QUEIROZ.....	163
ESTUDANTES AUTISTAS EM UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL: FORMAÇÃO DOCENTE EM PAUTA	
CINDY DALFOVO ALICIENE FUSCA MACHADO CORDEIRO.....	164

PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD EN TAREAS DE CREACIÓN COLABORATIVA DE MAPAS CONCEPTUALES.

CRISTINA AMANTE BOTELLO | DANIEL LÁZARO MARTÍN | MARÍA JESÚS FERNÁNDEZ SÁNCHEZ.....165

EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL: PERCEPCIÓN DE FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

LUCÍA PÉREZ-VERA | FÁTIMA ROSADO-CASTELLANO | NEREA PINAR-BAÑOS | MIGUEL ÁNGEL DURÁN-VINAGRE.....166

OS MODELOS DA DEFICIÊNCIA E AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR BRASILEIRAS: DESLOCAMENTOS QUE PERMEIAM O PROCESSO DE MEDICALIZAÇÃO E PATOLOGIZAÇÃO DOS SUJEITOS ESCOLARES

NADINE SILVA DOS SANTOS | KAMILA LOCKMANN.....167

LA FORMACIÓN INICIAL DE FUTUROS DOCENTES EN EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN RETO PARA LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN LAS AULAS ESPAÑOLAS

NEREA PINAR-BAÑOS | FÁTIMA ROSADO-CASTELLANO | MIGUEL ÁNGEL DURÁN-VINAGRE | LUCÍA PÉREZ-VERA.....168

¡MATEO NO ERES MI HIJO! RELATOS DE COMPAÑÍA CON UN PERRO CALLEJERO

CLARITZA ARLENET PEÑA ZERPA | JOSÉ ALIRIO PEÑA ZERPA.....169

TRÊS ROBÔS: ANIMAÇÃO COMO SUBSÍDIO DO PENSAMENTO CIENTÍFICO ATRELADO À EDUCAÇÃO AMBIENTAL E AO CONCEITO DE VIDA

MARIANA ISABELI VALENTIM | GABRIELA DALZOTO MAZZUTTI | DANISLEI BERTONI | LIA MARIS ORTH RITTER ANTIQUEIRA.....170

BIOÉTICA NA ESCOLA: FOMENTANDO A FORMAÇÃO DE VALORES AMBIENTAIS

ROBIRAN JOSÉ DOS SANTOS JUNIOR - T2 | MARTA LÚCIANE FISCHER.....171

UM ESTUDO ACERCA DA RESOLUÇÃO DE EQUAÇÕES DIFERENCIAIS NÃO HOMOGÊNEAS PELO MÉTODO DOS COEFICIENTES INDETERMINADOS COM SUPORTE DO DO SOFTWARE GEOGEBRA

ANA CARLA PIMENTEL PAIVA | GEORGYANA GOMES CIDRÃO | FRANCISCO RÉGIS VIEIRA ALVES | HELENA MARIA DE BARROS CAMPOS.....172

EDUCAÇÃO SUPERIOR, AGENTES E CONTEXTOS: O PERFIL DOS TÉCNICOS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS NO BRASIL

CECÍLIA NASCIMENTO ARRUDA.....173

UNIVERSIDADE PÚBLICA NA AMAZÔNIA PARAENSE: REFLETINDO SOBRE INDICADORES DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NA UFPA-CAMPUS CAMETÁ

CHELIANE ESTUMANO GAIA | JOÃO BATISTA DO CARMO SILVA | BENILDA MIRANDA VELOSO SILVA | MADSON JESUS FARIAS TRINDADE.....174

AUTOPERCEPÇÃO E AUTOAVALIAÇÃO DE ESTUDANTES DE MESTRADO E DOUTORADO SOBRE USO DE ESTRATÉGIAS E ROTINA DE LEITURA-ESTUDO NA PÓS-GRADUAÇÃO

DOHANE JULLIANA ROBERTO.....175

O SISTEMA DE COTAS EM INSTITUIÇÕES FEDERAIS E A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR

FLÁVIA KRUK FAOT | MARIA LOURDES GISI.....176

AVANÇOS E “STATUS QUO” DO COMBATE AO ASSÉDIO MORAL NO CONTEXTO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DA REGIÃO SUL DO BRASIL

FRANCIELI PUNTEL RAMINELLI VOLPATO.....177

DOUTORADO ACADÊMICO EM ENSINO: A EXPERIÊNCIA DA PESQUISA E FORMAÇÃO DESENVOLVIDA NO POLO – RENOEN/IFCE FRANCISCO REGIS VIEIRA ALVES.....	178
ESPAÇO E PERTENCIMENTO NA UNIVERSIDADE PÚBLICA: UM DIÁLOGO COM OS ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA GABRIELA BARRETO DA SILVA SCRAMINGNON.....	179
REDES SOCIOTÉCNICAS DE APRENDIZAGENS DO SISTEMA DE TRAMITAÇÃO DE PROCESSOS ADMINISTRATIVOS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - BRASIL LUCIVANIA JACINTO DA SILVA LINS AÍLLA LINS CAVALCANTI PATRÍCIA MARIA DA SILVA.....	180
INTERNACIONALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA NA AMAZÔNIA: REFLEXÕES SOBRE OS RANKINGS UNIVERSITÁRIOS MADSON JESUS FARIAS TRINDADE JOÃO BATISTA DO CARMO SILVA.....	181
FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR E SUBJETIVIDADES MEDIADOS POR TECNOLOGIA DIGITAL E SUAS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO PÓS-FENOMENOLÓGICO MIRIAM MAGEDANZ ROGÉRIO JOSÉ SCHUCK ADRIANO EDO NEUENFELDT DELANO CARNEIRO DE ALMEIDA PAULO HENRIQUE VIEIRA DE MACEDO CAROLINE CONSTANTIN DO AMARAL LUIZ FERNANDO TOGNI.....	182
ERROS, OBSTÁCULOS E CÁLCULO DIFERENCIAL E INTEGRAL: PERSPECTIVAS FRENTE A UTILIZAÇÃO DO SOFTWARE GEOGEBRA SAMANTHA CARLA SOUZA SILVA CELSO EDUARDO BRITO.....	183
INOVAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO EM RORAIMA: NA FRONTEIRA ENTRE A REALIDADE E O POSSÍVEL SANDRA MARIA DE MORAIS GOMES LEILA ADRIANA BAPTAGLIN.....	184
O QUE DIZEM OS ESTUDOS SOBRE FATORES DE RISCO QUE INTERFEREM NA QUALIDADE DE VIDA (QV) E NA QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO (QVT) DOCENTE NO BRASIL ALBONI MARISA DUDEQUE PIANOVSKI VIEIRA WANESSA GUIMARÃES JULIA PALERMO LOPES.....	185
MAL-ESTAR DOCENTE: UM OLHAR SOBRE O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO BIBIANA PASSINATO PIOVESAN DORIS PIRES VARGAS BOLZAN.....	186
UNIVERSIDADE, TRABALHO E SAÚDE: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA ENFERMAGEM NO CAMPUS DE CAMETÁ-UFPA ELANE BATISTA MORAES JOÃO BATISTA DO CARMO SILVA.....	187
SAÚDE MENTAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES BRASILEIROS: DADOS DE PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO INTERNALIZANTE E EXTERNALIZANTE DE ACORDO COM O CBCL GRAZIELA SAPIENZA ANA CLÁUDIA DE AZEVEDO PEIXOTO ANGELA MARIN MARCIA REGINA FUMAGALLI MARTELETO TERESA HELENA SCHOEN.....	188
ANÁLISE DA PROPAGAÇÃO DO HIV/AIDS EM CIDADES DA FRONTEIRA OESTE DO RIO GRANDE DO SUL, BRASIL: AVALIAÇÃO DO USO DE MEDIDAS PREVENTIVAS E IMPLICAÇÕES NA SAÚDE PÚBLICA LUIZ EDUARDO PERRONI BAIROS LEONARDO FERREIRA DOS SANTOS.....	189

COOCORRÊNCIA DE PROBLEMAS COMPORTAMENTAIS EM CRIANÇAS COM IDADE PRÉ-ESCOLAR

TERESA HELENA SCHOEN | MARCIA REGINA FUMAGALLI MARTELETO | GRAZIELA SAPIENZA | SANDRA REGINA GIMENIZ-PASCHOAL | MELISSA TENÓRIO DOS SANTOS CAMPINAS | ANA CLÁUDIA DE AZEVEDO PEIXOTO.....190

TEXTOS COMPLETOS

ENSINO/APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA: TECENDO REDES SOCIOTÉCNICAS

DANIELE DE SOUZA FARIAS | CARLA CRISTINA RODRIGUES DO NASCIMENTO | PATRÍCIA MARIA DA SILVA.....192

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PRÁTICA DOCENTE PARA ATUAREM NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE ENSINO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

GESSICA MACÊDO DA SILVA | NADIR SANTOS FREITAS.....209

DESAFIOS SOCIOLINGUÍSTICOS E CULTURAIS NO PROGRAMA INTERDISCIPLINAR DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIOESTE

AMANDA PAULA NUNES ORTIZ | ANA CAROLINA NEUMANN BARBIERO | ISADORA MENEGHEL BEGNINI.....213

A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA PARA O MOVIMENTO DIALÉTICO ENTRE PESQUISAR- FORMAR-TRANSFORMAR

LUCIANA DE OLIVEIRA ROCHA MAGALHÃES | FERNANDA MARCON MOURA | MATHEUS DOS SANTOS BATIVA | EDUARDO HEIDI OZAKI | MARTA FERNANDA BOAVENTURA SANTOS | ARIANE DE MORAES PANONTE | VANDER WILSON DOS SANTOS | ZENEIDA MELLO BRITTO | FÁBIO DA SILVA JEREMIAS | AMANDA SANTOS OLIVEIRA MIRANDA | GRAZIELLE DO PRADO SANTOS | JOSÉ OTÁVIO MARCONDES.....224

A EDUCAÇÃO DE AUTISTAS NA CIDADE DE TERESÓPOLIS-RJ, BRASIL: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

RAPHAEL AGUIAR LEAL CAMPOS | ARTHUR VIANNA FERREIRA.....239

TRANSFORMANDO O AMANHÃ: A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E A EVOLUÇÃO EDUCACIONAL

MARIA GENI PEREIRA BILIO | LEYZE GRECCO.....248

PRÁTICAS INVESTIGATIVAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS: SUPERANDO OS OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS NO PROCESSO DO CONHECIMENTO PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

RAPHAEL PEREIRA.....258

IDENTIFICAÇÃO DOS ESTILOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA: FOCO EM CIÊNCIAS E BIOLOGIA

PRISCILA BORGES DALBEM GASPAR | DULCIMEIRE AP. VOLANTE ZANON.....271

UMA REVISÃO DAS NOÇÕES DE SUJEITO E TÓPICO À LUZ DA CARTOGRAFIA SINTÁTICA: REVENDO CRITÉRIOS

YAN DOS SANTOS SILVA.....286

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE: CONSIDERAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA

HEMILYN DA SILVA MENEGUETE | SERGIO DE MELLO ARRUDA | MARINEZ MENEGHELLO PASSOS.....307

UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE OS IMPACTOS DA MEDIAÇÃO PRESENCIAL E REMOTA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM MARÍLIA-SP

ANA BEATRIZ MARTINS DE ARRUDA.....318

REVISITANDO A HISTÓRIA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA COMPREENDER O CAMINHO TRILHADO IRIS FERREIRA TOMAZ MARILÂNDES MÓL RIBEIRO DE MELO CAROLINA VANELLI DE SOUZA.....	328
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE A PRÁTICA ANGELA MARIA BALTIERI SOUZA.....	342
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL COM USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS JULIANA SANTANA RUBIK MARLY KRÜGER DE PESCE.....	352
O DESCORTINAR DE NARRATIVAS DE PEDAGOGAS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL NOS CONTEXTOS CURRICULARES DE MATEMÁTICA PAULA APARECIDA CAVALHEIRO PONCIANO RICARDO FAJARDO.....	363
O PROCESSO CRIATIVO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS MARIA APARECIDA ALVES DA SILVA HYLIO LAGANA FERNANDES.....	379
REDES SOCIOTÉCNICAS DE APRENDIZAGENS DO SISTEMA DE TRAMITAÇÃO DE PROCESSOS ADMINISTRATIVOS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - BRASIL ÁILLA LINS CAVALCANTI LUCIVANIA JACINTO DA SILVA LINS PATRÍCIA SILVA.....	394
ENTRE A PEDAGOGIA SOCIAL E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA/NA FORMAÇÃO DOCENTE DE EDUCADORES SOCIAIS FLUMINENSES ARTHUR VIANNA FERREIRA.....	412
AVALIAÇÕES E APRENDIZAGENS ESTUDANTIS NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL BRASILEIRO: UM ESTUDO NETNOGRÁFICO SOBRE OS RELATOS DE PROFESSORES NA PANDEMIA DE COVID-19 VALDIRENE HESSLER BREDOW.....	426
AS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO JURÍDICO NO CONTEXTO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL DÉBORA DA SILVA ROSA PATRÍCIA ADRIANI HOCH.....	441
AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA: PRÁTICA ORIENTADORA DO PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ARTICULADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL GISLENE MIOTTO CATOLINO RAYMUNDO PEDRO JOSÉ RAYMUNDO.....	455
AVANÇOS E “STATUS QUO” DO COMBATE AO ASSÉDIO MORAL NO CONTEXTO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DA REGIÃO SUL DO BRASIL FRANCIELI PUNTEL RAMINELLI VOLPATO.....	468
AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: PRODUÇÕES ACADÊMICAS BRASILEIRAS (2018-2022) CASSIANA MIRELA SILVA VIRIDIANA ALVES DE LARA SILVA.....	482
A CRIANÇA E A APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA FÁTIMA GARCIA CHAVES ÁCIR MARIO KARWOSKI.....	513
EDUCAÇÃO SUPERIOR, AGENTES E CONTEXTOS: O PERFIL DOS TÉCNICOS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS NO BRASIL CECÍLIA NASCIMENTO ARRUDA.....	525

CHILDHOOD IN MOTION: HISTORICAL EVOLUTION, PROTAGONISM IN CONTEMPORARY SOCIETY AND CHILDREN'S DISCOURSES JULIA MACIEL.....	541
A ABORDAGEM EDUCATIVA DE LORIS MALAGUZZI: POSSIBILIDADES PARA O PROTAGONISMO E O EMPREENDEDORISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA AMÉRICA LATINA APARECIDA GARCIA PACHECO GABRIEL JACQUELINE SILVA DA SILVA SILVANA NEUMANN MARTINS.....	548
COOCORRÊNCIA DE PROBLEMAS COMPORTAMENTAIS EM CRIANÇAS COM IDADE PRÉ-ESCOLAR TERESA HELENA SCHOEN MARCIA REGINA FUMAGALLI MARTELETO GRAZIELA SAPIENZA SANDRA REGINA GIMENIZ-PASCHOAL MELISSA TENÓRIO DOS SANTOS CAMPINAS ANA CLÁUDIA DE AZEVEDO PEIXOTO.....	553
CREACIÓN COLABORATIVA DE MAPAS CONCEPTUALES: PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD CRISTINA AMANTE BOTELLO DANIEL LÁZARO MARTÍN MARÍA JESÚS FERNÁNDEZ SÁNCHEZ.....	567
DIVERSIDADE NO CURRÍCULO: PERSPECTIVA ÉTNICO-RACIAL E TECNOLOGIA ARDUÍNO NA EDUCAÇÃO DE CORPOS NEGROS MASCULINOS CLAUDINEI CAETANO DOS SANTOS.....	576
CONSTRUINDO IDENTIDADE: UM ESTUDO ACERCA DA CULTURA ESCOLAR NA ESCOLA FLAMÍNIO ADRIANA APARECIDA RAMOS MIRON FERREIRA ROSILEY APARECIDA TEIXEIRA.....	584
EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO BRASILEIRO: ELEMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA LINHA DO TEMPO LORENA DA SILVA DIAS LILIANA CABRAL DE SOUZA BARBOZA.....	591
EDUCAÇÃO MIDIÁTICA COMO PREVENÇÃO AO CYBERBULLYING BIANCA VITÓRIA VIGNOTO LAÍS BUENO TONIN.....	604
EDUCAÇÃO PARA MULHERES NEGRAS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS SUELEN REGINA GOMES GONÇALVES RENNER RICARDO DA SILVA.....	613
EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL: PERCEPCIÓN DE FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA LUCÍA PÉREZ-VERA FÁTIMA ROSADO-CASTELLANO NEREA PINAR-BAÑOS MIGUEL ÁNGEL DURÁN-VINAGRE.....	625
ENTRELAÇANDO NARRATIVAS: UMA ANÁLISE DAS RELAÇÕES INTERLIGADAS ENTRE DOIS LÍDERES EM POSIÇÕES DISTINTAS NO ROMANCE TORTO ARADO WAGNER PEREIRA DE SOUZA.....	634
EVOLUCIÓN DE LA INEQUIDAD EDUCATIVA EN PORTUGAL. UN ANÁLISIS DE LAS PRUEBAS PISA MARÍA HOLGADO-AGUADERO JUAN PABLO HERNÁNDEZ-RAMOS FERNANDO MARTÍNEZ-ABAD.....	647
DIMENSÃO SUBJETIVA E PESQUISA-TRANS-FORMAÇÃO: UMA PROPOSTA DE APREENSÃO DA ATIVIDADE DOCENTE FERNANDA MARCON MOURA WANDA MARIA JUNQUEIRA DE AGUIAR LUCIANA DE OLIVEIRA ROCHA MAGALHÃES CRISTOVAM DA SILVA ALVES VIRGINIA MARA PRÓSPERO DA CUNHA SARAH ROSINDO DAHER DE BARROS.....	660

GRATUIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. UN ESPEJISMO NEOLIBERAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO SEBASTIÁN DONOSO-DÍAZ DANIEL REYES-ARAYA ÓSCAR ARIAS ROJAS.....	667
INTERNACIONALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA NA AMAZÔNIA: REFLEXÕES SOBRE OS RANKINGS UNIVERSITÁRIOS MADSON JESUS FARIAS TRINDADE JOÃO BATISTA DO CARMO SILVA.....	700
EMPODERAMENTO SOCIAL E COMUNITÁRIO E CONSTRUÇÃO DA ALTERIDADE DO PEDAGOGO NA ASSISTÊNCIA SOCIAL: REFLEXÕES SOBRE O PROJETO “FOFOCÃO DO BEM” AMANDA FISCHER MIGUEL ANA PAULA KUCZMYNDA DE OLIVEIRA.....	719
LETRAMENTO MUDIÁTICO AUDIOVISUAL E FORMAÇÃO DOCENTE: TEORIA E PRÁTICA PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS CRÍTICAS NA ERA DIGITAL ERIKA KRAYCHETE ALVES.....	724
BNCC DO ENSINO MÉDIO PARA A MATEMÁTICA: UM MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS LUPI SCHEER DOS SANTOS ELAINE CORREA PEREIRA.....	733
UTILIZAÇÃO DA GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA CAMILA APARECIDA PEREIRA DAÍNE CAVALCANTI DA SILVA.....	752
UNIVERSIDADE, TRABALHO E SAÚDE: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA ENFERMAGEM NO CAMPUS DE CAMETÁ-UFPA ELANE BATISTA MORAES JOÃO BATISTA DO CARMO SILVA.....	766
ENSINO HÍBRIDO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL KELEN CRISTINA DA CRUZ ELAINE CORRÊA PEREIRA.....	773
LA FORMACIÓN INICIAL DE FUTUROS DOCENTES EN EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN RETO PARA LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN LAS AULAS ESPAÑOLAS NEREA PINAR-BAÑOS FÁTIMA ROSADO-CASTELLANO MIGUEL ÁNGEL DURÁN-VINAGRE LUCÍA PÉREZ-VERA.....	788
A NATUREZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E CRIATIVO LETÍCIA MUNHOZ VELLOZO FERNANDO DONIZETE ALVES.....	799
¡MATEO NO ERES MI HIJO! RELATOS DE COMPAÑÍA CON UN PERRO CALLEJERO CLARITZA ARLENET PEÑA ZERPA JOSÉ ALIRIO PEÑA ZERPA.....	812
A FILOSOFIA VAI À ESCOLA: SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO CIDADÃ MATHEUS MELO DOS SANTOS.....	823
O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA GRÁFICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO MARIA BEATRIZ SBRUSSI FATIMA APARECIDA DE SOUZA FRANCIOLI ADRIANA SILVA OLIVEIRA.....	831
O OFÍCIO DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU: ENTRE O COPISTA E O COMPOSITOR GERALDO MÁRCIO DA SILVA.....	846
O PAPEL REFLEXIVO DOS PROFESSORES E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS REGINA DE SOUZA ROCHA QUEIROZ.....	860

O SISTEMA DE COTAS EM IES FEDERAIS E A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR FLÁVIA KRUK FAOT MARIA LOURDES GISI.....	867
OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM: REFLEXÕES SOBRE SUA INTEGRAÇÃO NO PROCESSO DA APRENDIZAGEM (DISCENTE E DOCENTE) IZABEL CRISTINA BARBOSA DE OLIVEIRA RACHEL ROMANOWSKI MÜLLER LUANA PRISCILA WUNSCH.....	884
FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR E SUBJETIVIDADES MEDIADOS POR TECNOLOGIA DIGITAL E SUAS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO PÓS-FENOMENOLÓGICO MIRIAM MAGEDANZ CAROLINE CONSTANTIN DO AMARAL ROGÉRIO JOSÉ SCHUCK.....	893
OS MODELOS DA DEFICIÊNCIA E AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR BRASILEIRAS: DESLOCAMENTOS QUE PERMEIAM O PROCESSO DE MEDICALIZAÇÃO E PATOLOGIZAÇÃO DOS SUJEITOS ESCOLARES. NADINE SILVA DOS SANTOS KAMILA LOCKMANN.....	904
PERSPECTIVA HISTÓRICA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL E A RELAÇÃO COM A GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR CAROLINA VANELLI DE SOUZA MARILÂNDES MÓL RIBEIRO DE MELO IRIS FERREIRA TOMAZ.....	921
INOVAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO EM RORAIMA: NA FRONTEIRA ENTRE A REALIDADE E O POSSÍVEL SANDRA MARIA DE MORAIS GOMES LEILA ADRIANA BAPTAGLIN.....	937
SAÚDE MENTAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES BRASILEIROS: DADOS DE PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO INTERNALIZANTE E EXTERNALIZANTE DE ACORDO COM O CBCL GRAZIELA SAPIENZA ANA CLÁUDIA DE AZEVEDO PEIXOTO ANGELA MARIN MARCIA REGINA FUMAGALLI MARTELETO TERESA HELENA SCHOEN.....	955
REDES DE ÓDIO E CONSPIRAÇÃO: A RELAÇÃO DAS PLATAFORMAS DIGITAIS COM O (DES) INCENTIVO AO ÓDIO ONLINE ANA CAROLINA SASSI ISABELA QUARTIERI DA ROSA.....	967
UM ESTUDO ACERCA DA RESOLUÇÃO DE EQUAÇÕES DIFERENCIAIS NÃO HOMOGÊNEAS PELO MÉTODO DOS COEFICIENTES INDETERMINADOS COM SUPORTE DO <i>SOFTWARE</i> GEOGEBRA ANA CARLA PIMENTEL PAIVA GEORGYANA GOMES CIDRÃO FRANCISCO RÉGIS VIEIRA ALVES HELENA MARIA DE BARROS CAMPOS.....	981
APROXIMAÇÕES DA HERMENÊUTICA SOBRE A SEMIOSE DOS VÍDEOS: LIMITES DA COMPREENSÃO E FUSÃO DE HORIZONTES PAULO HENRIQUE VIEIRA DE MACEDO ADRIANO EDO NEUENFELDT.....	992
SITUAÇÃO PROFISSIONAL BASEADO NA DIDÁTICA PROFISSIONAL: UMA DIREÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA GEORGYANA GOMES CIDRÃO ANA CARLA PIMENTEL PAIVA FRANCISCO RÉGIS VIEIRA ALVES.....	1004
PROPOSTAS DE DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO COMPUTACIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA FÁBIO CORREIA DE REZENDE MARIA MADALENA DULLIUS MARIA CLAUDETE SCHORR.....	1014

UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NA EJA COM ALUNOS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE	
ÉRICA FRANCO MAIA RAISA CHAVES DA CRUZ FAMILY VIANA PANTOJA.....	1021
RUPTURAS E CONTINUIDADES NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: A LINGUAGEM ORAL E ESCRITA EM FOCO NO CURRÍCULO NACIONAL BRASILEIRO	
RAIMUNDA ALVES MELO ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI MARIA SILVIA P. M. LIBRANDI DA ROCHA.....	1025
SÍNDROME DE BURNOUT EM EDUCADORES DO ENSINO BÁSICO NO BRASIL: RETRATO DA REALIDADE	
ISABEL CRISTINA WEISZ.....	1041
MALDITA(S) E PROIBIDA(S): A LITERATURA LÉSBICA COMO AMEAÇA À ORDEM	
TALITA FERREIRA GOMES DA SILVA.....	1051
ESPAÇO E PERTENCIMENTO NA UNIVERSIDADE PÚBLICA: UM DIÁLOGO COM OS ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA	
GABRIELA BARRETO DA SILVA SCRAMINGNON.....	1067
PROFESSORES INICIANTE DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA EM CURITIBA: FATORES QUE INTERFEREM NA AÇÃO PEDAGÓGICA	
JULIA PALERMO LOPES WANESSA APARECIDA GUIMARÃES ALBONI MARISA DUDEQUE PIANOVSKI VIEIRA.....	1079
O PERFIL DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA NO BRASIL EM 2019: A PRECARIZAÇÃO NÃO DECORRE DA PANDEMIA DE COVID-19	
DANIELE LOZANO.....	1090
AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INGRESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: UM OLHAR PELOS DADOS DO INEP	
DAIANE RIBEIRO DEGAN DANIELE LOZANO.....	1106
ESTUDANTES AUTISTAS EM UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL: FORMAÇÃO DOCENTE EM PAUTA	
CINDY DALFOVO ALICIENE FUSCA MACHADO CORDEIRO.....	1125
ANÁLISIS DEL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES DEL PROFESORADO DURANTE LAS PRÁCTICAS	
BEATRIZ CÁRDENAS MARTÍN JUAN PABLO HERNÁNDEZ RAMOS.....	1132
CURRÍCULO INTERCULTURAL CRÍTICO “LA ESCUELA COMO ESCENARIO PARA LA FORMACIÓN EN TURISMO CULTURAL AUTOSUSTENTABLE”	
FRANCISCO JAVIER BLANCHER AÑEZ.....	1151
O TABLET COMO VIA DE (RE)SIGNIFICAÇÕES DE EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
MANUELA AZEVÊDO QUEIROZ MARIA SILVIA PINTO DE MOURA LIBRANDI DA ROCHA.....	1159
O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM COMO UMA IMPORTANTE PRÁTICA DE ENSINO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS	
GESSIELE DA SILVA CORRÊA ELAINE PEREIRA CORRÊA.....	1181
O ENSINO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA ESCOLAR COM ENFOQUE NA ARGUMENTAÇÃO EM MATEMÁTICA	
NADIR SANTOS FREITAS GESSICA MACÊDO DA SILVA.....	1193

**TRÊS ROBÔS: ANIMAÇÃO COMO SUBSÍDIO DO PENSAMENTO CIENTÍFICO
ATRELADO À EDUCAÇÃO AMBIENTAL E AO CONCEITO DE VIDA**

MARIANA ISABELI VALENTIM | GABRIELA DALZOTO MAZZUTTI | DANISLEI BERTONI
| LIA MARIS ORTH RITTER ANTIQUEIRA.....1200

**UM PENSAR FILOSÓFICO E CULTURAL A PARTIR DA FILOSOFIA LATINOAMÉRICA:
SOBRE PRODUÇÃO DE IDENTIDADES**

CARLOS EDIMILSON ÁVILA DE LIMA | JOACIR MARQUES DA COSTA | ELIZIANE TAINÁ
LUNARDI RIBEIRO | LIDIANE LONDERO PERLIN | MARCIENE DA SILVA VIEIRA | SIRLETE
MARIA BITENCURT FRIGHETO | MAURI DE ABREU SEVERO | LARISSA DALLA LANA |
RAFAEL LESSES DA SILVA | TARCIANO ORTOLAN DE BARCELOS.....1217

**UNIVERSIDADE PÚBLICA NA AMAZÔNIA PARAENSE: REFLETINDO SOBRE OS
DESAFIOS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NA UFPA-CAMPUS CAMETÁ**

CHELIANE ESTUMANO GAIA | JOÃO BATISTA DO CARMO SILVA | BENILDA MIRANDA
VELOSO SILVA | MADSON JESUS FARIAS TRINDADE.....1232

**A MERENDA ESCOLAR NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES APOSENTADOS DO
ESTADO DE SANTA CATARINA NA DÉCADA DE 1970**

MARISETE DE LIMA | MARILÂNDES MÓL RIBEIRO DE MELO.....1248

**OS IMPACTOS DA PANDEMIA COVID-19 NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES
DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA**

WANDA MARIA JUNQUEIRA DE AGUIAR | ANA MERCÊS BAHIA BOCK | LUCIANA DE
PAULA ALBUQUERQUE PEDRASSOLI | EDSON DOS SANTOS JUNIOR.....1265

SABERES E APRENDIZAGENS NA EJA DO SESI RETIRO

LELIANY ROBÉRICA ROCHA BOMFIM MAZZEI | ROSEMARY LAPA DE OLIVEIRA.....1271



10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cidadania
e Saberes

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



APRESENTAÇÃO

A décima edição da **Jornada Virtual em Pesquisa Científica** apresentou a temática **Educação, Cidadania e Saberes**. Nosso evento se propõe um fórum de diálogo internacional acerca das questões práticas, teóricas e metodológicas que circundam o campo da Educação, facto observado na atual edição.

O diálogo interdisciplinar sobre o campo da Educação, marcado por sua diversidade, a busca incessante da produção de um ambiente favorável à cidadania e os muitos atores e instituições a ele relacionadas, sabemos que a **JVIPC** buscou instigar reflexões sobre a organização, o currículo, os atores, as formas de disciplinar o conhecimento, as relações com o Estado, com a sociedade e com a comunidade escolar. Assim, propiciou um franco espaço para o debate académico que nos fez refletir sobre nossos papéis, os processos, a diversidade, as mudanças e permanências de nosso contexto.

O presente livro de resumos e textos completos apresenta parte dos resultados que alcançamos e que deixamos ao público, recomendando uma boa leitura!

29



Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cidadania e Saberes

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0

RESUMOS

**“NA OFICINA VOU SUBVERTER”: HIP-HOP NA ESCOLA E
IDENTIDADE JUVENIL EM CONTEXTO DE PRIVAÇÃO DE
LIBERDADE, NA AMAZÔNIA BRASILEIRA.**

ADERLI GOES TAVARES
JOÃO GOMES TAVARES NETO
CRISTINA DE BARROS NUNES

Resumo

O estudo examina processo educativo formulado a partir de oficinas de Hip-Hop e produção musical de rap e trap, realizadas em unidade socioeducativa com jovens em cumprimento de medida de internação, na Região Metropolitana de Belém, estado do Pará, Amazônia brasileira. Em oficinas ministradas em 2023, rappers, produtores musicais e docentes da rede pública estadual - compartilhando ação educacional - buscaram instigar a elaboração criativa e crítica de letras de músicas, inspiradas no movimento Hip-Hop. Valorizaram saberes e experiências desses jovens, em suas trajetórias de vida e no contexto de privação de liberdade no qual se encontravam imersos. Nas letras irromperam histórias que atravessam corpos, vazam emoções sentidas em lágrimas, arrepios na pele, tic-tac no coração, mostrando que o corpo sempre dá um jeito, apesar da disciplina e do controle exercidos sobre ele neste meio. O processo pedagógico de construção das oficinas, convergiu para a instauração do instituinte, contrapondo o estabelecido. No processo, evitou-se subsunção à normas padrão, gramatical ou de composição musical. Como produtos das oficinas, emergiram quatro formas de expressão das experiências vivenciadas por esses jovens: textos rimados, escritos em linguagem não formal; identificação e escolha proferida por cada jovem, da base rítmica (beats) adequadas às letras; ensaios prévios e gravação de guias, e gravação em áudio das músicas em seu formato final, sob a orientação dos produtores musicais e rappers.

31

**UM ESTUDO SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE
“ALUNO” DOS EDUCADORES DE UM PRÉ-VESTIBULAR
SOCIAL NO RIO DE JANEIRO - BRASIL**

ALAN NAVARRO FERNANDES
ARTHUR VIANNA FERREIRA

Resumo

A presente comunicação oral pretende apresentar os resultados parciais de uma pesquisa de mestrado em Educação em andamento na Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Brasil. O estudo objetiva compreender as representações sociais de “aluno” de educadores-voluntários a partir das suas práticas em um curso “pré-vestibular social”, no município de São Gonçalo, Rio de Janeiro. A região estudada corresponde a um conjunto de bairros em condição de vulnerabilidade social e violência por questões do tráfico de drogas. Como fundamentação teórica são utilizadas a Teoria das Representações Sociais, a partir de Willem Doise, e a Pedagogia Social, a partir da Pedagogia da Hospitalidade de Isabel Baptista e Arthur Ferreira, para notar tanto as práticas dos educadores quanto às suas relações interpessoais. Como metodologia estão sendo realizados diários de campo de inspiração fenomenológica e entrevistas semidirigidas com os educadores do pré-vestibular. A análise utilizada será a retórica-filosófica do discurso, construída por Tarso Mazzotti e Arthur Ferreira. Como resultados parciais, observa-se que há indícios de representações sociais de “aluno” entre os educadores, as quais são condicionadas — e condicionantes — das dinâmicas socioeconômicas inerentes ao território em que os estudantes estão inseridos. O estudo continua buscando entender como estas se apresentam como elementos norteadores das práticas dos educadores e suas consequências nas relações interpessoais entre os alunos.

32

**EMPODERAMENTO SOCIAL E COMUNITÁRIO E
CONSTRUÇÃO DA ALTERIDADE DO PEDAGOGO NA
ASSISTÊNCIA SOCIAL: REFLEXÕES SOBRE O PROJETO
“FOFOÇÃO DO BEM”**

AMANDA FISCHER MIGUEL
ANA PAULA KUCZMYNDA DA SILVEIRA

Resumo

O presente artigo aborda a temática da atuação do pedagogo em espaço não formal de educação, mais especificamente no âmbito da Assistência Social, nos equipamentos: Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), e faz parte de pesquisa em andamento no âmbito do Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense. O recorte de pesquisa aqui apresentado aborda reflexões realizadas a partir de uma experiência de escuta-ativa das comunidades vulneráveis do município de Gaspar-SC, realizada em 2023, e que envolveu uma parceria entre a Secretaria de Assistência Social do Município e o Instituto Federal de Santa Catarina na mediação de rodas de conversa e promoção de diálogo sobre demandas individuais e coletivas, trajetórias de vida, itinerários formativos e projetos de futuro de sujeitos que constituem tais comunidades e nelas constroem sonhos, valores, crenças, discursos e horizontes apreciativos (Volochínov, 2013) as oportunidades que visualizam (ou não) para o protagonismo social e a construção da cidadania. Busca-se uma reflexão a respeito de ações educativas nomeadas “Fofocão do Bem”, como a ele os sujeitos se referem, organiza-se a partir de rodas de conversa realizadas nos CRAS do município de Gaspar para os quais toda comunidade é convidada, com foco especialmente direcionado à população em maior vulnerabilidade social, pessoas com dificuldades de colocação no mundo do trabalho e baixa escolaridade.

33

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO

ANGELA MARIA BALTIERI SOUZA

Resumo

Esta pesquisa buscou aprender a prática docente enquanto esta acontece no dia a dia, considerando-se um contexto histórico e sociocultural mais amplo. Focalizou-se desvelar a prática docente sob o olhar psicossocial da Teoria das Representações Sociais sob a hipótese da dialogicidade para estabelecimento de relação entre práticas e representações sociais. O constructo teórico versa a Teoria das Representações Sociais considerando-se, principalmente, autores como Serge Moscovici e Ivana Marková para privilegiar a compreensão de Representações Sociais de professores. Para tanto, efetuou-se um estudo de caso a partir de pressupostos de Robert Stake e inspiração em elementos da etnografia, utilizando-se diversos instrumentos para estudar a prática, tais como: técnica de observação e anotação em diário de campo, entrevista antropológica, questionário semiestruturado e de escala, narrativa autobiográfica, documentação e diário de campo. Realizou-se a investigação em uma escola da Rede Estadual de Educação do Estado de São Paulo, localizada em uma região periférica do município de Osasco – região da Grande São Paulo com grande vulnerabilidade social. Contou-se com a participação de três docentes do sexo masculino que lecionavam Língua Portuguesa para os 7.º, 8.º e 9.º anos do Ensino Fundamental Anos Finais, distribuídas entre os períodos matutino e vespertino, que permitiu ao pesquisador vivenciar e participar do contexto escolar possibilitando conhecer e acessar a subjetividade do professor assim como desvelar sua prática acentuando-se indicadores de profissionalidade e de continuidade na carreira, mas também sinais de contexto que dificultam a prática pedagógica.

34

CULTURA, EDUCAÇÃO, ARTE E CIDADANIA

ARLETE A MONTEIRO

Resumo

A Educação é parte integrante da cultura de um povo. A presente pesquisa foi desenvolvida com graduandos de diferentes áreas do conhecimento, na disciplina Cultura, Arte e Educação (optativa) ministrada em 2022 e 2023, com duração de um semestre letivo, com duas horas/aulas semanais, período matutino, por 18 semanas. Os alunos procediam dos cursos de Jornalismo, Letras, Serviço Social, Artes do Corpo, Ciências Sociais, Administração e Pedagogia. Na versão 2022, priorizou-se a ancestralidade com o objetivo de mostrar aos participantes do curso a importância das raízes culturais para a formação da identidade e da cidadania; os alunos buscaram os dados em conversas com seus familiares e o obtiveram descobertas incríveis, como diários de avós, fotos antigas, recortes de jornais e até pequenos museus familiares. Na versão 2024, priorizou importância da arte na cultura de um povo e suas representações. Os alunos selecionaram a temática a ser pesquisada para futura apresentação à classe. As apresentações das pesquisas realizadas tanto com foco na ancestralidade como nas representações artísticas, tinham como objetivo desenvolver a oralidade. O grupo classe formado era diversificado devido pertencerem a diferentes cursos. Tal diversidade resultou num aspecto positivo no decorrer das aulas. Todas as aulas foram ministradas no Laboratório de Informática da universidade, com apoio da plataforma Moodle

35



10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cidadania
e Saberes**

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



**FORMACIÓN CIUDADANA TRANSFORMADORA:
EXPERIENCIA DE PASANTÍA EN EXTENSIÓN SOCIAL
COMUNITARIA CON METODOLOGÍA APRENDIZAJE-
SERVICIO EN LA UNIVERSIDAD UNICYT**

AURA LUISA LÓPEZ DE RAMOS
DANIEL JOSÉ BRITO MARTÍNEZ
MÓNICA GAMBOA R.

Resumo

La Universidad Internacional de Ciencia y Tecnología (UNICyT) destaca la Pasantía de Extensión Social Comunitaria (PESC) como pilar del Modelo Educativo, incorporando la metodología Aprendizaje-Servicio (ApS). La PESC, requisito de egreso para Técnico Superior Universitario (TSU) y Licenciatura, integra principios de servicio comunitario con conocimientos adquiridos, enfocándose en el desarrollo endógeno y redes comunitarias. Diferenciándose del voluntariado, el ApS combina objetivos de servicio y aprendizaje vinculados a la carrera. Esta metodología es una herramienta que potencia el aprendizaje teórico y competencias profesionales, instando a los estudiantes a comprender, analizar y transformar la realidad. Guiada por el diseño de investigación-acción, la PESC se despliega en un cuatrimestre, con fases de elección de comunidad y planificación de intervención. Durante la pandemia, se superaron desafíos mediante el uso de herramientas tecnológicas, manteniendo el compromiso con comunidades y alineando proyectos con los Objetivos de Desarrollo Sostenible. En conclusión, la PESC en UNICyT se erige como un componente esencial para la formación ciudadana. Al fusionar teoría y práctica, el ApS y el enfoque de investigación-acción fortalecen la conexión entre academia y ciudadanía. Los proyectos sostenibles durante la pandemia evidencian el compromiso de los estudiantes con la transformación social y el desarrollo sostenible en Panamá.

36



Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cidadania e Saberes

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0

REDAÇÃO MODELO ENEM: UMA ANÁLISE DOS MOVIMENTOS (INTER)TEXTUAIS NAS PRODUÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

BRUNO LUIZ SIGNORI

Resumo

Este resumo apresenta parte da pesquisa que analisará, em 2024, o fenômeno da intertextualidade e os movimentos textuais provenientes da re(l)ação entre autor e intertexto (conceitos vinculados à Linguística do Texto). Esta análise conecta-se à Escola Básica em virtude das oficinas de leitura e produção textual dinamizadas em 2023 com vinte estudantes do terceiro ano do Ensino Médio (EM). As oficinas contemplaram atividades como: (1) a exploração da intertextualidade, dos movimentos textuais e do gênero textual redação (modelo Enem); (2) a leitura e exploração de textos de apoio; e (3) a produção escrita da primeira, segunda e terceira versões de uma mesma redação a partir do comando de produção e das orientações para cada uma das versões. Este trabalho tem como objetivo principal analisar os movimentos textuais relacionados ao intertexto. Espera-se contribuir para a formação discente estimulando avanços no processo de escrita, reflexões acerca da relação entre a Linguística do Texto e o trabalho com produção textual, além de, auxiliar diretamente os educandos do EM em alguns de seus desafios enquanto cidadãos e estudantes, tais como o ingresso em uma instituição de ensino superior, o desenvolvimento de criticidade perante problemáticas nacionais e mesmo globais, o autogerenciamento de sua escrita, a compreensão tanto de forma e conteúdo do gênero redação quando de alguns dos critérios através dos quais a redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é avaliada.

37

AS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO JURÍDICO NO CONTEXTO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

DÉBORA DA SILVA ROSA
PATRÍCIA ADRIANI HOCH

Resumo

RESUMO: A forma de ensino jurídico no Brasil encontra-se ultrapassada na era digital em que vivemos, uma vez que a metodologia hierárquica vastamente utilizada por grandes professores e mestres, hoje necessita de mudanças, considerando que os instrumentos disponíveis antigamente não mais correspondem à realidade proposta pela utilização da informática e da internet. Nesse viés, o sociólogo espanhol Manuel Castells (2013), observa que grande parte dos educadores utilizam uma pedagogia baseada apenas em transmissão de informações, o que torna o ensino atual obsoleto, visto que as informações hoje se encontram todas na internet. Inclusive, Bueno (2000) revela, que a tecnologia vem provocando mudanças estruturais no ensino do direito, na organização judiciária e inclusive em alguns princípios fundamentais da teoria jurídica, por não serem mais suficientes para compreender os novos fatos que o complexo mundo cibernético vem provocando. Desse modo, é notório que o ensino jurídico carece de uma nova abordagem, de uma nova dinâmica mais atrativa que estimule o discente a fazer parte da aprendizagem não mais como apenas um espectador ou receptáculo, mas sim, como um protagonista na construção da sua aprendizagem através da interatividade, onde o professor é parte e não mais o centro desse sistema. Portanto, objetiva-se com o presente estudo compreender como as TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) podem ser usadas para construir o conhecimento de acordo com as capacidades individuais, oferecendo uma base segura para repensar a aprendizagem e o ensino em condições e ambientes diferentes, bem como, evidenciar como as TDIC podem auxiliar na busca do protagonismo do estudante jurídico na era conectada.

38

UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NA EJA COM ALUNOS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

ÉRICA FRANCO MAIA
RAISA CHAVES DA CRUZ
SAMILY VIANA PANTOJA

Resumo

“Introdução”: O presente resumo foi elaborado, a partir da experiência de estágio na disciplina de Estágio Supervisionado na Educação de Jovens e Adultos - EJA, na Escola de Reinserção Social Aginaldo Júnior, com alunos privados de liberdade (PPL's). É importante ressaltar, que a Constituição Federal de 1988 no seu Art. 205 diz: “A educação, direito de todos”, portanto, nessa experiência não se buscou definir os alunos no contexto em que se encontram, mas sim, como sujeitos de direitos. O estágio é o momento em que os alunos têm a oportunidade de observar e aprender na prática todo o conhecimento adquirido ao longo do curso. No caso da Educação de Jovens e Adultos (EJA), há a necessidade em ter um olhar mais atento, pois esse público tem suas especificidades e normalmente são jovens e adultos com histórico de exclusão escolar, marginalizados pela sociedade. Arroyo (2006) aponta a sua histórica condição marginal, por ser esta uma modalidade que se constituiu a margem do sistema brasileiro. Assim, pensar a respeito das especificidades desses alunos exige uma reflexão sobre a situação de excluídos da escola, uma vez que, há a urgência da inclusão desses indivíduos no contexto escolar. Partindo desse pressuposto, este resumo refere-se ao estágio realizado na EJA, durante a disciplina de estágio na Educação de Jovens e Adultos, ocorrido na Escola de Reinserção Aginaldo Júnior (ERSAJ) nos dias 06 a 16 de junho, com carga horária de 26h 45min, realizando a observação e regência. “Objetivo”: Mostrar as experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado e regência na modalidade EJA, juntamente a Escola de Reinserção Social Aginaldo Júnior, realizando observações e atividades de regências de classe.

39



O OFÍCIO DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU: ENTRE O COPISTA E O COMPOSITOR

GERALDO MÁRCIO DA SILVA

Resumo

O tema deste trabalho aborda o ofício de Jean-Jacques Rousseau entre o copista e o compositor. No livro Diálogos de Rousseau Juiz de Jean-Jacques escrito entre 1771 a 1773, Jean-Jacques Rousseau afirma o sentimento de seu ofício de copista e a essência que o move enquanto humano ao compor quando se sente em totalidade como artífice. Este diálogo que compõe em si três diálogos entre duas personagens: um genebrino que como Jean-Jacques Rousseau recebe o nome de “Rousseau” e a outra chamada de “Francês”. No segundo diálogo Rousseau apresenta o ofício de copista e de compositor e revela a singularidade e representatividade de cada um em seu processo de interiorização da condição humana que a prescreve.

40

EDUCAÇÃO E SENTIDOS : UMA REFLEXÃO SOBRE OS MATERIAIS DIDÁTICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ-PARÁ

GISELLE ASSUNÇÃO MONTEIRO
ANDREA SILVA DOMINGUES

Resumo

RESUMO: A pesquisa em andamento visa interpretar os discursos presentes nos materiais didáticos utilizados na alfabetização dos jovens e adultos da rede pública do município de Cametá-Pará. Inicialmente, são analisadas as formações discursivas dos componentes curriculares do livro didático da 1ª e 2ª Etapa do Fundamental I da EJA produzido pela editora paulista Eureka. Logo depois, o estudo planeja perceber os diferentes significados discursivos dos materiais didáticos usados pelo docente na alfabetização da EJA, assim como identificar a contribuição desse material na formação discursiva do sujeito aluno. A partir da Análise do Discurso de Eni Orlandi, compreende-se que o sentido é uma relação desenvolvida com o sujeito, sendo influenciado pela linguagem e marcado pela subjetivação, pois “não há discurso sem sujeito, e sujeito sem ideologia”(ORLANDI, 2009, p. 47). A metodologia usada envolve a prática da História oral, mediante da escuta das narrativas dos educadores e análise dos materiais didáticos, fundamentada na Análise do Discurso. Os resultados iniciais da pesquisa de campo revelam que nas imagens dos LDs da EJA há fraca presença de mulheres, pessoas negras, indígenas, agricultores, invisibilidade do povo ribeirinho e quilombola, além de apresentarem apenas uma imagem de referência ao Norte e Amazônia. Conclui-se que há necessidade de repensar os recursos educacionais utilizados na EJA para envolver uma educação que valorize a experiência de trabalho e de vida desse público.

41

**TRILHANDO CAMINHOS TRANSDISCIPLINARES NA
EDUCAÇÃO: EXPLORANDO A LITERATURA ESPANHOLA
PARA PROMOVER CIDADANIA E REFLEXÃO
SOCIOCULTURAL NO ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA (ELE)**

INGRID KARINA MORALES PINILLA

Resumo

Este trabalho propõe uma abordagem transdisciplinar para o ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE), enfocando a literatura, especialmente o conto "El Revolver" da autora espanhola Emilia Pardo Bazán. A história centra-se em um casal com uma grande diferença de idade, em que a protagonista, Flora, enfrenta uma situação de violência doméstica. Seu marido, desconfiado de uma traição, a ameaça com um revólver, criando um ambiente de medo constante que perdura por quatro anos. A trama destaca a dualidade de Flora, retratada como viva e morta, explorando a dimensão psicológica da personagem. O revólver, crucial para a trama, não está carregado, e as balas nunca foram compradas, sugerindo uma situação em que o perigo é iminente, mas a tragédia ainda não se concretizou. Essa situação simbólica levanta questões sobre o poder, controle e a psique da personagem principal. Partindo da complexidade inerente à literatura, destacamos a influência da teoria de Edgar Morin, que nos convida a superar abordagens lineares e considerar a literatura como um tecido interdependente de elementos diversos. No atual paradigma educacional, percebe-se uma fragilidade no ensino de literatura estrangeira, particularmente nas escolas públicas, onde os materiais didáticos frequentemente utilizam textos literários como meros pretextos para o ensino de léxico e gramática. Esta abordagem limitada não promove a formação literária dos estudantes, privando-os do verdadeiro conhecimento da literatura da língua estrangeira. Contrapondo-se a esse cenário, questionamos a eficácia das práticas pedagógicas centradas na análise gramatical dos textos literários. Essa abordagem tradicional é insuficiente para desenvolver a competência literária, conforme destacado pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, que visam à educação da sensibilidade e à transcendência do simplesmente dado.

42

PEDAGOGIA DA FAVELA: REPERTÓRIOS COMUNITÁRIOS FEMININOS NOS DESDOBRAMENTOS DA AGENDA VILA KENNEDY 2030

ISABEL CRISTINA MENDES PINHEIRO NAVEGA
RICARDO LOPES CORREIA

Resumo

Introdução: A precariedade existente nos arredores da Vila Kennedy, favela localizada na Zona Oeste da Cidade do Rio de Janeiro, nos impulsiona a interpelar sua bruta realidade, mas também nos convida a pensar sobre a potencialidade das experiências de suas gentes, que pluralizam e transformam, em arte de viver, a movimentação de toda comunidade. As leituras que dão destaque às construções coletivas nesses espaços nos ajudam a refletir sobre temas implicados na realidade de seus moradores e a entender como seus desejos são comunicados nas pautas tecidas pelas políticas públicas de estado em que os reconhecem como parte integrante e fundamental nos processos de ocupação e transformação comunitária. Objetivo: Por conseguinte, o contexto desta pesquisa de doutoramento busca pensar as imagens do cotidiano e suas provocações interdisciplinares entre as compreensões de Identidade de Gênero, Educação Popular, Desenvolvimento Local Participativo sob a égide dos estudos da Psicologia Social, analisando como os saberes populares dos moradores e os das lideranças comunitárias – como, por exemplo, os produzidos pelo Centro Comunitário Irmãos Kennedy, Projeto Saaf e o MODU – são desempenhados em seus projetos sociais a partir da criação da Agenda Vila Kennedy 2030. Relação com o eixo temático: dialogando com o eixo “Movimentos sociais e desafios à democracia brasileira” será possível compreender a transformação sobre a vida nos espaços autônomos, inventados e inventivos na favela, uma vez que seus conteúdos vivos, em redes de relações microssociais, são importantes marcadores para os tipos e os modos de fazer projetos que coloquem o desenvolvimento enquanto paradigma (CORREIA; DA COSTA; AKERMAN, 2017).

43

DO CADASTRO ATÉ A ESCOLA: O PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO E CONTRATAÇÃO DAS PROFISSIONAIS DA PSICOLOGIA ESCOLAR

JEFERSON ANDRADE
ALICIENE FUSCA MACHADO CORDEIRO

Resumo

O processo de implementação da Lei n. 13.935/2019 deve ser conduzido pelas Secretarias de Educação dos municípios e estados. Nesse contexto, é crucial acompanhar como esses processos de organização e contratação de profissionais estão sendo conduzidos. Portanto, o estudo tinha como objetivo compreender como vem ocorrendo o processo de contratação de psicólogas escolares para atuação na rede básica municipal de uma cidade do norte catarinense. Para isso, foram realizadas cinco entrevistas com profissionais da psicologia atuantes na rede municipal de educação básica, adotando uma perspectiva reflexiva baseada em Szymanski (2011). As informações foram organizadas utilizando a Análise de Conteúdo proposta por Franco (2009), e toda a construção, bem como a argumentação das análises, foram embasadas em autores da Psicologia Histórico-cultural. Os resultados indicam um processo de contratação de psicólogas escolares que não demonstravam interesse ou experiência na área da Psicologia Escolar e Educacional, resultando em dúvidas em relação às suas atribuições, à constituição de suas práticas profissionais e ao desenvolvimento de sua relação com os demais profissionais da educação. Assim, sugere-se que seja realizado concursos específicos para a área de atuação, considerando o conhecimento acumulado e as boas práticas já desenvolvidas e publicadas.

44



10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cidadania
e Saberes**

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



CHILDHOOD IN MOTION: HISTORICAL EVOLUTION, PROTAGONISM IN CONTEMPORARY SOCIETY, AND CHILDREN'S DISCOURSES.

JÚLIA MARIA NASCIMENTO MACIEL

Resumo

This study investigates the historical evolution of childhood and the emerging child protagonism in contemporary society, considering the influence of discourses over time. Initially, it examines the conception of childhood as a dynamic social construction, as proposed by Philippe Ariès, highlighting significant changes in the perception of children as active agents in society. Using an interdisciplinary methodology that combines historical analysis, literature review, and case studies, the study seeks to understand the complexity of these phenomena. Inspired by the ideals of Orlandi, the study emphasizes discursive analysis as a fundamental tool to unravel how discourses shape and are shaped by changes in the conception of childhood and child protagonism over time. The conclusions emphasize the need to recognize the child as an active subject in shaping their own narrative and the importance of implementing concrete actions to promote an environment conducive to the holistic development of children in contemporary society.

45



Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cidadania e Saberes

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0

SABERES E APRENDIZAGENS NA EJA DO SESI RETIRO

LELIANY ROBERICA ROCHA BOMFIM MAZZEI
ROSEMARY LAPA DE OLIVEIRA

Resumo

O texto fala da Educação de Jovens e Adultos trabalhada na escola SESI do Retiro que tem como inspiração os estudos realizados em Portugal com a Metodologia de Reconhecimento de Saberes - MRS. O SESI trabalha com a EJA desde a década de 1940, quando iniciou atendimento também aos familiares dos servidores da indústria, mas essa trajetória da instituição foi consolidada na década de 1990, quando foram implantadas as primeiras salas de aulas na Região Metropolitana de Salvador e Litoral Norte (FREITAS, 2018). A partir daí muito foi feito para que muitas vidas fossem transformadas e revigoradas através da educação. A modalidade existe presencialmente no Sesi desde 1993, mas a EJA a distância iniciou-se em 2013. Essas ações serão melhor detalhadas adiante. Em 2013, iniciam-se as discussões com a Unesco para o desenho de uma proposta pedagógica, de âmbito nacional, para a oferta da educação de jovens e adultos a distância (FREITAS, 2018). O Sesi elabora a Matriz de Referência Curricular, a Nova EJA, e envia o projeto para análise do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica. Em 2015, o Sesi Departamento Nacional elabora a Metodologia de Reconhecimento de Saberes que consiste em um processo de reconhecimento e certificação de saberes adquiridos ao longo da vida por meio de uma metodologia própria. No ano de 2016, é aprovada a proposta de desenvolvimento de experiência pedagógica para a oferta de programa nacional de Educação de Jovens e Adultos, nos níveis do ensino fundamental e do ensino médio, em escola do Sesi, sob o Parecer CNE/CEB nº 1/2016. O Sesi é convidado a integrar-se ao grupo de especialistas da Unesco. Tudo isso acontece na Escola Sesi Reitor Miguel Calmon, situada no bairro do Retiro, na cidade de Salvador/Ba, na região do Antigo Quilombo do Cabula (AQC).

46



10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cidadania
e Saberes**

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



A NATUREZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E CRIATIVO

LETÍCIA MUNHOZ VELLOZO
FERNANDO DONIZETE ALVES

Resumo

O presente estudo refere-se a uma pesquisa desenvolvida no Brasil entre os anos de 2020 e 2022, cujo objetivo consistia em evidenciar, por meio da observação participante, como as crianças se apropriavam dos ambientes e elementos naturais no cotidiano e nas práticas escolares. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa realizado em uma escola de educação infantil particular de São Carlos, cidade situada no interior do estado de São Paulo, Brasil. Em resposta às questões iniciais, que foram quais ambientes e elementos naturais fazem parte dessa escola de educação infantil e como eles são explorados pelas crianças e pela prática educativa presente no cotidiano escolar, a pesquisa fundou-se na observação e análise das interações entre as crianças de quatro e cinco anos com os ambientes naturais da escola.

Dessa forma, a análise de dados evidenciou que apesar de a escola apresentar diversos ambientes e elementos naturais, a exploração das crianças ocorria, principalmente, quando brincavam no parque de areia, espaço utilizado cotidianamente para o jogo livre das crianças cujos principais elementos naturais eram areia, água, pedras e folhas. Esses elementos possibilitaram que elas, em seu jogo livre, potencializassem as brincadeiras de papéis sociais, criando e transformando-os a partir da combinação de um ou mais elementos. Com isso, entre outros aspectos, por serem elementos não-estáticos, permitiram o desenvolvimento cognitivo e criativo e a valorização da linguagem motora.

47



Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cidadania e Saberes

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0

POR UMA PEDAGOGIA SOCIAL FAVELADA EM COMBATE ÀS VIOLÊNCIAS: PANORAMA, POSSIBILIDADES E POTÊNCIAS NO BRASIL.

LUCAS SALGUEIRO LOPES
ARTHUR VIANNA FERREIRA

Resumo

Esta comunicação oral, oriunda do recorte de uma pesquisa, ainda em curso, de Doutorado em Educação iniciada em 2024 na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, tem como objetivo central refletir sobre as principais possibilidades e potencialidades de uma chamada “Pedagogia Social favelada” no Brasil. Sua investigação, se pauta especialmente nos campos da Pedagogia Social e Psicologia Social, apresentando, a partir de uma abordagem psicossocial, as relação entre as representações sociais de violências e o desenvolvimento de atitudes socioeducativas emancipadoras. O espaço desta pesquisa serão as favelas, que é como são chamadas as periferias urbanas brasileiras desde o período pós-Imperial, no início do século XX. Nessa perspectiva, a favela não é apenas um “objeto” da Pedagogia Social, mas uma experiência objetiva e subjetiva construtora de processos educativos que possam servir para combater as violências (em suas mais distintas modalidades) e propor atitudes socialmente transformadoras. Assim, neste primeiro momento, serão apresentadas no evento as revisões bibliográficas já realizadas para esta pesquisa, bem como seus pressupostos teórico-metodológicos essenciais e as primeiras impressões empíricas. Na sequência da pesquisa, que tem estimativa de conclusão para 2028, serão realizados estudos de campo em territórios favelados no estado do Rio de Janeiro, assim como entrevistas semiestruturadas com educadores atuantes na educação não escolar desses contextos.

48



10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cidadania
e Saberes**

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



O FOMENTO A CIDADANIA E A SOCIABILIZAÇÃO POR MEIO DA BIBLIOTECA ESCOLAR: ESTRATÉGIAS PARA FORMAR CIDADÃOS

LUCI MARY CORRÊA LOPES
MONISE ADRIANA BUZO VELHO
IVONETE COSTA VIEIRA

Resumo

O objetivo deste estudo é compreender o que a biblioteca escolar precisa fazer para ajudar a escola a formar cidadãos sociáveis, que tenham consciência crítica e reflexiva e consigam estabelecer uma interação social saudável com a sociedade em que vivem. Mediante a aplicação de projetos de leitura literária em escolas públicas, foi possível perceber que a biblioteca escolar pode afetar diretamente a consciência cívica e a formação social dos alunos. Diante dessa constatação surgiram os seguintes questionamentos: que passos a biblioteca deve seguir para exercer seu papel de formação cidadã em uma escola? Como contribuir para uma relação socioemocional agradável entre os alunos? Para alcançar tal objetivo e responder os questionamentos propostos, realizamos uma pesquisa bibliográfica, onde encontramos alguns passos e possíveis contribuições da biblioteca escolar na promoção da cidadania ativa.

49



Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cidadania e Saberes

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0

A FILOSOFIA VAI À ESCOLA: SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO CIDADÃ

MATHEUS MELO DOS SANTOS

Resumo

A presença da filosofia na educação básica justifica-se principalmente pela sua contribuição para a formação cidadã. Este artigo pretende analisar a relação entre o ensino de filosofia e a preparação para o exercício da cidadania na educação básica. Nesse contexto, a seguinte questão é crucial: qual a contribuição do estudo de filosofia para a formação cidadã? Para responder tal questão, leva-se em consideração os principais intelectuais brasileiros que se debruçaram sobre o tema e refletiram sobre o ensino de filosofia, tais como Lídia Rodrigo (2009), Sílvio Gallo (2012), Celso Faveretto (2004), Renê Silveira (2013) e Alejandro Cerletti (2009). A partir das obras citadas, reconhece-se que o estudo de filosofia é fundamental para formar pessoas com espírito crítico, capazes de analisar os diversos discursos no interior de uma sociedade. Dessa forma, vamos entender a relação histórica entre a filosofia e a cidadania; em seguida, veremos a especificidade da filosofia e como as suas características próprias contribuem para o florescimento do espírito crítico do estudante, fundamental para se integrar e participar ativamente das decisões na cidade. Por fim, apontaremos como tornar isso realidade no interior de uma sala de aula.

50



10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cidadania
e Saberes

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



A EDUCAÇÃO DE AUTISTAS NA CIDADE DE TERESÓPOLIS-RJ, BRASIL: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

RAPHAEL AGUIAR LEAL CAMPOS
ARTHUR VIANNA FERREIRA

Resumo

Este trabalho busca mapear dados estatísticos e informações em artigos científicos sobre a educação de autistas em Teresópolis, cidade do estado do Rio de Janeiro, Brasil. Teresópolis é um município serrano, de base econômica turística e agropecuária, que possui uma população de cerca de 165.123 habitantes, com Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) 0,730. Possui 231 unidades escolares (somando unidades públicas e privadas) e atende 1.019 alunos com deficiência. Dentre eles, os alunos com Transtorno do Espectro Autista é o segundo mais prevalente (425). Não há classes ou escolas especiais, todos os alunos estão matriculados em classes comuns. Apesar de mostrarem que os alunos autistas estão inseridos nas escolas, os dados estatísticos são insuficientes para comprovar a ausência de processos de exclusão dentro das escolas. A literatura dá indícios de que a educação de alunos autistas na região se encontra em processo de “transição”, isto é, ela expressa simultaneamente dificuldades e sucessos.

51



Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cidadania e Saberes

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0

IMIGRAÇÃO INFANTIL E A ESCOLA: ENTRE EXPERIÊNCIAS E DILEMAS NA BUSCA POR UM DIREITO.

ROSILEY APARECIDA DE TEIXEIRA

Resumo

Como diretora de escola pública, tenho evidenciado um movimento crescente de crianças estrangeiras nesses equipamentos educacionais e observo que enquanto escola, não estamos preparados para o recebimento e inserção dessas crianças. Buscando responder as seguintes questões: Como garantir o acesso da criança imigrante na escola pública, oriunda de países distintos, devido ao crescimento do fluxo migratório? As escolas públicas municipais estão preparadas para esse primeiro acolhimento da família estrangeira, na busca por uma matrícula na escola? Para tanto, esta pesquisa possui por objeto de estudo a criança imigrante e seu acesso à escola. Propõe dialogar sobre o recebimento, atendimento e a inserção das crianças estrangeiras nas escolas públicas. Com os questionamentos apresentados, delimitou-se como objetivo geral: analisar como se dá o acesso e acolhimento das crianças imigrantes na escola. Como objetivo específico da pesquisa elencamos: identificar e dialogar com os pais/familiares, diretoras, equipe administrativa e o Departamento da Secretaria da Educação- intitulado de “Núcleo de vida escolar”, sobre como garantirmos o acesso e o acolhimento das crianças imigrantes nas escolas, localizadas no município de Santo André. Partindo dos objetivos apresentados, os caminhos da pesquisa consistirão em reuniões e conversas sobre nossas culturas, que consiste em um modo de ver, conhecer e se reconhecer no mundo. Como metodologia, utilizou-se da pesquisa, de cunho qualitativo, instituirá o diálogo (por meio) de entrevistas, narrativas das histórias de vida dessas famílias estrangeiras, análise dos dados e pesquisa participante; para que família, escola e Departamento da Secretaria da Educação conversem sobre o que fazer, para enfrentarem as diferenças. Definiu-se como universo da pesquisa uma escola, localizada no município de Santo André; com atendimento de crianças de 4 à 10 anos- EMEIEF. Os sujeitos serão os pais/ familiares (com suas narrativas pessoais), diretoras (DUE), assistente pedagógica (AP) e equipe administrativa da escola. A pesquisa se fundamenta nos seguintes autores: Demartini (2005), Lussi (2015), Ball (2016), Lessa (2017) e Culpi (2019).

52

BIOTEATRO: MÉTODO QUE UTILIZA O TEATRO COMO FERRAMENTA EDUCATIVA NA PROMOÇÃO DA BIOÉTICA AMBIENTAL NO ENSINO BÁSICO

THIERRY BETAZZI LUMMERTZ
MARTA LUCIANE FISCHER

Resumo

A educação necessita de uma transformação urgente em sua abordagem, visto que o mundo está mudando muito rápido. É tempo de questionar o modo tradicional, em busca de uma educação mais transformadora, significativa em que insere o estudante no centro do aprendizado. O teatro é metodologia ativa desde que o termo ainda nem existia, porque é um exercício de aprendizagem em que o estudante assume a posição de protagonista em seu desenvolvimento. Além disso é urgente questionarmos nossos hábitos de consumo em um planeta que mostra a cada dia que não aguenta mais ser explorado. É por meio da metodologia intitulada Bioteatro que todas essas questões são trabalhadas de forma dinâmica. O método utiliza o teatro e metodologias artísticas para abordar questões éticas sobre a responsabilidade dos seres humanos perante a natureza. Para trazer veracidade ao método, o personagem Potter do Futuro foi desenvolvido para trazer vivências humanas de um futuro devastado pela própria humanidade. Sua missão é avisar aos humanos do presente a importância de preservar a natureza e perceber o lugar dos humanos nessa trama planetária. Os alunos são convidados a mergulhar nessa viagem, permitindo aprender ativamente sobre os temas apresentados e levantar questionamentos éticos. Ao final do processo, aos interessados, os alunos são convidados a participar da preparação e execução do espetáculo, como finalização do desenvolvimento e permitindo assim, que outros colegas vivenciem tudo o que os participantes experienciaram. Além da aprendizagem, os alunos desenvolvem, autonomia e senso crítico, bem como desenvolvimento intelectual e aperfeiçoamento coletivo, contribuindo na formação moral, ética e responsabilidade nas tomadas de decisões futuras.

53

BAIRROS NEGROS: A ESPACIALIDADE NEGRA DA EDUCAÇÃO

TIAGO SOUZA DE JESUS
HENRIQUE ANTUNES CUNHA JUNIOR

Resumo

Este trabalho científico é um trecho revisitado de uma dissertação de mestrado defendida em 2023, que enveredou pela investigação no campo do patrimônio da cultura negra, da forma negra urbana e da educação em uma comunidade chamada Rosalina, um bairro negro da cidade de Fortaleza. O objetivo é abordar a espacialidade negra da educação na Rosalina, sua forma e conteúdo no cotidiano da população negra do bairro. Para a pesquisa, foi utilizada a metodologia afrodescendente de pesquisa, os percursos urbanos e as memórias negras como estratégia para traduzir o cotidiano específico da Rosalina. A compreensão do cotidiano educativo vivido pelas populações afrodescendentes em espaços urbanos torna-se fundamental em processos educativos como a “aprendizagem significativa” e a “educação como prática da liberdade”, em que o docente parte da realidade do educando para construção do conhecimento. As formas educativas da comunidade Rosalina evoca vivências e memórias históricas e ancestrais. Como conclusão, foi observado que a consciência local, a coletividade, a solidariedade, os contratos internos, as formas de associação por meio de redes e famílias extensivas são aspectos presentes no cotidiano educativo da comunidade Rosalina. Esta pesquisa foi financiada pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

54

ENTRELAÇANDO NARRATIVAS: UMA ANÁLISE DAS RELAÇÕES INTERLIGADAS ENTRE DOIS LÍDERES EM POSIÇÕES DISTINTAS

WAGNER PEREIRA DE SOUZA

Resumo

Aqui, toma-se o romance “Torto Arado”, de Itamar Vieira Junior, para discutir uma realidade precária de comunidades exploradas pela lógica do capital. Por meio de uma perspectiva opostionada entre duas gerações representadas por o experiente líder, Zeca Chapéu Grande, e o jovem militante Severo. O romance introduz o leitor em um ambiente de práticas ancestrais, preservadas pela forma de vida organizada nos quilombos. O foco desta pesquisa é mostrar como estão interligadas as representatividades desses dois líderes que ocupam posições distintas na narrativa. Zeca Chapéu Grande, retrata a experiência com base nos saberes e fazeres ancestrais advindos tanto da cultura oral quanto dos mistérios espirituais da religião praticada naquele local, o jarê. Em contrapartida, Severo, é o menino que cresce observando as práticas do líder supremo, mas que ao ter contato com o saber intelectual vai lutar pela conquista dos direitos coletivos de seu povo. Zeca Chapéu Grande é um homem maduro, pai de família e também curador, porém, ausente dos conhecimentos intelectuais. Por meio dele, toda comunidade é liderada pelas curas, tanto material quanto espiritual, além de ser detentor de um vasto saber dos movimento ligados à natureza. Na outra extremidade, representando a geração mais jovem, Severo é um homem estudado, líder político e de uma bravura que faz jus ao significado do seu nome que, conscientiza-se de que, alguma atitude necessitava ser tomada ante ao julgo que era imposto ao seu povo.

55

OS IMPACTOS DA PANDEMIA COVID-19 NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA

WANDA MARIA JUNQUEIRA DE AGUIAR
ANA MERCÊS BAHIA BOCK
LUCIANA DE PAULA ALBUQUERQUE PEDRASSOLI
EDSON DOS SANTOS JUNIOR

Resumo

O presente trabalho apresenta a pesquisa em andamento, Pandemia da COVID-19 e seus impactos na Educação Básica no Brasil: diagnóstico e proposições interventivas na escola, contemplada por edital da CAPES (Projeto CAPES- epidemias/2022), com início no 1º semestre de 2022 e término em 2026, coordenada Pela Professora Wanda Maria Junqueira Aguiar, docente no Programa de Pós Graduação em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP e desenvolvida por doutorandos do referido programa e pesquisadores de três Universidades Públicas e privada de outros três estados brasileiros: Piauí, Rio Grande do Norte (Nordeste do Brasil) e Santa Catarina (Região Sul do Brasil). A partir de uma revisão de literatura utilizando trabalhos publicados na base Scielo e tomando como descritores: “pandemia; educação básica e ensino remoto”, possibilitando o levantamento de textos teóricos, que favoreceram a compreensão acerca do contexto social e político provocado pela pandemia, atualizando informações sobre a desigualdade social e mobilizando críticas as medidas educativas oficiais, adotadas para o enfrentamento no campo educacional. No que cabe as pesquisas, em síntese, revelou-se informações acerca dos impactos relacionados a suspensão de atendimento presencial, mudança na realização do processo educativo considerando o isolamento social, o ensino remoto, relação família-escola. Objetiva-se com o estudo, compreender os impactos da Pandemia na Educação Básica em escolas que integram os sistemas educativos de municípios, no que concerne a compreensão da dimensão subjetiva da realidade escolar, ao trabalho docente, processos de ensino-aprendizagem e processos de escolarização em geral, considerando os atores que constituem a Comunidade Escolar: gestores, docentes, estudantes pais ou responsáveis com vistas a superação de defasagens de escolarização e proposições para a reestruturação de processos pedagógicos e de formação docente em contexto de trabalho considerando as experiências vivenciadas e agravadas no contexto pandêmico.

56

A MINHA LISTA NEGRA: UMA DISCUSSÃO SOBRE O RACISMO SOB A ÓTICA DE QUEM VIVE NA INVISIBILIDADE

ADRIANA DO NASCIMENTO QUERIDO - T1

Resumo

O presente texto apresenta um relato de experiência realizada com turmas de ensino médio da periferia do Rio de Janeiro. Como objetivo principal, busca contribuir para a reflexão de professores de língua portuguesa e literatura, além das demais áreas interessadas nas questões relacionadas ao racismo na escola e fora de seus muros. Trata-se de um tema de extrema relevância diante de inúmeros casos de violência e invisibilidade da população negra no Brasil. A proposta de trabalho utiliza a metodologia da “sala de aula invertida”, uma extensão da sala de aula, na qual as atividades são propostas anteriormente nas plataformas on-line. Os estudos podem ser vistos de forma dinâmica, instigante sem, contudo, deixar a presença de lado, mas valorizando o espaço escolar como local para debate e discussões sobre temas significativos e transversais. Após roda de conversa em sala de aula a partir da “Lei nº 11.645, de 10 março de 2008 torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio”, propusemos uma pesquisa sobre personalidades negras que se destacam em nossa sociedade. As turmas foram divididas em grupos e expuseram as biografias das pessoas escolhidas em um seminário, por meio da criação de vídeos e apresentações orais de forma criativa e interessada. Com os resultados, constatamos a relevância do tema, além da importância de destacar o protagonismo dos alunos como parte integrante de suas aprendizagens.

57

REFLEXÕES SOBRE OS TEXTOS SIGNIFICATIVOS NOS ANOS INICIAIS DE ESCOLARIDADE E SEU PAPEL PARA A ESCRITA COMO FUNÇÃO SOCIAL

ADRIANA DO NASCIMENTO QUERIDO - T2

Resumo

O presente trabalho, pautado na perspectiva sociointeracionista, tem como intenção discutir e analisar como os textos significativos, que circulam socialmente podem embasar as práticas de leitura nos anos iniciais; a forma como esses textos influenciam no ambiente escolar, a função social fora dele, além de refletir sobre os seus usos e sua contribuição para a construção de sentidos e a formação do leitor. O estudo faz parte de uma pesquisa de doutorado em andamento, apoiado nas experiências docentes em alfabetização da pesquisadora associada aos estudos sobre o letramento e a alfabetização. O projeto de pesquisa parte da relevância do tema, do alto índice de analfabetismo e da reprovação elevada ao final do terceiro ano de escolaridade no Brasil. Percebe-se que as práticas de alfabetização ainda estão voltadas para as sílabas, e os textos do cotidiano são deixados de fora das práticas escolares, tornando o ensino artificial. A escrita perde espaço para as cópias mecânicas e a intenção ‘de dizer’, em segundo plano, tornando a ação desmotivadora e desinteressante. Analisamos nesse trabalho propostas, nas quais as crianças demonstraram seus modos de interação com a escrita e os resultados das atividades. Dessa forma considera-se a importância de legitimar de práticas de leitura nos anos iniciais, destacando que é possível sim, alfabetizar e letrar com textos, criando interações sociais que se constituem na relação com o outro e na aprendizagem para além do código da língua.

58

A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS COM BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS

ALINE APARECIDA SOUZA DE CARVALHO VEIGA
MARTA REGINA PAULO DA SILVA

Resumo

Este resumo apresenta os resultados de uma pesquisa de mestrado realizada em 2023, que teve como objetivo compreender, segundo as percepções das docentes e assistentes pedagógicas, como a temática das relações étnico-raciais é trabalhada no cotidiano de bebês e crianças bem pequenas no município de Santo André/SP. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujos os procedimentos metodológicos foram: investigação documental e a realização de dois grupos focais, sendo um com professoras e outro com as assistentes pedagógicas atuantes na creche. O referencial teórico dialogou com os estudos da sociologia da infância, da pedagogia e das relações étnico-raciais. Os resultados revelaram que as ações desenvolvidas no cotidiano da creche são pontuais, não envolvendo a todos(as) na construção de uma educação antirracista, o que tem por consequência a manutenção do preconceito racial e da discriminação. Sendo a pesquisa realizada em um mestrado profissional, construiu-se um produto educacional: um caderno de apoio pedagógico, a partir das necessidades e sugestões das participantes da investigação. O caderno traz sugestões para formação dos(as) docentes e de práticas que podem ser desenvolvidas com as crianças. Seu objetivo é fomentar mudanças educacionais com a inserção de práticas pedagógicas decoloniais e emancipatórias, uma vez que a creche deve constituir-se como um ambiente de possibilidades e de combate contra qualquer forma de discriminação.

59

**A ABORDAGEM EDUCATIVA DE LORIS MALAGUZZI:
POSSIBILIDADES PARA O PROTAGONISMO E O
EMPREENDEDORISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA
AMÉRICA LATINA**

APARECIDA GARCIA PACHECO GABRIEL
JACQUELINE SILVA DA SILVA
SILVANA NEUMANN MARTINS
MICHELE ROOS MARCHESAN

Resumo

Este resumo é de uma tese que propõe uma reflexão acerca da abordagem educativa de Reggio Emilia/Itália como possibilidade para desenvolver o protagonismo e potencializar o comportamento empreendedor na Educação Infantil, na América Latina. A partir do entrelaçamento entre as inquietações da pesquisadora com o horizonte vislumbrado para o ensinar e o aprender na Educação Infantil, emergiu o problema de pesquisa que conduziu esta investigação: “Como a abordagem educativa de Loris Malaguzzi vem sendo desenvolvida na prática educativa de quatro professoras, que atuam em escolas de Educação Infantil, na América Latina, a fim de desenvolver o protagonismo infantil e potencializar o comportamento empreendedor das crianças?” Para fins metodológicos, assumiu-se, nesta tese, uma abordagem qualitativa com pressupostos aproximados do estudo de casos múltiplos e da pesquisa documental. Os dados produzidos foram analisados seguindo-se uma reflexão apoiada em autores como Dolabela (1999; 2002; 2003; 2008); Dornelas (2005; 2007; 2018); Filion (2000); Gandini (2016); Hoyuelos (2020), Malaguzzi (1963; 1980; 1993; 1998; 1999; 2001; 2016; 2017); Martins (2010); dentre outros. A partir dessa reflexão, identificou-se que, por meio do protagonismo e do empreendedorismo das professoras no decorrer de suas práticas educativas, o protagonismo infantil e o comportamento empreendedor das crianças, como uma inovação que possibilita enfrentar os desafios da sociedade contemporânea.

60

ENTRE A PEDAGOGIA SOCIAL E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA/NA FORMAÇÃO DOCENTE DE EDUCADORES SOCIAIS FLUMINENSES.

ARTHUR VIANNA FERREIRA

Resumo

A presente investigação de Pós-doutoramento em Ciências da Educação, desenvolvida no Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, da Universidade Católica Portuguesa (CEDH/UCP), tem como objetivo geral investigar os indícios de representações sociais dos educadores sociais sobre as suas práticas sociopedagógicas com as camadas empobrecidas na região metropolitana do Rio de Janeiro, Brasil. A partir desse recorte, pretende-se entender, como estas representações sociais se apresentam como potencializadoras para as reflexões teóricas do campo do saber da Pedagogia Social e como sua interface com a Teoria das Representações Sociais podem contribuir para a constituição, ou não, de práticas sociopedagógicas orientadas para a hospitalidade entre os educadores sociais e os seus educandos empobrecidos. A pesquisa se realizará a partir dos materiais produzidos pelos Educadores Sociais em um curso de Extensão realizado em 2023. Este material formativo será analisado a partir da Análise Retórica Filosófica do Discurso (ARFD) afim de se encontrar o núcleo das Representações Sociais, na abordagem Societal de Willem Doise. Logo após, os foros temáticos das Representações Sociais serão discutidos através dos conceitos da Hospitalidade de Isabel Baptista e Arthur Ferreira. Desta forma, ila-se que os resultados demonstrem que as representações sociais, ao constituir parte das relações socioeducativas, possivelmente, reforçando os processos de desigualdades sociais brasileiros.

61

ANÁLISIS DEL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES DEL PROFESORADO DURANTE LAS PRÁCTICAS.

BEATRIZ CÁRDENAS MARTÍN
JUAN PABLO HERNÁNDEZ-RAMOS

Resumo

La formación del profesorado es un aspecto crucial que requiere tener en cuenta diferentes factores, entre ellos, el desarrollo de competencias emocionales. No solo es importante considerar el aspecto académico, sino también la salud personal del maestro. Para analizar la evolución de las competencias emocionales, se ha llevado a cabo un diseño de investigación pseudoexperimental de tipo pretest-postest com estudiantes del Grado de Magisterio en Educación Primaria de la Universidad de Salamanca. En los resultados se ha observado cómo se consolidan y refuerzan las competencias emocionales positivas (placer, devoción, placer...), mientras que las competencias emocionales negativas tienden a desaparecer (desconcierto, preocupación, rabia...). Asimismo, se detecta que la competencia emocional que más destaca entre los futuros docentes tras la realización de las prácticas es la satisfacción. Estos resultados muestran la importancia de tener en cuenta la salud mental y las competencias emocionales durante la formación del profesorado. Además, se concluye destacando la relevancia del periodo de prácticas durante la formación inicial de los docentes, ya que durante este tiempo los maestros tienen la oportunidad de poner en práctica y desarrollar, entre otras muchas cuestiones, sus competencias emocionales.

62



10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cidadania
e Saberes**

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



O CURSO NORMAL REGIONAL DE ARRAIAS, ANTIGO NORTE DE GOIÁS: HISTÓRIA E MEMÓRIA

CÉSAR EVANGELISTA FERNANDES BRESSANIN

Resumo

Este trabalho objetiva compreender a criação, o funcionamento e a repercussão do curso Normal Regional ofertado no Instituto Nossa Senhora de Lourdes (INSL) entre os anos de 1958 e 1968. O INSL foi uma instituição escolar da Congregação das Irmãs Dominicanas de Nossa Senhora do Rosário de Monteils que funcionou entre os anos de 1958 e 1981 na cidade de Arraias, antigo norte de Goiás, hoje estado do Tocantins. Esta pesquisa está ancorada no que propõe a História Cultural, um dos diversos domínios da pesquisa histórica e insere-se no campo das investigações em História da Educação. Por meio da metodologia da História Oral, um corpus oral foi produzido a partir de entrevistas realizadas com dez egressas deste curso, no ano de 2021 o que possibilitou a emersão das memórias das alunas ginasianas do Normal Regional. A pesquisa possibilitou que vozes esquecidas no tempo recordassem um período de escassez educacional numa região sertaneja isolada e esquecida pelo poder público. Os fragmentos dos pensamentos e das vivências reunidos na investigação revelaram aspectos da formação de professores para o ensino primário multisseriado e rural, da educação da mulher e da propagação de valores cristãos na perspectiva da manutenção de uma sociedade patriarcal.

63



**Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cidadania e Saberes**

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0

O PERFIL DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA NO BRASIL EM 2019: A PRECARIZAÇÃO NÃO DECORRE DA PANDEMIA DE COVID-19

DANIELE LOZANO

Resumo

A área de formação de professores apresenta investigações em diversas direções, visto que os pesquisadores, em geral professores, se debruçam sobre suas próprias carreiras com todas as limitações e falta de condições mínimas de trabalho. Na atualidade, com o neoliberalismo em curso, a carreira docente atinge patamares de cobranças excessivas e reconhecimento ínfimo além da constante culpabilidade pelo fracasso escolar. Porém, estes discursos encobrem a realidade perversa das políticas educacionais que, ao atenderem o mercado, não se concretizam. Nesse sentido, pretendemos expor e discutir o perfil dos professores que lecionaram matemática nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio no Brasil, no ano de 2019, baseados nos dados do INEP. Compreendendo que a realidade a qual os dados refletem não é apenas do ano selecionado, o aporte teórico do materialismo histórico e dialético se mostra frutífero para análise destes com as políticas públicas educacionais, a fim de compreendermos os nexos causais, os sujeitos que lhes são próprios e o movimento pelo qual essas políticas são implementadas. Concluímos que a precária realidade brasileira com a área da matemática estava bastante defasada, anteriormente ao cenário de pandemia de covid-19, sendo este apenas um agravante que elucidou o já existente panorama do país em relação aos docentes, tendo em vista a quantidade considerável destes sem a formação mínima necessária para atuar nestes níveis de ensino.

64

UMA ANÁLISE CARTOGRÁFICA DO FUNCIONAMENTO DISCURSIVO SOBRE O TRABALHO DOCENTE

ERICA DE SOUSA WANZERLEI

Resumo

Assumindo-se uma perspectiva ergodiscursiva, este trabalho pretende refletir sobre a pertinência de se articular os princípios de uma análise cartográfica do discurso para compreender como as/os docentes constituem discursivamente as relações que estabelecem entre si e com os discentes nas instituições de ensino. Com base na escuta de oito entrevistas realizadas com docentes sobre o trabalho que realizam nas instituições de ensino, tem-se investido na compreensão de como essas relações afetam a atividade de trabalho, quais valores, atitudes, responsabilidades e expectativas as/os docentes assumem, implicando o reconhecimento de uma cenografia que (re)constrói os sentidos do que é o fazer (ser) docente. Em uma abordagem ergodiscursiva, alia-se os postulados ergológicos (Schwartz; Durrive, 2010) aos postulados discursivos (Maingueneau, 2008), defendendo-se que essa intersecção se justifica em razão de, em ambas as abordagens, ser central a preocupação com a relação entre ação e enunciação – (enunci)ação. A análise cartográfica do discurso se insere nessa intersecção para aprofundar o princípio de que o exercício enunciativo nos contextos de trabalho mobiliza um paradigma ético-estético-político (Rocha, Deusdará, 2021) bastante complexo na investigação que se propõe sobre os processos de construção, consolidação, transformação da identidade docente.

65



10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cidadania
e Saberes**

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



A CRIANÇA E A APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA.

FÁTIMA GARCIA CHAVES
ACIR MARIO KARWOSKI

Resumo

No processo de alfabetização, como a criança se apropria da leitura e da escrita? A partir desta questão problematizadora e com base na Teoria Histórico-Cultural, discutiremos sobre a leitura, a escrita e conceituaremos a palavra “texto”. Refletiremos também acerca da apropriação do processo de leitura e escrita pelas crianças e como elas se constituem autoras de suas expressões, de suas palavras, de seus modos de pensar e narrar o mundo. Traremos contribuições relevantes para o docente que atua no processo inicial de construção da leitura e da escrita. Estas reflexões são relevantes, pois em muitas instituições escolares, professores continuam apresentando a escrita como treino, ou seja, treinam as crianças para que elas façam a relação entre fonema e grafema, mas não as ensinam a ler. Consequentemente, a escola continua produzindo analfabetos funcionais em grande escala.

66



Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cidadania e Saberes

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0

DIMENSÃO SUBJETIVA E PESQUISA-TRANS-FORMAÇÃO: UMA PROPOSTA DE APREENSÃO DA ATIVIDADE DOCENTE

FERNANDA MARCON MOURA
WANDA MARIA JUNQUEIRA DE AGUIAR
LUCIANA DE OLIVEIRA ROCHA MAGALHÃES
CRISTOVAM DA SILVA ALVES
VIRGÍNIA MARA PRÓSPERO DA CUNHA
SARAH ROSINDO DAHER DE BARROS

Resumo

Pesquisa-Trans-Formação é uma modalidade de pesquisa desenvolvida pelo Grupo Atividade Docente e Subjetividade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e pelo Grupo Educação: desenvolvimento profissional, diversidades e metodologias da Universidade de Taubaté. A transformação da realidade, como compromisso social, é pressuposto de um projeto realizado em parceria entre os dois grupos de pesquisa, que, com fomento do CNPq - 407152/2021-0, tem como objetivo a apreensão da atividade docente, para, por meio da ação crítico-formativa da pesquisa, contribuir com processos de transformação social na perspectiva da emancipação humana. Para a compreensão da dialética constitutiva da realidade social, utilizamos a categoria teórico-metodológica Dimensão Subjetiva da Realidade, juntamente às estratégias da Pesquisa-Trans-Formação para conhecer a realidade e transformá-la. A primeira fase do projeto foi realizada em uma escola pública municipal quando fez-se o levantamento dos temas de interesse. Constituíram-se, então, cinco encontros formativos e ao final, realizou-se uma entrevista reflexiva com as professoras-coordenadoras. As informações produzidas estão sendo analisadas por meio do procedimento dos Núcleos de Significação. Até o momento, podemos vislumbrar um interesse do grupo em ampliar discussões teóricas advindas da prática, encaminhando-se para possibilidades de uma auto-organização do coletivo, no caminho de uma concepção crítica da conscientização para si.

67

A TRANSPOSIÇÃO PROFISSIONAL NA ANÁLISE DO TRABALHO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

FRANCISCA CLÁUDIA FERNANDES FONTENELE
FRANCISCO RÉGIS VIEIRA ALVES

Resumo

Este estudo buscou discutir o papel da transposição profissional na análise do trabalho do professor de matemática, de modo a identificar possíveis contribuições para a pesquisa e a formação docente. Para isso, foi realizado um estudo teórico baseado em autores que abordam a Didática da Matemática e a Didática Profissional. Os resultados evidenciaram, principalmente, que a transposição profissional abrange o trinômio professor-professor-conhecimento profissional, pois se refere a saberes da prática passados de professor para professor e que tendem a se transformar em conhecimento profissional, resultando no aperfeiçoamento da práxis. Considerando o papel do saber profissional, foi possível situar a presença da transposição profissional no plano da instituição, do posto de trabalho e da sala de aula, que compõem uma situação didática profissional. Compreendê-la nestes planos é importante, à medida em que é dada visibilidade a tarefas e ações concernentes à prática docente, cujas características favorecem a análise de fatores como: aprendizagem, aperfeiçoamento, motivação, engajamento, dificuldades e entraves ao pleno desenvolvimento profissional. Portanto, conclui-se que a transposição profissional pode auxiliar na identificação de conceitos pragmáticos, que possibilitam a organização de uma ação eficaz, podendo contribuir com a análise do trabalho do professor de matemática, inclusive na formação inicial ou continuada.

68

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PRÁTICA DOCENTE PARA ATUAREM NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE ENSINO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

GESSICA MACÊDO DA SILVA
NADIR SANTOS FREITAS

Resumo

É notório que as instituições educacionais de ensino cada dia que passa sentem a necessidade de investir na formação continuada dos profissionais docentes que atuam na educação básica, como forma de enaltecer o futuro da educação, um eixo temático que merece destaque e que busca uma profunda reflexão acerca do que estamos ensinando que possa contribuir de maneira significativa para uma educação de equidade, principalmente mediante as necessidades da sociedade contemporânea. Nesse sentido, as formações continuadas para professores são ofertadas com o intuito de contribuir para uma nova prática docente, a partir de saberes que englobam tanto metodologias que visam despertar maior interesse dos discentes, quanto a possíveis didática que possibilite para a construção de saberes e a transformação das práticas pedagógicas. Tendo como foco as seguintes indagações: As formações continuadas vêm influenciando de alguma forma a prática docente? As formações para docentes vêm suprindo as carências e exigências dentro do contexto educacional? As formações de professores têm sido tema de bastante discussão, essas formações ofertadas nos dias atuais contemplam as necessidades enfrentadas pela sociedade? Esses questionamentos, no qual as respostas não são evidentes, parecem indicar a existência de uma relação problemática entre os docentes e os saberes. Logo, quando as instituições de ensino partem para a preparação de uma jornada pedagógica é com o objetivo de fazer com que o docente de certa forma possa repensar sua prática enquanto abordagem metodológica dentro do contexto educacional. Em fase a isso, quando pensamos em formação docente é na perspectiva de conceber novos caminhos para o futuro da educação e sobretudo praticar estes caminhos. Não adianta só falar, temos que colocar em prática. Precisamos ter conhecimento do que está sendo feito em vários lugares do mundo em busca do melhoramento da educação. Para isso é necessário, escrever, compartilhar, debater e testar (NÓVOA; VIEIRA, 2017).

69

O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM COMO UMA IMPORTANTE PRÁTICA DE ENSINO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

GESSIELE DA SILVA CORRÊA
ELAINE CORRÊA PEREIRA

Resumo

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é uma abordagem que busca criar ambientes de ensino e aprendizagem propícios para todos os estudantes, que atendam suas necessidades, independentemente de suas habilidades, características ou dificuldades de aprendizagem. Na formação de professores, tanto inicial quanto continuada, o DUA desempenha um papel fundamental na preparação dos docentes para oferecer uma prática de ensino que proporcione abranger todos os estilos de aprendizagem dos estudantes. O DUA é baseado em três princípios fundamentais: representação; ação e expressão, e engajamento. Esses princípios são interconectados e devem ser considerados em conjunto para que a aprendizagem seja efetiva para todos os estudantes. Para tanto, nosso trabalho tem como objetivo compreender o que se mostra sobre a importância desta prática de ensino na formação de professores em produções científicas. Portanto, realizamos um mapeamento de pesquisa das publicações sobre o DUA e a formação de professores, tendo em vista sua fundamental importância para a implementação efetiva desta abordagem metodológica. Concluindo que uma formação, inicial e/ou continuada de professores, pautada nos princípios teóricos-metodológicos do DUA permitem que os educadores ofereçam um conjunto de estratégias flexíveis que podem ser customizadas para cada estudante, independentemente de suas habilidades, estilos de aprendizagem ou interesses.

70

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA: PRÁTICA ORIENTADORA DO PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ARTICULADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

GISLENE MIOTTO CATOLINO RAYMUNDO
PEDRO JOSÉ RAYMUNDO

Resumo

O objetivo deste estudo é refletir sobre a avaliação diagnóstica enquanto uma prática orientadora do processo de ensinar e aprender na Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional (EJA-EP). A avaliação na modalidade diagnóstica possibilita ao docente informações significativas sobre o perfil identitário dos estudantes que chegam à escola com diferentes histórias de vida, cultura, saberes, ritmos e possibilidades de aprendizagem. Considerando a importância de obter informações sobre os conhecimentos, atitudes e experiências dos estudantes durante o processo formativo apresentamos a enquete como um instrumento avaliativo em uma perspectiva diagnóstica. Por meio desse instrumento o professor terá possibilidade de levantar as vivências e saberes dos alunos e relacioná-las com os conteúdos escolares. A metodologia para a realização deste estudo bibliográfico está fundamentada na abordagem qualitativa. Neste sentido, optou-se pelo levantamento bibliográfico por meio de livros e também em portais eletrônicos que disponibilizam a produção científica sobre a temática investigada. Os pressupostos teóricos para fundamentar esta pesquisa compreendem estudos de pesquisadores sobre o tema avaliação e educação de jovens e adultos, tais como: Hadji (1994), (2001); Fernandes (2006), (2007); Vianna, (2009), (2014); Arroyo (2005); Paiva (2019); entre outros. Esse estudo busca contribuir para que a avaliação diagnóstica possa ser utilizada como prática orientadora dos professores na EJA-EP possibilitando, por meio da utilização de diferentes instrumentos diagnósticos, levantar informações sobre as possibilidades e necessidades de aprendizagem dos estudantes.

71

FORMAÇÃO DE FORMADORES DECOLONIAIS EM PERSPECTIVA DE MULTILETRAMENTOS

GRASSINETE C. DE ALBUQUERQUE OLIVEIRA

Resumo

A globalização, como fenômeno de integração, intensificou os fluxos internacionais de capitais, mercadorias, pessoas, ciência, tecnologias e informações. Com esse boom, rompeu-se a noção de tempo/espaço e as ações humanas foram ressignificadas. No caso da educação brasileira ainda presentifica, tanto nos espaços de formação quanto de instrumentos de aprendizagens digitais, um descompasso sobre sua validade nas salas de aula. Aliado a essas questões, vê-se, também, um discurso colonial e homogeneizante em que o “outro” é desconsiderado nas práticas de reconstrução conjunta de saberes. Com essa perspectiva, ao pensar em formação de formadores com vistas para os multiletramentos e para a decolonialidade, evoca-se sujeitos agentivos e protagonistas para ser-agir diante da “vida que se vive”. Desse modo, ao propormos ações crítico-formativas baseadas nos multiletramentos estamos agindo pelas práxis das línguas-linguagens-literatura “transdisciplinar” “transgressiva” “IN-disciplinar” e de “desaprendizagem” para propiciar, pela reflexão-na-sobre-ação, propostas formativas para a (trans)formação dos participantes. Como a pesquisa se encontra em andamento, os resultados iniciais indicam ser necessário formação direcionada para aprendizagens articuladas com os multiletramentos e com a decolonialidade.

72

REVISITANDO A HISTÓRIA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA COMPREENDER O CAMINHO TRILHADO

IRIS FERREIRA TOMAZ
MARILÂNDES MÓL RIBEIRO DE MELO
CAROLINA VANELLI DE SOUZA

Resumo

Esta proposta de comunicação envolve a trajetória do Programa Residência Pedagógica (PRP), situado no campo da formação de professores/as no Brasil. Diante disso, o objetivo geral desta proposta, concentra-se em realizar uma abordagem histórica sobre o PRP ao longo de seu desenvolvimento até sua configuração na atualidade. Metodologicamente, esta pesquisa se classifica como de abordagem qualitativa e assume caráter interpretativo dos dados, a partir de Stake (2011) para as percepções e (re)interpretações. No que se refere ao procedimento adotamos o levantamento bibliográfico para realizar a abordagem histórica sobre o PRP. O levantamento bibliográfico ocorreu nas bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e Scientific Electronic Library Online (SCIELO). Do ponto de vista teórico, contribui para esclarecer a criação do PRP os estudos dos autores/as Faria (2019); Faria; Diniz-Pereira (2019); GigliO; Lugli (2013); Poladian (2014) que fornecem arcabouço para compreender o PRP. Recentemente, em outubro de 2017, foi anunciada e entre as principais iniciativas, surgia o PRP como principal projeto para a formação inicial de professores/as. Em 2018, o programa foi regulamentado pela CAPES, por meio da Portaria nº 38 de 28 de fevereiro de 2018. A retomada da abordagem histórica permitiu conhecer o progresso do Programa Residência Pedagógica como programa de formação docente no Brasil.

73

A SÍNDROME DE BURNOUT EM EDUCADORES BRASILEIROS: ESTADO DA ARTE

ISABEL CRISTINA WEISZ

Resumo

A presente proposta de comunicação tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa de doutoramento que está a se realizar na Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Nela apontamos a desvalorização objetiva e simbólica da profissão docente como a principal causa do adoecimento psíquico verificado entre os professores brasileiros. Apenas a caráter de ilustração da situação apresentamos a seguinte lead veiculada pelo portal G1 do Grupo Globo (Organizações Globo Participações S.A em 05/09/2023: “112 professores são afastados por dia em SP por problemas de saúde mental, aumento de 15% em 2023 informou, com dados obtidos pela Lei de Acesso à Informação.” A notícia dá conta de que a rede estadual de ensino de São Paulo registrou, nos seis primeiros meses de 2023, um total de 20.173 professores afastados por questões relacionadas à saúde mental, um aumento de 15% em comparação ao mesmo período de 2022. Nossa tese aponta políticas públicas nacionais em educação como fatores deliberados de desvalorização docente como causa do adoecimento psíquico-laboral dos profissionais em Educação: na pesquisa “Profissionais da Educação do Século XXI: desafios e perspectivas atuais” realizada pelo grupo CEPId da PUC-SP revelou que 46,8 % dos profissionais de Educação entrevistados (profissionais de 91 diretorias de Ensino do Estado de São Paulo) se sentem desvalorizados nessa carreira.

74

DIÁLOGOS QUE PROMUEVEN LA CONFORMACIÓN Y EL DESARROLLO DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE DE FUTUROS PROFESORES: ESTRATEGIAS Y RECURSOS QUE FACILITAN LA NARRACIÓN DE EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE

JAIME FAURÉ
PILAR DIEZ
VIRGINIA MUJICA

Resumo

Atualmente, es fundamental que los docentes universitarios de las carreras de pedagogía promuevan que sus estudiantes reflexionen sobre aquello que les ocurre en los contextos de práctica profesional, ya que esto facilita la construcción de la identidad profesional docente. Desde una perspectiva constructivista de orientación histórico-cultural, la reflexión puede ser descrita como un proceso psicológico complejo que les permite a las personas identificar y valorar las situaciones que viven y narrarlas posteriormente como experiencias. Ahora bien, no sabemos cuáles son las estrategias que utilizan los docentes universitarios para promover estas reflexiones, ni cómo son las experiencias narradas por los estudiantes como respuesta. El objetivo de este trabajo consistió en avanzar en esta dirección. Para eso, diseñamos un estudio cualitativo de casos múltiples que supuso la grabación de 48 clases provenientes de cuatro asignaturas de pedagogía de una universidad privada chilena, así como la aplicación de entrevistas a ocho estudiantes. Nuestros resultados muestran que las clases promovieron la reflexión cuando los docentes dedicaron tiempos y momentos exclusivos para esto orientados hacia la personalización del aprendizaje. Estas estrategias permitieron a los estudiantes incorporar a sus experiencias la vivencia de emociones, el reconocimiento de los posicionamientos que asumen otras personas significativas y la cercanía con otros docentes durante sus prácticas profesionales.

75

CRIANÇAS ABRIGADAS E ESCOLARIZAÇÃO: PERSPECTIVAS PARA O SUCESSO EDUCACIONAL

JAMILY SOLER DO NASCIMENTO AGUIAR

Resumo

O presente trabalho aborda o tema da escolarização de crianças abrigadas na Fundação de Proteção à Criança Desamparada Lar Rosalia, na cidade de Cafelândia, interior do estado de São Paulo. O problema de pesquisa consiste em investigar como ocorre o processo de acompanhamento e desenvolvimento educacional dessas crianças, de 06 a 10 anos, e quais os impactos desse processo de Ensino-aprendizagem diante do contexto de acolhimento institucional. Os objetivos do estudo são abordar, conhecer e investigar o processo de aprendizagem dessas crianças, analisar a importância do Ensino-aprendizagem em seu desenvolvimento e compreender os impactos do acolhimento institucional nesse processo. Para alcançar esses objetivos, serão utilizados métodos como revisão bibliográfica, observação direta do processo educacional das crianças abrigadas e entrevistas com profissionais da instituição. Espera-se identificar os desafios e dificuldades enfrentados no processo de Ensino-aprendizagem, compreender os fatores que influenciam o desenvolvimento educacional dessas crianças e sugerir medidas e estratégias para melhorar sua escolarização e acompanhamento educacional. Ao fim do estudo, espera-se contribuir para o aprimoramento do acompanhamento educacional das crianças abrigadas, visando seu pleno desenvolvimento e a superação de desafios ao longo de sua trajetória educativa. O acolhimento de uma criança em uma instituição, embora seja uma medida de proteção e garantia de direitos conforme o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), representa um momento complexo e repleto de desafios, com potencial para causar impactos significativos em diversos âmbitos da vida do indivíduo. Acosta e Vitale (2008) destacam que a família é um ambiente onde o indivíduo se sente pertencente à sociedade, mas quando acolhido, a criança passa a fazer parte de um novo contexto. Isso nos leva a questionar como ocorre o acompanhamento necessário para o desenvolvimento saudável dentro de uma instituição de acolhimento.

76

CONSTRUINDO SABERES: A INTEGRAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM FÍSICA

JOSÉ JEFFERSON DA SILVA

Resumo

No âmbito da educação especialmente na área de física, é necessário discutir políticas públicas voltadas para a formação de professores visando aperfeiçoar e adequar as características do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, em planos de estudos voltados para a formação de professores de física se faz necessário considerar algumas premissas essenciais entre elas: Considerar a importância das diversas concepções de ensino, históricas e epistemológicas como termos centrais e significativos para sua formação, reconhecer como as concepções de diversidade e inclusão podem favorecer para as boas práticas de ensino, treinamento para lidar com a diversidade cultural na sala de aula, consciência para a adaptação aos diversos cenários educacionais possíveis. Para a formação adequada dos professores de física é necessário considerar os três fatores norteadores (Escola, Estudantes e Professores). A busca de novas metodologias e recursos didáticos se tornam urgentes para o processo de melhorias significativas com ênfase na formação de professores. O objetivo geral do texto é compreender quais reflexões necessitam de maior liberdade visando criar situações ajustadas na comunidade educativa sobre a formação de professores de física. Para justificar o referido objetivo geral buscou-se referenciais teóricos que fundamentam a temática em discussão.

77

PROFESSORES INICIANTES DE ESCOLAS DDE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA EM CURITIBA: FATORES QUE INTERFEREM NA AÇÃO PEDAGÓGICA

JULIA PALERMO LOPES
WANESSA APARECIDA GUIMARÃES
ALBONI MARISA DUDEQUE PIANOVSKI VIEIRA

Resumo

O objetivo geral deste estudo foi investigar os fatores que interferem na ação pedagógica de professores iniciantes que atuam em escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, Paraná, no Brasil. Os objetivos específicos foram: investigar o que as pesquisas acadêmicas apontam sobre o tema; conhecer as percepções de professores iniciantes que atuam nas escolas pesquisadas, sobre os fatores que interferem na ação pedagógica; identificar como os fatores interferentes contribuem para a formação docente. Do ponto de vista metodológico, tratou-se de pesquisa bibliográfica e de campo, com abordagem qualitativa. Foi realizada a pesquisa do “estado do conhecimento” sobre o tema, com a busca de teses, dissertações e artigos disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e no Portal de Periódicos da CAPES, para identificar o que os autores diziam sobre o conceito de professor iniciante, o papel da docência e a formação de professores. Após, foram aplicados questionários em cinco professoras iniciantes de escolas da rede pública de Curitiba, a fim de verificar fatores que interferiam em suas práticas pedagógicas. Os dados obtidos foram organizados, catalogados e analisados. Como resultado, foi possível confirmar a pertinência de estudos teóricos anteriores e identificar as percepções de professores iniciantes sobre o trabalho docente e os fatores que interferem na ação pedagógica.

78

FORTALECENDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM PROJETO DE ENSINO DE ARGUMENTAÇÃO NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

LARISSA GOMES DE JESUS - T1
ALIKS DOUGLAS SOUZA DE OLIVEIRA

Resumo

Este artigo apresenta um projeto de ensino de argumentação realizado no âmbito do Programa Residência Pedagógica, com o objetivo de fortalecer a formação inicial e continuada de professores para o ensino de argumentação no componente curricular de Língua Portuguesa. Embasado nos Novos Estudos dos Letramentos e na concepção interacional da argumentação, o projeto busca alinhar o ensino de argumentação às práticas de letramento. A elaboração do projeto segue a premissa de construir conhecimentos coletivamente e emprega o gênero argumentativo "debate colaborativo" para desafiar os estudantes a debater sobre temas como homofobia e intolerância religiosa, assumindo posições e justificando seus argumentos. O projeto foi realizado em uma turma do 1º ano do Ensino Médio do Colégio Modelo de Itabuna, com atividades didáticas aplicadas de acordo com os eixos de ensino-aprendizagem de língua portuguesa da BNCC, abrangendo leitura, produção, oralidade, análise linguística e semiótica. Os resultados indicam que as atividades propiciaram aos estudantes um aprimoramento significativo de suas habilidades argumentativas, incluindo o reconhecimento do tema em discussão, a assunção de posicionamentos, a justificação de ideias e a negociação de pontos de vista, contribuindo para uma avaliação crítica do discurso do outro e o desenvolvimento de habilidades de expressão e posicionamento.

79

CONSTRUINDO SABERES: O DEBATE COLABORATIVO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA RESIDÊNCIA.

LARISSA GOMES DE JESUS - T2

Resumo

Esta comunicação visa apresentar o projeto de ensino de Língua Portuguesa que está sendo elaborado no âmbito do Programa Residência Pedagógica. Nesse contexto, o projeto da área de Letras tem o intuito de reparar uma brecha histórica na formação inicial e continuada de professores para ensino de argumentação no componente curricular Língua Portuguesa, possibilitando aos professores participantes o desenvolvimento das capacidades de planejar e realizar o ensino da argumentação como prática social de linguagem. O quadro teórico deste trabalho articula os Novos Estudos dos Letramentos e a concepção interacional da argumentação, formulada por Plantin (1996; 2008) e Grácio (2010; 2011; 2013), para conceber a argumentação como prática social de linguagem, segundo Piris (2021) e Azevedo et al (2023). A elaboração do projeto de ensino orienta-se pela ação de construir conhecimentos coletivamente, assumindo então o gênero argumentativo “debate colaborativo” (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2004) como forma de proporcionar aos estudantes a experiência de participar de uma interação argumentativa, na qual poderão colocar em questão o assunto polemizado da “liberdade de expressão”, assumir posicionamentos e apresentar argumentos sobre tal assunto em questão. O projeto é dirigido a uma turma do 1º ano do Ensino Médio do Colégio Modelo de Itabuna e as atividades didáticas serão planejadas com organicidade, considerando os eixos integradores da aprendizagem previstos na BNCC: leitura, produção, oralidade e análise linguística e semiótica. Espera-se que os estudantes possam aprimorar suas capacidades argumentativas de reconhecer o assunto em questão, assumir posicionamento, justificar posições e negociar pontos de vista, para avaliar o discurso do outro e se posicionar.

80

A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA PARA O MOVIMENTO DIALÉTICO ENTRE PESQUISAR- FORMAR- TRANSFORMAR

LUCIANA DE OLIVEIRA ROCHA MAGALHÃES,
FERNANDA MARCON MOURA, MATHEUS DOS
SANTOS BATIVA, ARIANE DE MORAES PANONTE,
EDUARDO HEIDI OZAKI, MARTA FERNANDA
BOAVENTURA SANTOS, VANDER WILSON DOS
SANTOS, ZENEIDA MELLO BRITTO, FÁBIO DA
SILVA JEREMIAS, AMANDA SANTOS OLIVEIRA
MIRANDA, GRAZIELLE DO PRADO SANTOS, JOSÉ
OTÁVIO MARCONDES

Resumo

As pesquisas na área da educação vêm se transformando e cada vez mais tem-se a necessidade da utilização de metodologias críticas, na perspectiva colaborativa e interventiva. Nesse bojo surge a Pesquisa-Trans-Formação, uma forma de fazer pesquisa e intervir na realidade em foco. Buscando romper o cotidiano ideologicamente alienado, por meio da discussão de temas provocadores, intenta-se promover a reflexão-crítica acerca de concepções cristalizadas, compreender a gênese e o movimento constitutivo dos fenômenos estudados, construir conhecimento coletivamente e colaborar com processos de transformação das práticas, na radicalidade da transformação social. Para tanto, encontra na Psicologia Sócio-histórica a fundamentação teórica coerente, visto que, esta busca apreender os fenômenos sociais e sua relação dialética com a constituição das subjetividades. Diante disso, este trabalho tem por objetivo discutir estudos realizados por alunos-pesquisadores da Universidade de Taubaté, desenvolvidos a partir dos pressupostos da Psicologia Sócio-histórica e dos recursos teórico-metodológicos da Pesquisa-Trans-Formação. Abrangendo variados temas, realizam movimentos de investigação e propõem contribuições para a superação dos desafios encontrados. Utilizam os Núcleos de Significação para analisar as informações produzidas. Provocam processos de ressignificação dos fenômenos e da percepção da própria pesquisa, tirando-a do lugar individualista e repensando-a como construção coletiva.

81

ANÁLISE DE PERÍODICO: DISCURSOS SOBRE AS TECNOLOGIAS DIGITAIS, FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

MARA RUBIA APARECIDA DA SILVA
CECÍDIA BARRETO ALMEIDA
FABIANE SANTANA PREVITALI

Resumo

Este trabalho tem como proposta compreender e analisar as pesquisas realizadas no campo da educação, das novas tecnologias digitais de informação e comunicação (NTICs) e a formação de professores, em específico no periódico Educação Temática Digital (ETD) da UNICAMP o critério de escolha deu-se a partir da temática e do qualis A1, para a coleta de dados, foi feito o levantamento de artigos disponibilizados no periódico com um recorte de análise de dois anos, volumes entre 2020 à 2022. justifica-se pela possibilidade de problematizar a incidência dessas discursividades para os processos de formação e trabalho docente e suas práticas pedagógicas a partir das NTICs. Tendo então como metodologia o processo teórico analítico descritivo e interpretativista, através da análise do discurso elencamos sequências discursivas que nos permite compreender a práxis da formação e do labor docente e as novas tecnologias digitais elencadas nesses artigos. Os discursos sobre o ensino e a aprendizagem nos fazem pensar acerca das formas de construção do conhecimento legitimadas em âmbito acadêmico e científico. Ao tomar como objeto de análise os discursos acerca das novas tecnologias digitais trazemos através das análises a crítica ao controle do trabalho docente e a relação com as tecnologias digitais, a burocratização que aumenta e reestrutura a formação e a práxis docente.

82

AVANÇOS E RETROCESSOS NA ATUAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NO BRASIL DURANTE O ENSINO REMOTO.

MÁRCIA MARTINS DOS PASSOS
CHIRLEY DOMINGUES

Resumo

O tema central do estudo é a atuação e formação de professores alfabetizadores durante o período de aulas remotas em função do isolamento social imposto pela pandemia da Covid-19. A pesquisa da seguinte questão, como a atuação e formação dos professores alfabetizadores afetou o processo de ensino e aprendizagem durante a pandemia? Para identificar as dificuldades pelas quais passaram os professores do ciclo de alfabetização e como a formação desses profissionais impactou no enfrentamento delas, nos propomos a investigar as publicações no Brasil, no período de 2020 a 2023, que discutem e refletem sobre a referida temática, a partir metodologia da revisão integrativa. O estudo teve como objetivo principal compreender quais os desafios enfrentados pelos professores durante o período de aulas na pandemia. A pesquisa revelou três categorias de análise: “transição do ensino presencial para o remoto”, “adaptação das estratégias de ensino e do material didático” e “formação docente”. No contexto da formação continuada, observou-se que os professores desenvolveram novas práticas, principalmente com a integração das tecnologias digitais. Apesar das dificuldades, os docentes demonstraram um comprometimento em conhecer e dominar esses recursos, resultando em uma prática reflexiva baseada em pesquisa e aprimoramento constante em relação à formação continuada. Por outro lado, revelou a ausência de cursos de formação adequados para os docentes, que atendessem às demandas do ensino remoto.

83



10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cidadania
e Saberes**

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



FLUÊNCIA ORAL DE LEITURA: UMA FERRAMENTA DE PESQUISA, ENSINO, AVALIAÇÃO E CONTROLE SOCIAL DA ALFABETIZAÇÃO

MARIA DO ROSÁRIO DE FÁTIMA DE CARVALHO

Resumo

Com esta apresentação pretende-se contribuir para a discussão sobre alfabetização e formas de sua avaliação, através da fluência oral de leitura. Parte-se do pressuposto processual e complexo para construção dessa fluência, através de habilidades cognitivas e linguísticas que estão articuladas com aspectos sociais e didático pedagógicos. Discute-se, à luz de interações diferenciadas entre elementos culturais, linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos, alguns perfis de fluência, os diferentes papéis de cada uma dessas habilidades para a compreensão textual. Propõe-se a fluência oral de leitura como ferramenta de pesquisa, de ensino, de avaliação e de controle social da alfabetização. Demonstra-se uma tipologia de fluência em três níveis e a contribuição do nível crítico, estatisticamente identificado, para a certificação do alfabetismo socialmente reivindicado como direito do cidadão e dever do Estado: aquele nível que propicia a progressão escolar ininterrupta e a efetiva aprendizagem dos componentes curriculares, contribuindo de modo decisivo para o domínio das funções executivas, da capacidade crítico interpretativa sobre a comunicação e os fatos.

84



**Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cidadania e Saberes**

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0

REGISTROS FORMAIS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LP NO BRASIL: A BNC-FORMAÇÃO E AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE LETRAS.

MARIA FERNANDA DO NASCIMENTO

Resumo

A proposta deste artigo é promover discussões sobre a BNC-Formação (Brasil, 2019) e suas possíveis repercussões na formação de professores de língua portuguesa, observando as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (Brasil, 2001). Neste estudo, que se configura um recorte de caráter documental e bibliográfico da pesquisa de iniciação científica “Conhecimentos linguísticos na formação do professor de língua portuguesa (ano II)” e do trabalho monográfico de conclusão de curso “Conhecimentos linguísticos na formação acadêmica do professor de língua portuguesa: percepção dos conhecimentos curriculares sobre ensino de língua de graduandos de Cursos de Letras do Estado da Paraíba”, apropriamo-nos das contribuições de Imbernón (2009; 2011), Pimenta (2012), Signorini & Fiad (2012) e Tardif (2014) a fim de compreendermos o processo de formação docente que envolvem fatores relacionados aos saberes pedagógicos e aos conhecimentos profissionais. Para tanto, analisamos os dados a partir do olhar da Linguística Aplicada Indisciplinar, conforme aponta Moita Lopes (2006). Em geral, percebemos que os documentos apontam, inicialmente, para uma formação cuja base é a práxis docente, mas que reflete objetivos da agenda neoliberal para a formação de professores no Brasil.

85

TRANSFORMANDO O AMANHÃ: A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E A EVOLUÇÃO EDUCACIONAL

MARIA GENI PEREIRA BILIO
MARA RUBIA APARECIDA DA SILVA
LEYZE GRECCO

Resumo

Nos últimos anos verifica-se que a educação tem ocupado grande parte dos holofotes da imprensa. A grande preocupação que tem sido propagada, necessariamente, não condiz com a transformação da realidade educacional Brasileira. Mesmo ocorrendo alterações significativas na legislação e normativas, ainda se faz necessário evoluir na forma como os conteúdos são trabalhados em sala de aula. A busca pelo conhecimento se dá através da ciência, em diversas áreas, todavia, precisamos contribuir para a mudança de pensamento e de uma educação mais reflexiva. Neste sentido, a formação adequada dos professores para atuarem de modo prático é o início para que se tenha uma educação de qualidade. A esse respeito, Henry Giroux (1997, p.33) reflete que a necessidade de desenvolver em todos os níveis da escolarização, uma pedagogia radical preocupada com a alfabetização crítica onde o cidadão seja capaz de transformar a sua vida e o meio em que vive. Portanto, a escola desenvolve seu papel como agente transformador e emancipador do sujeito. Libâneo (2004) diz que mesmo o funcionamento dos sistemas escolares e desigualdades sociais estavam ligados ao sistema educacional, a educação ainda é o caminho para a elevação do nível cultural e cidadania.

86

SITUAÇÕES DIDÁTICAS PROFISSIONAIS: CONCEPÇÕES E OBSTÁCULOS NO ENSINO DE SISTEMAS LINEARES E O USO DO GEOGEBRA

MARIA GRACIENE MOREIRA DOS SANTOS
FRANCISCO RÉGIS VIEIRA ALVES
RENATA TEÓFILO DE SOUSA

Resumo

Este artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado que investiga os desafios no ensino de sistemas lineares, concentrando-se na intersecção entre o currículo, abordagens metodológicas e a experiência profissional de professores em sala de aula. O objetivo deste trabalho é conhecer as concepções dos docentes, as formas de ensino e seus obstáculos na abordagem do tópico de sistemas de equações lineares. Utilizamos como metodologia a Engenharia Didática, na perspectiva da Engenharia Didática de Formação, tendo a Teoria das Situações Didáticas como norteadora das seções de ensino. Além disso, a complementaridade entre ideias da Teoria das Situações Didáticas e a Didática Profissional proporcionou a formação da Situação Didática Profissional. Com base neste arcabouço teórico, esta pesquisa se baseia na análise de uma Situação Didática Profissional envolvendo a abordagem do tema aliada ao GeoGebra como ferramenta interativa. A experiência dos professores revelou observações cruciais sobre as barreiras enfrentadas no ensino de sistemas lineares, destacando a importância de estratégias pedagógicas específicas. O GeoGebra emerge como um elemento fundamental na facilitação de uma aprendizagem prática e intuitiva, proporcionando uma abordagem inovadora para superar obstáculos e promover uma compreensão sólida e aplicação eficaz dos conceitos matemáticos em ambientes educacionais reais.

87

A MERENDA ESCOLAR NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES APOSENTADOS DO ESTADO DE SANTA CATARINA NA DÉCADA DE 1970

MARILÂNDES MÓL RIBEIRO DE MELO
MARISETE DE LIMA

Resumo

Esta comunicação deriva de um trabalho de Curso (IC) desenvolvido no Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú. Trata do tema merenda escolar como uma alimentação que é direito de todos os alunos das escolas públicas e relevante para garantir a alimentação essencial cotidiana de crianças e adolescentes, em especial aquelas e aqueles que se encontram em situação de não privilégio de ter sua refeição diária. No ambiente escolar a alimentação contribui para a constituição da identidade do aluno com a alimentação saudável; assim, pode proporcionar melhores condições de aprendizagem. Como objetivo nos propusemos a analisar a merenda escolar na percepção de professoras aposentadas do estado de Santa Catarina na década de 1970. Metodologicamente é um estudo qualitativo interpretativo, cuja coleta de dados se efetivou por meio do questionário Memória Docente, distribuído a professores aposentados do estado de Santa Catarina. Como aportes teóricos e analíticos operamos com Ceccim (1995); Conceição (2019); Stefanini (1998); Pinho (2020); Bezerra (2009); Costa et al. (2001); Oliveira et al. (2016) para analisar as três categorias que elegemos: professor plurivalente; estado como provedor da merenda escolar e qualidade da merenda escolar. Como consideração ampla observamos que a Escola Isolada, era o lugar do qual as professoras emitiram seu “ponto de vista” sobre o tema abordado em nosso estudo: a merenda escolar.

88

O ENSINO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA ESCOLAR COM ENFOQUE NA ARGUMENTAÇÃO EM MATEMÁTICA

NADIR SANTOS FREITAS
GESSICA MACÊDO DA SILVA

Resumo

O ensino da educação financeira no Brasil tem avançado nos últimos anos, em resposta a uma série de fatores, incluindo a crescente importância do tema na sociedade, a preocupação com o endividamento da população e a recomendação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em 2010, o governo brasileiro lançou a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), que tem como objetivo promover a educação financeira e previdenciária da população, contribuindo para o fortalecimento da cidadania, para a eficiência e solidez do sistema financeiro nacional e para a tomada de decisões conscientes por parte dos consumidores. A ENEF prevê a inclusão da educação financeira no currículo da Educação Básica, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC, aprovada em 2017, estabelece que a educação financeira deve ser abordada de forma transversal, em todas as áreas de conhecimento. A inclusão da educação financeira na Educação Básica é um passo importante para promover a alfabetização financeira da população brasileira. No entanto, é importante ressaltar que defendemos o ensino da educação financeira feito de forma contextualizada e relevante para a realidade dos alunos; devido a existência de uma rejeição ao ensino de matemática baseado apenas em conhecimentos técnicos, sem relação com a realidade dos indivíduos. Compreendemos que essa rejeição pode ser explicada por uma série de fatores, incluindo a falta de interesse dos alunos pelo tema, a dificuldade de compreensão dos conteúdos e a falta de conexão entre a matemática e o cotidiano. Nesse sentido, corroboramos com TONON (2004): A construção do conhecimento não se limita a um simples repasse e conhecimentos acumulados na mente ou em livros. É preciso conhecer o aluno, tentar descobrir suas intenções e expectativas para construir um conhecimento cativante e promissor (TONON, p. 26, 2004).

89

OLHAR PÓS-PANDÊMICO: DESENVOLVIMENTO DOS EDUCANDOS NA ÁREA DE MATEMÁTICA

NICHOLAS COELHO DE SOUZA GIANELLI

Resumo

O presente trabalho é um estudo e análise sobre o impacto da pandemia, do COVID-19, no ensino-aprendizagem, dos educandos, do 6º Ano, 7º Ano, 8º Ano e 9º Ano do Ensino Fundamental Anos Finais na área de Matemática. A análise feita por meio de coleta de dados, de forma qualitativa, para verificar o desenvolvimento das habilidades, nos educandos, presentes na Base Comum Curricular durante o primeiro bimestre do ano letivo de 2022. As entrevistas presenciais na instituição de ensino, com os educadores, aconteceram durante o mês de maio do ano letivo. As habilidades, trabalhadas durante o bimestre e constantes na Base Comum Curricular, das turmas de Matemática, foram informadas pelos professores. Os códigos referentes as habilidades trabalhadas são: (EF06MA01), (EF06MA02), (EF06MA03), (EF06MA04), (EF06MA05), (EF06MA06), (EF06MA14), (EF06MA31), (EF07MA01), (EF07MA03), (EF07MA04), (EF07MA23), (EF07MA37), (EF08MA01), (EF08MA02), (EF08MA04), (EF08MA14), (EF08MA15), (EF08MA17), (EF09MA01), (EF09MA02), (EF09MA03), (EF09MA04), (EF09MA05), (EF09MA11) e (EF09MA22). Na etapa do Ensino Fundamental Anos Finais, as turmas possuem dois professores distintos de Matemática e cada professor é responsável por duas turmas distintas. O nome da instituição de ensino foi alterado para MarAzul, bem como, os nomes dos educadores e educandos foram preservados. Os dados foram trabalhados, com auxílio do software GeoGebra, disponibilizados em forma de gráficos de barra e analisados por meio de parâmetros. São eles: desenvolveu habilidades, desenvolveu algumas habilidades, dificuldade na aprendizagem e não desenvolveu nenhuma habilidade. Além da análise de dados, de forma gráfica, os educadores foram indagados sobre os motivos da dificuldade de aprendizagem nos educandos. Nota-se, na análise geral do 1º bimestre, um nível elevado de educandos com dificuldade na aprendizagem. Para os professores regentes, na área do conhecimento, o motivo desta problemática são a falta de conceitos básicos da área do conhecimento e a falta de entendimento que a aprendizagem Matemática é uma evolução constante pelos educandos. Os conceitos básicos mencionados foram as operações de adição, subtração, multiplicação e divisão.

90

O DESCORTINAR DE NARRATIVAS DE PEDAGOGAS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL NOS CONTEXTOS CURRICULARES DE MATEMÁTICA

PAULA APARECIDA CAVALHEIRO PONCIANO
RICARDO FAJARDO

Resumo

Este artigo é um recorte de um dos capítulos de uma dissertação de mestrado. Nesse sentido, partiu-se do pressuposto sobre as possíveis inquietudes dos professores que ensinam matemática em sala de aula: “Como é processado a formação do ensino da matemática no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFSM? Os sujeitos da pesquisa foram sete egressas do Curso da Licenciatura em Pedagogia diurno do ano de 2019. Como referencial teórico, a pesquisa foi embasada em contextos de narrativas de Josso e Novoa, bem como os apontamentos teóricos de Fiorentini, Mizukami, Lopes e Favero sobre a formação inicial dos professores que ensinam matemática. A pesquisa constituiu-se de caráter qualitativo, documental e narrativo no qual se aplicou um questionário de dez perguntas semiestruturadas. Uma das conclusões foi a necessidade de compreender que é preciso pensar e refletir sobre a importância da formação inicial e a necessidade de estudos formativos com a Educação Matemática na formação continuada do pedagogo. Além do mais, possibilitou-se compreender que esse é um processo que demanda um engajamento tanto da universidade como da escola. Dessa forma, fortalecendo propostas tais como oficinas pedagógicas, estudos teóricos sobre a Educação Matemática para a Formação Continuada do pedagogo nas escolas; trabalhando para vencer algumas das dificuldades que se encontram ao ensinar Matemática.

91

CAFÉ DIALÓGICO - PEDAGOGIA DA AUTONOMIA

PAULA GARDENIA LUCENA GALLEGO

Resumo

Sabendo de situações vividas pelos estudantes e comunidade escolar, a partir de nossa importante responsabilidade social e política de tirar esses problemas como machismo e racismo da sombra para discutir formas interessantes e criativas de lidar com esses temas com respeito, dignidade e autonomia dos estudantes para que defendam seus interesses, afinal, como nos ensinou Paulo Freire, não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, no diálogo, na ação-reflexão, importante por proporcionar uma relação humanizadora aos temas e debates fracturantes tão significativos a realidade de todos nós. Os estudantes precisam ter seus espaços nas relações escolares e sociais, sabendo experimentar e ouvir e ampliar horizontes, algo relevante para aqueles que perderam em momentos a vontade de sonhar e lutar contra preconceitos e silenciamentos, sendo um potente exemplo para os outros e para seu entorno, inclusive para os adultos. A autonomia dos alunos e uma educação progressista é tema central deste projeto, algo imprescindível. Buscamos com boas leituras e diálogos partilhar uma vida em cidadania gremista como prática de possibilidades para a sua construção, ou seja, mostrar como esses alunos são pertencentes a sua escola e sociedade, que podem mudar sua história e de sua comunidade, e com ele ensinar abre a mente para que ele veja a diversidade de certezas e incertezas do que está sendo ensinado e partilhar novos caminhos. O protagonismo juvenil como do projeto, surge como uma possibilidade concreta do desenvolvimento e exercício da cidadania, ao mesmo tempo em que se volta ao sujeito, em relação à formação da identidade, autoconceito e autoestima, que são componentes importantes para a formação da identidade e autonomia. O Café Dialógico constitui uma proposta inovadora que contribui positivamente para a formação dos estudantes, além disto possibilita um relacionamento e interação com os alunos, funcionários e familiares sendo recepcionados com as atividades.

92

**PRÁTICAS INVESTIGATIVAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS:
SUPERANDO OS OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS NO
PROCESSO DO CONHECIMENTO PARA A APRENDIZAGEM
SIGNIFICATIVA**

RAPHAEL PEREIRA

Resumo

O ensino por investigação incentiva os estudantes a participarem ativamente do processo de aprendizagem, construindo o conhecimento de forma mais autônoma. Assim, é necessário superar os obstáculos epistemológicos para que a construção do espírito científico se efetive. O objetivo foi analisar o engajamento dos estudantes no processo de realização da investigação científica. A pesquisa foi qualitativa, descritiva e de campo. Participaram 30 estudantes do curso de graduação em Licenciatura em Pedagogia de uma instituição privada do Ensino Superior. A temática da prática foi “análise do percentual de sódio em rótulos de produtos alimentícios”. As etapas foram: I) Relacionar cada alimento com as quantidades de sódio; II) Validar hipóteses; III) Realizar debate. Foi possível verificar que a associação dos alimentos com os recipientes contendo sódio foi duvidosa, pois grande parte dos estudantes relacionaram o maior valor em gramas dos alimentos com a maior quantidade de sódio, porém a relação nem sempre é diretamente proporcional. Observou-se que 70% dos estudantes não realizaram a relação correta, indicando que as noções de proporção e de conhecimento sobre os rótulos não são bem conhecidos. Assim, observou-se que existem obstáculos epistemológicos no processo da investigação devido às experiências do senso comum. Portanto, são necessárias práticas como essa para desenvolver o espírito científico, partindo da ideia de que o conhecimento é construído, compartilhado e mutável.

93

**AS AÇÕES LÚDICO-FORMATIVAS DA BRINQUEDOTECA
UNIVERSITÁRIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O FAZER
DOS PEDAGOGOS MONITORES EGRESSOS DA UNEB -
CAMPUS I**

TAÍS VIANA VILLA RIBEIRO

Resumo

Este trabalho apresenta uma pesquisa de mestrado, em andamento, cujo qual visa compreender de que forma a brinquedoteca universitária pública potencializa, através de suas ações lúdico-formativas, a formação dos pedagogos, que foram monitores nesse ambiente e agora atuam na Educação Básica. O surgimento do espaço, denominado de brinquedoteca, principalmente às universitárias, traz uma configuração importante para a sociedade sendo uma grande percussora para os conhecimentos da formação inicial e continuada dos professores. Para além da vivência direta com as crianças, pode adquirir experiências reais e subjetivas com as atividades proporcionadas, podendo impactar consequentemente, nas políticas públicas. A metodologia se constitui em ser uma pesquisa qualitativa, descritiva, bibliográfica e documental, amparada na base epistemológica da fenomenologia. Contará com o auxílio da entrevista, que optou-se por ser semi-estruturada. Para a análise de dados a escolha se deu pela análise do discurso. Os sujeitos são pedagogos egressos onde receberam formações lúdicas durante o período da graduação e um coordenador do espaço a fim de investigar como se dá o processo destas formações. Espera-se com este trabalho mapear atividades lúdico-formativas desenvolvidas na brinquedoteca pesquisada, onde será possível observar as potencialidades e ter a compreensão dessas formações para a atuação do professor da educação básica que foi monitor egresso desse espaço.

94



10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cidadania
e Saberes**

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



AVALIAÇÕES E APRENDIZAGENS ESTUDANTIS NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL BRASILEIRO: UM ESTUDO NETNOGRÁFICO SOBRE OS RELATOS DE PROFESSORES NA PANDEMIA DE COVID-19

VALDIRENE HESSLER BREDOW

Resumo

O objetivo do presente trabalho é apresentar, a partir do relato de professores brasileiros, quais aprendizagens e avaliações ocorreram e como foram desenvolvidas com estudantes durante o Ensino Remoto Emergencial na pandemia de Covid-19. O estudo de natureza metodológica netnográfica é recorte de pesquisa de Tese de Doutorado em Educação apresentada em junho de 2023. No decorrer do Ensino Remoto Emergencial a educação precisou ser adaptada de diversas formas, principalmente pela utilização de ambientes virtuais como as redes sociais, aplicativos e plataformas digitais que permitissem interação e comunicação com os estudantes. A maneira de avaliar a aprendizagem dos estudantes também precisou ser readaptada para que pudesse haver um conceito que permeasse esse processo. Nesse sentido a aprendizagem e o contexto avaliativo ocorreu de forma qualitativa, contínua, reflexiva, interativa e participativa, envolvendo todas atividades possíveis para que o progresso dos alunos fosse compreendido. Na visão dos docentes há a necessidade de rever o processo, dadas as condições remotas do momento de pandemia, ainda, alguns entenderam isso como aspecto positivo e que provavelmente irá acarretar em mudanças futuras para a educação.

95



Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cidadania e Saberes

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0

AVALIAÇÃO DA POLÍTICA E PROGRAMAS DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM CURSOS DE LICENCIATURA

VIRIDIANA ALVES DE LARA SILVA
MARY ÂNGELA TEIXEIRA BRANDALISE

Resumo

O resumo apresenta dados parciais de uma pesquisa que objetivou analisar a política e programas de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) em cursos de licenciaturas de uma Universidade Brasileira, a partir da avaliação por/para uma agenda social, realizada pelos professores formadores. Um avaliação do programa de ECS poderá contribuir para o entendimento mais aprofundado que envolve a formação docente e os processos formativos teórico-práticos desenvolvidos durante o curso. As potencialidades, fragilidades e similaridades do ECS nos contextos presenciais e remoto emergiram na avaliação da política e dos programas das Licenciaturas, quando os professores formadores apontam os pontos contundentes do ECS no presencial e as dificuldades e fragilidades vivenciadas durante o ensino remoto. Além disso, a avaliação realizada pelos professores formadores, destacou a relevância de discussões coletivas que foram realizadas na instituição para recontextualização da política no contexto da prática durante o período de ensino remoto. A avaliação das políticas e programas por/para uma agenda social caracterizada pela aceitação de múltiplas realidades, considerando as perspectivas dos professores formadores e suas preocupações sociais, éticas, políticas e pedagógicas desveladas nesta pesquisa, pode contribuir para a compreensão do campo de investigação do ECS, bem como para o campo de estudos da Avaliação de Políticas e Programas Educacionais.

96

AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM PERSONALIZADA: UMA PROPOSTA EM ESPAÇOS HÍBRIDOS NO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE PERNAMBUCO

ADRIANO DE ARAÚJO SANTOS
LUCIA MARIA MARTINS GIRAFFA

Resumo

A avaliação da aprendizagem, como componente da prática curricular docente, é um desafio central no processo educacional, exigindo a integração de ações e conhecimentos pedagógicos e específicos de cada área. A busca por modelos e recursos que vão além da medida e classificação, visando avaliar para a aprendizagem, representa uma questão em aberto e crucial na educação. Neste contexto, entendemos que a incorporação dos recursos tecnológicos numa perspectiva crítica e reflexiva, pode potencializar a função formativa do ato avaliativo. Assim, este estudo tem como objetivo: investigar os elementos que devem ser considerados no desenvolvimento de uma proposta de avaliação para a aprendizagem na perspectiva formativa em espaços híbridos, a partir das experiências vivenciadas no contexto da e pós pandêmico associado à Covid-19. O referencial teórico se debruça sobre as reflexões acerca do ensino híbrido, avaliação formativa e a escola como espaço de possibilidades e emancipação. A investigação tem caráter qualitativo, sendo desenvolvida a partir da abordagem metodológica da DBR – Design Based Research – em ciclos de desenho, teste e avaliação/reflexão, realizada em duas Escolas de Referência em Ensino Médio da Rede estadual do Estado de Pernambuco. A pesquisa possibilitou a experimentação de recursos digitais para a avaliação permitindo a identificação dos limites, possibilidades e potencialidades das interfaces digitais no contexto da escola pública.

97

UTILIZAÇÃO DA GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

CAMILA APARECIDA PEREIRA
DAÍNE CAVALCANTI DA SILVA

Resumo

A gamificação tem conquistado grande espaço na sociedade, considerando em destaque o cenário na Educação Básica brasileira, esta pesquisa tem o objetivo de identificar se os professores aplicam o conceito de gamificação, ao inserir jogos em suas aulas e como e quais elementos utilizam. Essa proposta é oriunda de um programa de Iniciação Científica, e refere-se a uma parcial do projeto que está em desenvolvimento. Este trabalho apresenta uma pesquisa bibliográfica, de estado da arte, de artigos publicados no Brasil, no período de 2013 a 2023 divulgados na plataforma da Scielo e Google Acadêmico. Os resultados das análises dos artigos, mostraram uma carência ao expor o conceito de gamificação. Contudo, exibiram conclusões que mostram que a concepção de gamificar é mais utilizada em disciplinas que envolvem cálculos e fórmulas, e em nível de Ensino Fundamental e Médio, sendo pouco trabalhada na Educação Infantil. Foi possível também identificar nas buscas que, as aulas gamificadas obtiveram êxito, pois colheram resultados positivos em testes aplicados, quando comparado aos testes de aulas tradicionais. Considerando o que foi analisado nas leituras dos artigos, ainda que não seja discutido o conceito de gamificação são citados alguns elementos de gamificação como cita Johan Huizinga (2000), são eles: sistema de feedback, regras, storytelling, ranking e níveis.

98

DIVERSIDADE NO CURRÍCULO: PERSPECTIVA ÉTNICO-RACIAL E TECNOLOGIA ARDUÍNO NA EDUCAÇÃO DE CORPOS NEGROS MASCULINOS

CLAUDINEI CAETANO DOS SANTOS

Resumo

Este estudo investiga a representação de corpos negros masculinos no currículo escolar, sob a ótica da perspectiva étnico-racial e do uso da tecnologia Arduino, com foco em alunos da Escola Daniel Martins Moura. O objetivo é analisar como a inclusão de uma perspectiva étnico-racial e o emprego da tecnologia Arduino podem contribuir para uma abordagem mais inclusiva e empoderadora na educação, promovendo a valorização da diversidade e a desconstrução de estereótipos. A inclusão de uma perspectiva étnico-racial no currículo escolar é fundamental para promover uma educação mais inclusiva e diversificada. Reconhecer a identidade e as experiências dos alunos negros é essencial para garantir que se sintam representados e valorizados no ambiente escolar. Além disso, a desconstrução de estereótipos e a promoção do respeito à diversidade étnica são aspectos importantes para uma formação cidadã e crítica dos estudantes.

99

PROPOSTAS DE DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO COMPUTACIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

FÁBIO CORREIA DE REZENDE
MARIA MADALENA DULLIUS
MARIA CLAUDETE SCHORR

Resumo

Este artigo de caráter bibliográfico, objetiva expor panorama sobre ações pedagógicas que são desenvolvidas nas escolas públicas brasileiras para o desenvolvimento do pensamento computacional (PC). Assim, o primeiro passo foi a seleção de artigos secundários publicados e desenvolvidos a partir da metodologia de revisão sistemática da literatura (RSL). "A revisão sistemática é uma modalidade de pesquisa, que segue protocolos específicos e busca dar alguma logicidade a um grande corpus documental" (GALVÃO; RICARTE, 2019, p. 57). Por meio de uma busca manual, selecionamos e analisamos os trabalhos de França e Amaral (2013), Bordini et al. (2016a), Bordini et al. (2016b). Os três mapeamentos encontram-se numa cronologia entre 2013 e 2016, foram selecionados porque ambos mapearam trabalhos primários, cujo centro da discussão é o desenvolvimento do PC na educação básica brasileira. A RSL de França e Amaral (2013) apresenta sobre o ensino de computação entre os anos de 2009 a 2012, onde o PC é uma das preocupações frente ao ensino de computação. Os autores analisaram 32 artigos oriundos das bases Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE), Workshop de Informática na Escola (WIE) e Workshop sobre Educação em Computação (WEI). A RSL foi executada por meio de um protocolo, na qual puderam garantir a cientificidade das informações prestadas. Ponto que se destaca é o desenvolvimento de programação para corroborar no PC. Na RSL de Bordini et al (2016) apresenta a relação de projetos para o desenvolvimento do PC. Os autores destacaram as estratégias para contribuir na resolução de problemas e analisaram 60 artigos. Nos trabalhos analisados, citam o uso de algoritmos e programação para introduzir o conceito de PC. A robótica, jogos digitais como Lightbot, Labirinto e Code Combat foram citados como estratégias para o desenvolvimento do PC. Uma que os autores destacaram foi o uso da computação desplugada para o desenvolvimento do PC, por exemplo, uma atividade sobre números binários.

100

CURRÍCULO INTERCULTURAL CRÍTICO “LA ESCUELA COMO ESCENARIO PARA LA FORMACIÓN EN TURISMO CULTURAL AUTOSUSTENTABLE”

FRANCISCO JAVIER BLANCHAR AÑEZ

Resumo

Ante los desafíos globales históricos y actuales y sus consecuentes efectos de transformación diferenciada a nivel territorial, social y cultural, producto de acciones homogeneizadoras y estandarizadoras de las sociedades, los sistemas educativos se han erigido como foco de atención de las necesidades en temas de cobertura, calidad y permanencia; además de enfrentarse a la persistencia histórica de brechas de aprendizaje y desarrollo entre las diversas comunidades, como efectos consecuentes de la presión sobre los territorios y sus comunidades. Fenómenos como las migraciones y dinámicas cambiantes de orden social y económico han generado una serie de limitaciones territoriales, de género, acceso a derechos y capacidades de formación para contrarrestar fenómenos como el cambio climático, especialmente en poblaciones rurales dispersas latinoamericanas. Se ha establecido su atención desde la escuela, especialmente a través de la participación activa de los actores educativos con propuestas curriculares pertinentes. La investigación, de la cual hace parte esta ponencia, tiene como objetivo analizar las potencialidades, capacidades y problemáticas sociales, culturales y ambientales de una comunidad rural, para construir participativamente una propuesta educativa, en el marco de un currículo intercultural, que promueva la formación de los estudiantes en turismo en un corregimiento rural del Distrito Turístico y Cultural de Riohacha, Colombia, para la cual se optó por una metodología cualitativa, Investigación Acción Participativa IAP, y el diseño e implementación de cuatro instrumentos de recolección y análisis de la información: Técnica de análisis documental (Instrumento Guía de análisis de documentos pedagógicos curriculares-Proyecto Educativo Institucional PEI, Manual de Convivencia, Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes SIEE y el Plan de Mejoramiento Institucional PMI-); Técnica de la Entrevista (Instrumento Guión de Entrevista Semiestructurada aplicada a los principales actores de la comunidad educativa del establecimiento educativo objetivo: Directivos docentes, docentes, estudiantes, administrativos, padres, madres de familia o cuidadores.

101



OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM: REFLEXÕES SOBRE SUA INTEGRAÇÃO NO PROCESSO DA APRENDIZAGEM (DISCENTE E DOCENTE)

IZABEL CRISTINA BARBOSA DE OLIVEIRA
LUANA PRISCILA WUNSCH
RACHEL ROMANOWSKI MÜLLER

Resumo

Durante a pandemia da Covid 19 muitos professores tiveram que repensar suas práticas pedagógicas, adaptando a sala de aula presencial para o ambiente virtual. A partir desta nova perspectiva de ensino, com a implementação do ensino remoto emergencial (ERE) diversos objetos digitais de aprendizagem (ODAs) foram amplamente utilizados a fim de, tanto minimizar as limitações impostas pelo distanciamento social, quanto para instigar e envolver o estudante nos conteúdos ministrados. Na visão de Flôres (2014) estas ferramentas são úteis e bastante estimulantes para os aprendizes. Nesta perspectiva, fizemos uma pesquisa exploratória com os objetivos de: perceber qual é o conceito utilizado de objeto digital de aprendizagem; enumerar as ODAs utilizadas nas práticas docentes em algumas instituições de ensino do Brasil; e exemplificar casos de boas práticas pedagógicas com a integração das ODAs. Para tanto, pesquisamos artigos, monografias, dissertações e mestrados e teses de doutorado que abordam a temática trabalhada.

102

**ANÁLISIS DE LA MOTIVACIÓN PERCIBIDA POR EL
ALUMNADO ANTE DISTINTOS TIPOS DE ACTIVIDADES
PRESENTES EN UN SERIOUS GAME EDUCATIVO PARA EL
APRENDIZAJE DE LA PRIMERA LENGUA.**

JAVIER SÁNCHEZ TREJO
LUCIA ISABEL FRANCO MORALO

Resumo

El objetivo del presente estudio fue realizar un análisis de la motivación percibida por el alumnado en las diferentes actividades prácticas presentes en una versión inicial del serious game para el aprendizaje de contenidos de Lengua Castellana y Literatura “El Misterio de la Gran Biblioteca”, desarrollado por el GIDEX, de la Universidad de Extremadura. La muestra estuvo conformada por 35 estudiantes (22 hombres y 13 mujeres) de 5º de educación primaria, con edades comprendidas entre los 10 y 12 años. El estudio tuvo lugar durante cinco semanas, realizándose una sesión por semana. Una vez finalizada la intervención, se utilizó un cuestionario de satisfacción, validado por expertos, sobre la motivación percibida por el alumnado con respecto a diferentes elementos del videojuego. Dicho cuestionario contaba con siete preguntas basadas en una escala tipo Likert, con cinco opciones de respuesta (desde “muy poco motivante” a “muy motivante”). Los resultados demuestran que el conjunto de actividades fue valorado de manera muy positiva por el alumnado, con un único alumno considerando “poco motivante” y el 82,86% del alumnado valorándolo como “motivante” o “muy motivante”. El tipo de tarea peor valorado fue el relacionado con la comprensión lectora (con una valoración media de 3,51), mientras que el tipo de tarea mejor valorado fueron los test de conocimientos camuflados como batallas contra otros personajes (con una valoración media de 4,34).

103



10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cidadania
e Saberes**

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



MUDANÇAS NO ENSINO DA GRAVURA: INSERÇÃO DE EXPERIMENTOS SUSTENTÁVEIS NO PROCESSO CRIATIVO

JOÃO PAULO DE FREITAS

Resumo

Este trabalho apresenta uma abordagem inovadora no ensino de gravura artística, com foco na criação experimental de materiais e processos sustentáveis. A investigação tem em vista conciliar o compromisso com a sustentabilidade com o processo criativo para preparar os alunos de artes visuais para a consciência ecológica necessária no mundo atual. O objetivo é formar profissionais capazes de unir tradição e inovação, incentivando uma prática artística que seja ecologicamente sustentável e acessível. O estudo propõe uma mudança paradigmática, incentivando estudantes a explorar e desenvolver biomateriais como alternativa aos insumos tradicionais, caros e ambientalmente danosos. A partir de uma metodologia empírica e participativa, analisa-se a possibilidade de materiais orgânicos, como bioplásticos, serem utilizados para a produção de artes gráficas de acordo com técnicas consagradas, como xilogravura e calcografia. Essa proposta educacional não apenas aborda a importância de preservar a integridade visual, poética e física das obras artísticas, mas também relaciona o processo criativo com a responsabilidade ambiental.

104



Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cidadania e Saberes

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0



10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cidadania
e Saberes**

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL COM USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

JULIANA SANTANA RUBIK
MARLY KRUGUER DE PESCE

Resumo

As políticas curriculares brasileiras para o ensino fundamental indicam o uso das tecnologias digitais como essenciais para a formação integral do aluno. Sua presença nas práticas pedagógicas dos professores tem se intensificado, o que exige uma formação tecnológica (Hernandez et al, 2018). Assim, o objetivo desta comunicação é analisar como professores de uma escola pública do sul do Brasil dizem utilizar as tecnologias digitais com estudantes de 6 a 10 anos. Esta pesquisa qualitativa adotou o grupo de discussão com oito professores para produção dos dados. Os resultados apontaram que os professores utilizam para que as crianças façam pesquisa, ampliem o conhecimento abordado com vídeos e utilizem jogos pedagógicos para fixação de conteúdo. Porém, percebeu-se que ainda fazem pouco uso para produção de conteúdo. Indicaram que utilizam os aplicativos como whatsapp para se comunicarem tanto com as crianças quanto com os pais ou responsáveis para enviarem recados, tarefas e esclarecerem dúvidas. Os dados indicaram que os professores têm inserido as tecnologias digitais com intencionalidade pedagógica, embora ainda num nível mais responsivo e pouco proativo da criança.

105



**Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cidadania e Saberes**

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0



10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cidadania
e Saberes

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



ENSINO HÍBRIDO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

KELEN CRISTINA DA CRUZ
ELAINE CORRÊA PEREIRA

Resumo

O Ensino Híbrido surge como possibilidade para a reflexão e reelaboração de novas práticas no ensino de ciências, proporcionando o enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem centrado no aluno, na colaboração e na personalização, tendo o professor um papel fundamental na mediação do processo. Neste sentido, este trabalho tem o objetivo de compreender como os professores de ciências do ensino fundamental integram suas práticas pedagógicas à luz da abordagem do ensino híbrido. Com base em pesquisa qualitativa, os dados foram coletados por meio da aplicação de questionário semiestruturado, a partir da utilização do Google Forms, enviados aos professores de ciências de uma escola da rede privada. Na sequência foi realizado um grupo focal constituído por 10 professores que aceitaram fazer parte da pesquisa. Os resultados apontaram que os professores de ciências fazem o entrelaçamento do ensino híbrido a sua prática pedagógica. Assim, o ensino híbrido é adaptável e maleável para o ensino de ciências e traz, melhorias vitais para a aula, pois possibilita que professores de ciências efetuem diferentes interações, sendo responsável pela ressignificação do processo ensino e aprendizagem.

106



Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cidadania e Saberes

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0

BNCC DO ENSINO MÉDIO PARA A MATEMÁTICA: UM MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

LUPI SCHEER DOS SANTOS
ELAINE CORREA PEREIRA

Resumo

A presente pesquisa de cunho qualitativo, tem como objetivo realizar uma busca de produções acadêmicas que abordam a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio da componente Matemática. Para isso, seguindo o proposto por Biembengut (2008), realizou-se um mapeamento utilizando a base de publicações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), entre os anos de 2015 e 2021. Os termos utilizados foram “BNCC” ou “Base Nacional Comum Curricular”, “Ensino Médio” e, por fim, “Matemática”. Assim, foram recuperados 19 trabalhos e tendo emergido sete categorias: probabilidade e estatística, interdisciplinaridade, avaliações, educação financeira, metodologias para o ensino da Matemática, reformas curriculares e estudo de funções. Entre as considerações notam-se: muitos trabalhos referem-se a relatos de experiência ou propostas didáticas trazendo como referencial somente a habilidade da BNCC; poucos trabalhos apresentam discussões teóricas sobre a composição curricular do documento; e ainda, não foram encontradas pesquisas referentes a resistência dos professores frente a recepção e implantação da Base na sua prática de sala de aula.

107

O PROCESSO CRIATIVO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

MARIA APARECIDA ALVES DA SILVA
HYLIO LAGANA FERNANDES

Resumo

O trabalho utiliza as histórias em quadrinhos (HQ) no ensino de ciências, considerando o processo criativo como facilitador do ensino/aprendizagem. Tendo a problemática que a ciência é pautada numa visão simplista e fragmentária e, perscrutando formas de desenvolver conhecimento científico a partir de uma visão complexa. A proposta visou um ensino que abrangesse outras práticas, cenários e formas de expressão, isto é, uma linguagem artística e comunicacional. Teve como objetivo investigar o processo criativo das HQ, considerando o ensino/aprendizagem nas ciências biológicas. A metodologia foi a criação de HQ para a divulgação científica por licenciandos em ciências biológicas; e análise semiótica das HQ e do processo criativo nos documentos de criação (rascunhos, esboços, roteiros). Os resultados são: a) utilização de construções metafóricas a partir de códigos da biologia para informar sobre o sistema imunológico, num processo que exigiu dos autores pesquisa, experimentação, adaptação conceitual para o quadrinho, em nível de terceiridade. Resultou num material educativo e numa aprendizagem significativa dos autores sobre a temática; e (b) aprendizagens sobre tecnologias digitais para desenhar, colorir e criar, que operou no nível estético, do sensível associado à informação, e no nível concreto da representação, colaborou para dar existência ao conceito. Conclui-se que o processo de ensino/aprendizagem de ciências biológicas a partir de uma linguagem artística para a divulgação científica, porém aberto a criatividade, permitiu aos licenciandos a mobilização de conceitos científicos da área de Ciências Biológicas, ampliando e sofisticando seus saberes, bem como o desenvolvimento de habilidades artísticas.

108

O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA GRÁFICA DA CRIANÇA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

MARIA BEATRIZ SBRUSSI
FATIMA APARECIDA DE SOUZA FRANCIOLI
ADRIANA SILVA OLIVEIRA

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a concepção metodológica do desenvolvimento da consciência gráfica da criança no processo de escrita na alfabetização. Diante dos fatos existentes no contexto educacional este estudo, de caráter qualitativo, utilizou materiais bibliográficos e literário para apontar estratégias com as quais a escola possa trabalhar com os alunos a apropriação da escrita e suas práticas sociais incorporando-os à comunidade de leitores e escritores. Nessa perspectiva, sob os aportes da Teoria Histórico-Cultural delineados por pesquisadores russos, elucidou-se a respeito do desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças em processo de alfabetização, na qual esses pensadores demonstram que toda criança perpassa por uma pré-história da escrita antes de ingressar na escola. Aproximando-se dessa linha teórica buscou-se conhecer o desenvolvimento da consciência gráfica por meio da obra de Bajard intitulada “Projeto Arrastão” realizado em uma escola na cidade de São Paulo, no qual desenvolveu-se um trabalho de formação e transformação social dos alunos. Os aspectos apresentados no Projeto Arrastão possibilitam uma nova prática a ser desenvolvida em sala de aula, contribuindo para que os educadores desenvolvam ações no processo de alfabetização por intermédio de instrumentos que garantam que os dois processos, alfabetização e letramento, não se dissociem no decorrer do ensino.

109

MULTILETRAMENTOS EM LINGUA INGLESА: DESAFIOS DO PROFESSOR DA ESCOLA PÚBLICA CONTEMPORÂNEA

MESTRE DENIS RAMÓN FÚNES FLORES

Resumo

O mundo da atualidade está em constante mudança em função da intensificação no uso das Tecnologias Digitais que influenciam de forma significativa o ensino de língua inglesa. Deste modo, os estudantes e os professores das escolas públicas brasileiras compartilham conhecimento de forma mais ágil e eficiente nas redes sociais e plataformas de aprendizagem, por serem gratuitas e oferecerem uma série de opções compartilhamento de arquivos em diferentes formatos tais como: vídeos, áudios, imagens, PDFs, entre outros. Diante disso, este artigo visa entender os rumos que o ensino de Língua Inglesa como adicional, procurando descrever os trajetos multidirecionais que levam ao multiletramento dos alunos ao ingressar ao mundo das redes sociais. Assim, pretende-se procurar saber até que ponto as redes sociais como: WHATSAPP, FACEBOOK, INSTAGRAM, MOODLE, entre outros, podem ser eficientes na aprendizagem desta língua, auxiliando o professor nesta tarefa. Para fazer isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica em trabalhos acadêmicos realizados em diversas universidades brasileiras, reunindo informações que podem ser úteis para outros professores das escolas públicas. Alguns resultados mostram que o compartilhamento de conteúdos em arquivos de diferentes formatos, assim como a interação por meio de mensagem de texto, ajuda a agilizar o processo de aprendizagem destes alunos, facilitando o seu ingresso à universidade através do sucesso em exames de admissão como vestibulares e o Exame Nacional para o Ensino Médio - ENEM. Com isso, pode-se concluir que são necessárias pesquisas científicas para aprimorar o uso destas ferramentas, para poder fazer um planejamento melhor deste processo no futuro.

110

APROXIMAÇÕES DA HERMENÊUTICA SOBRE A SEMIOSE DOS VÍDEOS: LIMITES DA COMPREENSÃO E FUSÃO DE HORIZONTES

PAULO HENRIQUE VIEIRA DE MACEDO
ROGÉRIO JOSÉ SCHUCK

Resumo

O presente estudo é um instigante ensaio que aproxima perspectivas da Hermenêutica acerca dos limites da compreensão, fusão de horizontes realocados para ampliar as semioses dispostas em objetos digitais, como os vídeos. Com isso, o objetivo é destacar características no âmbito hermenêutico que integram a funcionalidade dos vídeos como objetos digitais no ensino e aprendizagem. A pretensão é instigar aproximações que reforçam o alcance, a engenhosidade cognitiva visualizada na correnteza de imagens dispostas em frames. A busca por essa temática é pertinente por se tratar do cerne de ideias para produção de uma tese em um Programa de Pós-Graduação em Ensino no Sul do Brasil. Nesse recorte, a metodologia se perfaz por uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, com base em alguns materiais da área. E ainda, perpassa por uma Análise de Conteúdo para apresentação de categorias emergentes. No decorrer das discussões, percebeu-se que existem tessituras envolvendo a Hermenêutica interligada filosoficamente em Hans Gadamer que aponta sobre o limite da compreensão e fusão de horizontes, com aportes que se aproximam ao funcionamento dos vídeos, quando oportunizam sensações num horizonte interpretativo dos expectadores. Sendo assim, nota-se a desenvoltura de ampliar os estudos com esse objeto digital, visto que oportuniza caminhos educacionais, principalmente envolvendo o ensino e aprendizagem.

111

RUPTURAS E CONTINUIDADES NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: A LINGUAGEM ORAL E ESCRITA EM FOCO NO CURRÍCULO NACIONAL BRASILEIRO

RAIMUNDA ALVES MELO
ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI
MARIA SILVIA PINTO DE MOURA LIBRANDI DA ROCHA

Resumo

Este estudo analisa os norteamentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento orientador dos currículos para todo o território brasileiro, relativos à abordagem das linguagens oral e escrita. O objetivo é buscar elementos que evidenciem rupturas e continuidades nas aprendizagens propostas para as crianças do último ano da Educação Infantil (EI) e as matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental (EF). Trata-se de pesquisa qualitativa, do tipo documental. Os resultados apontam que o referido documento apresenta alguns elementos que podem favorecer articulações entre os currículos dessas duas etapas, entre eles, o diálogo entre parte dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos para a EI e algumas habilidades propostas para o 1º ano do EF. No entanto, há também rupturas, entre as quais se destacam: incongruências e contradições nas concepções de linguagem e de alfabetização, aumento substancial de conteúdos de aprendizagens para o 1º ano do EF e mudança nas formas como as crianças e a sua cultura são reconhecidas em cada etapa. Conclui-se que um processo de transição que guarde similaridades, promova continuidades, respeite particularidades e garanta o direito à infância implica em interatividade e diálogo entre os currículos, e, principalmente, coerência nas concepções de linguagem e alfabetização, fazendo-se necessárias discussões, formações e proposições construídas conjuntamente por redes de ensino, gestores e professores.

112

CAMINHOS PARA A INSERÇÃO DO PENSAMENTO COMPUTACIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

REBECCA CRISTINA GOMES SANTOS DE LEMOS

Resumo

Este trabalho apresenta análises e reflexões resultantes de uma pesquisa que buscou compreender como seria possível construir uma proposta curricular para o ensino do pensamento computacional, sob a abordagem desplugada, na Educação Infantil brasileira. Especificamente buscou-se levantar o que a literatura expressa sobre a importância do pensamento computacional na Educação Infantil; bem como identificar orientações curriculares e enfoques teórico-metodológicos que possam favorecer a construção de um currículo para o ensino do pensamento computacional para crianças de cinco anos de idade, com ênfase no reconhecimento de padrões de maneira desplugada. Para alcançar os objetivos propostos, este estudo orientou-se por uma metodologia qualitativa, utilizando-se de: a) revisão de literatura, nas plataformas digitais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes; b) análise documental, tendo o foco na Base Nacional Comum Curricular (2017) e no Complemento de Computação da Base Nacional Comum Curricular (2022). Os fundamentos teóricos da pesquisa basearam-se principalmente nos estudos de Zabala (2002); Wing (2014); Brackmann (2017); Kramer (2007). A partir desta pesquisa, verificou-se que há poucos estudos relativos ao tema com foco na Educação Infantil, demandando pesquisas como esta; além disso, reitera-se o potencial que o pensamento computacional tem ao ser incorporado à capacidade analítica das crianças, estimulando saberes essenciais.

113



AS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS E A FORMAÇÃO DE SUBJETIVIDADES: O VÍNCULO DA PEDAGOGIA DA PRESENÇA COM A TRADIÇÃO DO CUIDADO DE SI.

RICARDO LEONEL FERREIRA

Resumo

Segundo Fernando Bárcena Orbe, há uma relevância atual de se pensar o modo de fazer presença na relação entre mestre, discípulo e o conhecimento. A pedagogia da presença é uma ferramenta para que os modos de existência façam parte do ato formativo. Na prática, o estudante é convidado a colocar a si mesmo como um expectador ativo, que articula o saber de acordo com a sua própria paisagem constitutiva. A verdade é fruto do trabalho de transformação das ideias pré-concebidas, na busca pelo encontro casual e contingente ao percorrer caminhos intempestivos, mantendo-se atento às rupturas que possibilitam a apreensão de um novo sentido à realidade. Não interessa tanto aqui a explicação da realidade, mas como ela pode ser alterada a partir de acontecimentos que extrapolam os marcos de explicação estabelecidos, na maneira de se fazer presente naquilo que é executado e pensado, quando se habita a realidade. O mestre se converte em mediador do desejo de saber do outro, por meio da sedução que incita e desperta um regime de existência. Portanto, podemos compreender a pedagogia da presença como uma prática de si, que tem sua origem nas relações de maestria greco-romanas, as quais foram aprofundadas por Michel Foucault. O objetivo deste trabalho consiste na investigação conceitual e analítica sobre a pedagogia da presença e em como ela se insere na dimensão do cuidado de si. Evidencia-se as nuances da experiência pedagógica e como ela pode interferir na constituição das subjetividades.

114

SINTAXE DAS ESTRUTURAS TOPICALIZADAS: POR UM ENSINO GRAMATICAL LÓGICO, CONSISTENTE E COERENTE

YAN DOS SANTOS SILVA

Resumo

Considerando trabalho de pesquisadores como Perini, há evidências não só da necessidade de se repensar os moldes da Gramática Tradicional, bem como sua aplicação à sala de aula da Educação Básica, na medida em que esses compêndios eram executados com fins exclusivamente instrumentais. Sendo assim, é de extrema importância que se introduza uma prática pedagógica inovadora, que possa tanto garantir a eficácia no ensino de língua materna quanto demonstrá-la aos alunos como algo sistêmico, incluindo sua competência para lidar com dados linguísticos. Para tanto, decorridos mais de 50 anos e feita uma série de reflexões, diversos intelectuais debruçaram-se acerca da perspectiva teórica formal gerativista com o objetivo de reunir um material capaz de levar os docentes dos Ensinos Fundamental e Médio a uma melhoria de suas respectivas aulas, uma vez que, de acordo com a Teoria Gerativa, o aluno possui uma gramática internalizada e esta deve ser considerada na relação ensino-aprendizagem de línguas. Nessa perspectiva, o trabalho tem como objetivos além de evidenciar as incoerências da Gramática Tradicional na conceituação do elemento sujeito, também propor uma análise de estruturas topicalizadas fundamentada no Programa Cartográfico de Gramática Gerativa. A hipótese é de que os conhecimentos metalinguísticos das teorias formais possam levar luz para explicações mais coerentes com o conhecimento interno do falante que passa pelo processo de escolarização. Ademais, propõe-se como metodologia práticas didáticas no ensino de sentenças que contenham tópico, com o arcabouço da Aprendizagem Linguística Ativa, que promove o uso de materiais manipuláveis nas aulas de gramática, a fim de oferecer o exercício de metacognição no ensino de língua. A ideia é justamente trazer propostas práticas e inovadoras para o professor de língua, que constantemente possui dificuldade em transpor resultados de pesquisas científicas contemporâneas para seu fazer pedagógico.

115

CONSTRUINDO IDENTIDADE: UM ESTUDO ACERCA DA CULTURA ESCOLAR NA ESCOLA FLAMÍNIO

ADRIANA APARECIDA RAMOS MIRON FERREIRA
ROSILEY APARECIDA TEIXEIRA

Resumo

A cultura escolar é um conceito multifacetado que abrange os valores, crenças, tradições, práticas e relações presentes em uma instituição educacional. Ela molda a identidade da escola, influenciando a forma como o conhecimento é transmitido, como as relações interpessoais são estabelecidas e como os eventos cotidianos são vivenciados. Compreender a cultura escolar é essencial para uma análise abrangente da dinâmica educacional, permitindo a identificação de elementos que contribuem para o ambiente de aprendizagem. Nesse cenário, a presente pesquisa, inserida no âmbito do programa de mestrado profissional em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho, tem como objeto de estudo a cultura escolar da Escola Municipal de Educação Básica "Estudante Flamínio Araújo de Castro Rangel", localizada em São Bernardo do Campo, destacando quais são suas principais características, de acordo com o corpo docente da escola. Diante da complexidade da cultura escolar, surge o seguinte pergunta: Como os diversos aspectos da cultura escolar na Escola Flamínio influenciam as relações entre os membros da equipe escolar? Este questionamento direcionará a investigação, buscando desvendar as nuances que caracterizam a cultura escolar específica da Escola Flamínio e compreender como esses elementos impactam a experiência educacional de seus envolvidos. Como objetivos específicos foram elencados: (1). Analisar historicamente quais as características da escola que contribuem para a formação de sua cultura escolar. (2). Investigar como a cultura escolar afeta as relações dos membros da equipe. (3). Refletir sobre as propostas pedagógicas, de forma a compreender como elas influenciam na experiência educacional dos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. A metodologia adotada envolve o levantamento documental para contextualização e análise da cultura escolar, pesquisa semiestruturada para coletar percepções de indivíduos que atuam ou atuaram na escola e a realização de um grupo focal com membros da equipe escolar. Será considerado todo o histórico, porém será dado enfoque aos anos de 2016 a 2018. Os sujeitos serão professores e equipe gestora.

116

EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA E O ENSINO DA BIOÉTICA DELIBERATIVA

ALEX APARECIDO DA SILVA
MARTA LUCIANE FISCHER

Resumo

Este estudo revisa a aplicação da Comunicação Não Violenta (CNV) enfatizando os contextos educacionais e possíveis interfaces com a Bioética. Foram analisados 118 artigos, sendo 63 nacionais e 55 internacionais, caracterizando as pesquisas e seu potencial de aplicação no ensino da Bioética Deliberativa. Observou-se que as pesquisas têm entre suas prioridades temas relacionados diretamente à Educação, sendo eles formação docente, formação estudantil e instituições de ensino. Esses constituem 25% dos artigos nacionais e 33% dos internacionais. A análise dos referenciais teóricos dos artigos explicitou 4 categorias gerais distribuídas em 31 artigos nacionais e 7 artigos internacionais, sendo comunicação e linguagem, desenvolvimento pessoal e social, pedagogia e educação e conflito e mediação. A categoria de pedagogia e educação contou com 7 artigos nacionais e 1 artigo internacional, perfazendo relevâncias de 23% e 14%, respectivamente. Desse modo, constatou-se os princípios da CNV, de compaixão e empatia, como fenômenos cientificamente interessantes e relevantes aos processos educativos. A incorporação da CNV como técnica no ensino da Bioética Deliberativa é adequada ao que uma disciplina da bioética pressupõe, que é o estabelecimento dos princípios de autonomia, beneficência, não maleficência e justiça. Além disso, pode reduzir conflitos e melhorar o clima dos ambientes educacionais.

117

ENSINO/APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA: TECENDO AS REDES SOCIOTÉCNICAS

DANIELE DE SOUZA FARIAS
CARLA CRISTINA RODRIGUES NASCIMENTO
PATRÍCIA SILVA

Resumo

O ensino e a aprendizagem da matemática têm sido vistos como de grande dificuldade, seja pela falta de motivação dos estudantes para compreensão dos conteúdos e/ou dos professores, quando não conseguem avanços na aprendizagem de seus educandos. Assim, é importante pensar no papel social das organizações educacionais, visto que, a educação é um ato político percebendo a importância de se refletir a respeito das relações entre os vários atores humanos e/ou os objetos/coisas materiais, doravante não-humanos. Posto isso, a pesquisa tem como objetivo analisar humanos e não-humanos e de que modo contribuem para a aprendizagem significativa da matemática nas escolas. Para tal propósito, nos fundamentamos na Teoria Ator-Rede e nas redes sociotécnicas de aprendizagem. Metodologicamente utilizamos a abordagem qualitativa, além da pesquisa exploratória, descritiva e explicativa e quanto aos procedimentos se caracteriza-se como bibliográfica e estudo caso. A rede sociotécnica do ensino e da aprendizagem matemática apresenta várias interações entre sala de aula, professor, aluno, gestores, tecnologias, e outros elementos, com diversas associações possíveis para os diferentes atores. Acolher o social e o material, percebendo suas relações, dependências, associações e interferências, reforça a ideia de que a compreensão das práticas educativas é urgente, visto que, o que é como se aprende, está intimamente dependente de elementos virtuais, materiais, físicos e humanos.

118

EFEITOS DA INSTITUCIONALIZAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO NA ADOLESCÊNCIA PELA PERSPECTIVA DA TERAPIA DO ESQUEMA

GABRIELA DE ARAÚJO BRAZ DOS SANTOS
ANA CLAUDIA DE AZEVEDO PEIXOTO

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo apresentar e discutir a análise sobre os Esquemas Iniciais Desadaptativos desenvolvidos em adolescentes acolhidos institucionalmente. Dezenove participantes em situação de acolhimento institucional em um município da Baixada Fluminense no Estado do Rio de Janeiro participaram da pesquisa. Os resultados revelaram a presença significativa dos esquemas de Abandono, Vulnerabilidade ao dano/doença e Desconfiança/Abuso, ao passo que problemas emocionais/comportamentais como depressão, ansiedade, agressividade e problemas sociais também ficaram em evidência, a partir do Inventário de autoavaliação para adolescentes. Adicionalmente, mais que a metade da amostra apresentou nível clínico para comportamentos externalizantes demonstrando que os adolescentes investigados utilizavam estratégias disfuncionais para lidarem com a ativação de seus esquemas. Portanto, a partir dos dados alcançados com essa pesquisa, considera-se urgente investir no contexto de relação e de desenvolvimento dos adolescentes, bem como, no contexto das políticas sociais dirigidas à infância e adolescência.

119

PARA ALÉM DOS SABERES: HISTÓRIA, MEMÓRIA E ENSINO NO GINÁSIO MUNICIPAL DE PIRACURUCA-PI (1957-1975)

PAULO TIAGO FONTENELE CARDOSO
PEDRO PIO FONTINELES FILHO

Resumo

A proposta desse estudo está inserida na Linha de Pesquisa dos Saberes históricos em diferentes espaços de memória, tendo como objeto de pesquisa a ser discutido o Ginásio Municipal de Piracuruca e sua atuação na sociedade piracuruquense em relação à educação veiculada por essa instituição. O referido estudo tem como objetivo principal compreender a história e a memória da referida instituição de ensino, como local de formação da população estudantil do município e regiões vizinhas e, além disso, analisar a instituição como espaço de memória escolar da cidade. Nesse contexto, quando ao revisitar a história do Ginásio Municipal de Piracuruca, tem-se também o papel de dar significados a um momento da história local, visto que, quando se escreve a história da cidade, pouco se contempla a história das intuições escolares do município. Além disso, o interesse pela pesquisa a ser realizada tem como base a relevância que o Ginásio Municipal teve para a cidade a partir da segunda metade da década de 1950, visto que Piracuruca, naquela época, era uma das poucas cidades piauienses em que havia instituições com oferta de ensino de curso secundário. Diante do exposto, a pesquisa proposta possui relevância acadêmico-científica, visto que estará imersa no campo da história, memória e educação escolar. Possui também relevância social, pois incide sobre a construção da consciência histórica, sobretudo no tocante à valorização da memória das instituições escolares e na formação da cidadania

120



10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cidadania
e Saberes

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



O ESTADO DA ARTE E OS GRUPOS ESCOLARES NO BRASIL: PERSPECTIVAS DA CULTURA MILITAR E ORIGINALIDADE INVESTIGATIVA

PETERSON DO LIVRAMENTO

Resumo

Esta produção científica é parte integrante de construção de tese de doutorado, ainda em andamento. Não há intenção de oferecer resultados mais precisos e detalhados acerca dos grupos escolares, mas apresentar os primeiros passos que apontam a originalidade investigativa que justifique a elaboração formal e acadêmica de uma tese em nível de doutorado, relacionando os grupos escolares e a cultura militar como prática pedagógica cotidiana e ordenativa. Para atender a essas finalidades foi realizado um levantamento de teses e dissertações do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, entre 2011 e 2021, metodologicamente denominado de estado da arte, problematizando a questão instigante de práticas escolares observadas nos Regimentos Internos dos Grupos Escolares de Santa Catarina, de 1914 e 1918, que remetam a ideia da presença da cultura militar na implantação dessas instituições nos primeiros anos da República. Por fim, a pesquisa aponta, mesmo que parcialmente, a inexistência de publicações que relacionem grupos escolares e cultura militar a partir da plataforma escolhida como ferramenta de busca e análise para as inquietações investigativas propostas, confirmando as hipóteses que inspiraram a descoberta do tema.

121



Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cidadania e Saberes

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE: CONSIDERAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA

HEMILYN DA SILVA MENEGUETE
SERGIO DE MELLO ARRUDA
MARINEZ MENEGHELLO PASSOS

Resumo

O presente trabalho discorre sobre a formação do professor de Arte no Brasil e de como as perspectivas da teoria e prática impactam o processo formativo desses professores da Educação Básica. Essa proposta emergiu tendo em vista a necessidade da reflexão acerca de como o professor que ministra aulas de arte dentro do contexto escolar, compreende os impactos de suas práticas a partir da formação inicial e ou continuada da qual ele foi sujeito. Assim, o objetivo desta pesquisa foi evidenciar como os professores relacionam a sua formação acadêmica, seja ela inicial ou continuada dentro de sua prática escolar. No que tange a fundamentação teórica, buscamos destacar alguns elementos acerca da formação de professores que envolve alguns aspectos históricos que fizeram parte do pensar referente ao ambiente educacional, e a partir deste cenário, foram destacados alguns elementos relacionados à disciplina de Arte conforme suas singularidades, e posteriormente discutimos acerca da teoria e prática dentre essa circunstância formativa para o exercício profissional do professor. Deste modo, foi discutido sobre como a formação docente está voltada a conexões com as relações de saberes e com as relações entre os sujeitos, e de como é importante observar o processo formativo dos professores em relação a disciplina de Arte e sua articulação entre a teoria e prática. Além disso, essa disciplina nas escolas se caracterizou por ser construída a partir um movimento de muita luta, e atualmente ela pode ser vista como uma potencializadora do desenvolvimento humano em diferentes áreas, promovendo percepções sobre a criação, análise, concepção crítica, vivências, interação, socialização, partilha, elaboração cultural, saberes, entre outros que auxiliam no desenvolvimento integral dos alunos. O caminho escolhido para o desenvolvimento deste artigo foi a utilização da abordagem qualitativa, por se tratar de um estudo descritivo e interpretativo dos discursos proferidos pelos professores.

122

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: PRODUÇÕES ACADÊMICAS BRASILEIRAS (2018-2022)

CASSIANA MIRELA SILVA
VIRIDIANA ALVES DE LARA SILVA

Resumo

Esse texto o intuito de apresentar dados de uma pesquisa que buscou analisar os efeitos das avaliações em larga escala a partir das produções acadêmicas no Brasil. O trabalho selecionou produções em revistas indexadas de Qualis A1 e A2, por meio dos descritores: avaliação em larga escala e avaliação externa, que resultou na seleção de vinte e cinco trabalhos publicados entre 2018 e 2022. Os resultados produzidos pelas avaliações em larga escala possuem um impacto significativo para às instituições de ensino, uma vez que possui o intuito de coletar dados de caráter quantitativo sobre o desempenho dos alunos em áreas específicas do currículo escolar. No sistema educacional brasileiro destacamos o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o qual é um programa desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e tem como objetivo principal avaliar a qualidade da educação básica no país, fornecendo dados e informações que podem ser utilizadas para nortear políticas públicas e melhorar a qualidade do ensino, além de compor alguns indicadores. A fim de tecer análises relevantes sobre ao objeto de investigação, esse trabalho resultou em a uma pesquisa bibliográfica, selecionando vinte e cinco produções, notou-se que predominam estudos críticos à avaliação em larga escala e que há uma tendência de investigações orientadas para medir efeitos e eficácia dessas avaliações ao longo do tempo. No Brasil, as provas padronizadas podem assumir um caráter quantitativo e/ou qualitativo, visto que as ações governamentais agem de maneira a assegurar os resultados que mais lhes convém. Através das avaliações, pode-se ter acesso informações sobre a educação básica no país, sendo: informações sobre os diferentes níveis de alfabetização dos alunos, seu desempenho em disciplinas mais valorizadas pelo sistema (língua portuguesa e matemática), diagnósticos das escolas, monitoramento da rede de ensino e das instituições, controle sobre o que é cobrado nas avaliações, regulação das políticas educacionais propiciando ações do governo que visam induzir os indivíduos a suprir os desejos do sistema.

123



10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cidadania
e Saberes

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INGRESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: UM OLHAR PELOS DADOS DO INEP

DAIANE RIBEIRO DEGAN
DANIELE LOZANO

Resumo

A educação superior no Brasil tem sofrido constantes ataques nas últimas décadas, de forma direta, com o corte de recursos financeiros e de pessoal, e de forma indireta, com a implantação de políticas neoliberais que apenas favorecem o sistema privado de ensino sob o véu do discurso de reestruturação e expansão das instituições de ensino superior para atender toda população. No âmbito federal, podemos indicar dois programas que beneficiam os estudantes que pretendem cursar o ensino superior em instituições privadas, (Fies e Prouni), e nas instituições públicas o acesso a esse nível de ensino pela camada historicamente excluída foi instituído por lei (reserva de vagas), porém cabe a cada instituição a manutenção do seu alunado. Assim, este texto objetiva expor o perfil dos alunos de graduação no período de 2009 a 2019, a partir dos microdados do censo da educação superior, disponibilizados pelo INEP, no que se refere a forma de utilização de algum dos programas para ingresso, como também recebimento de algum auxílio permanência. Para isso, as análises possuem o aporte teórico do materialismo histórico e dialético, o qual permite descrever os dados dentro de seu contexto histórico com as políticas públicas. Concluímos que as leis instituídas não foram suficientes para atender à demanda por educação superior da parcela mais necessitada da sociedade, ficando evidente a falta de democratização deste nível educacional, ao passo que não se concretizou a permanência estudantil.

124



Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cidadania e Saberes

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0

GRATUIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. UN ESPEJISMO NEOLIBERAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO

DANIEL REYES-ARAYA
SEBASTIÁN DONOSO DÍAZ
ÓSCAR ARIAS-ROJAS

Resumo

El objetivo principal busca analizar los efectos del financiamiento gratuito de aranceles a los estudiantes de educación superior en Chile, política impulsada desde el 2016 en el contexto de la masificación del nivel. La primera etapa del estudio esta referida a la construcción de un marco teórico que aborde las políticas de financiamiento de la educación superior, las que combinan la desregulación de las instituciones para fijar aranceles y vacantes, junto con créditos y becas públicas de apoyo a la demanda educacional. Estos elementos conforman la base del marco ideológico neoliberal, esto es: mínima regulación e intervención estatal junto al subsidio a la demanda, asumiendo que el mercado generaría tanto calidad como equidad en la educación terciaria. Si bien esta visión en democracia ha sido (re)elaborada, se valida y es administrada por cada gobierno post dictadura cívico militar, manteniendo hasta el año 2015 el sistema de subsidio a la demanda, donde instituciones privadas y públicas se solventan mediante aranceles pagados por las familias, y el Estado, pone a disposición de los estudiantes, créditos y becas según capacidad de pago, fiel a su canon subsidiario. La génesis de este camino se genera partir de la implementación uno de los cambios centrales al modelo financiero en 2005, donde se sustituye el crédito fiscal otorgado al estudiante por un crédito privado con garantía estatal, denominado Crédito con Aval del Estado (CAE), el que sostuvo el aumento exponencial de la matrícula, provocando el masivo endeudamiento de las familias por el encarecimiento de los aranceles y condiciones de pago del nuevo crédito. Las consecuencias asociadas a la expansión de matrícula mediante el CAE son tan profundas que se llega a un consenso políticamente transversal que debía separarse a la banca privada del sistema de créditos estudiantiles (VERGARA, 2017; KREMERMAN; PÁEZ; SÁEZ, 2020).

125



EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO BRASILEIRO: ELEMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA LINHA DO TEMPO.

LORENA DA SILVA DIAS
ÓSCAR ARIAS-ROJAS

Resumo

O presente estudo busca delinear, em uma perspectiva historiográfica, o percurso das políticas públicas voltadas para a educação no contexto brasileiro. Para isso, destacam-se os marcos legislativos e os modos como nesses, indicam-se a concepção de educação infantil. Elegem-se como foco da análise leis, decretos, planos nacionais de educação e outros documentos oficiais relacionados à política educacional para a infância. Mapeiam-se as orientações dessas políticas em termos das concepções e das indicações para a sua implementação, identificando possíveis contradições, reconfigurações e avanços. Selecionam-se como base teórica, especialmente as contribuições de Kramer (2016), Jobim e Souza (1994), e Araújo (2016), dentre outros. Como metodologia, elege-se a abordagem qualitativa, (MINAYO, 2014), inspirada na análise documental. Os dados construídos revelam um processo de evolução ao longo das décadas, superando uma concepção da educação infantil na perspectiva assistencialista. No entanto, ainda há muitos desafios a serem enfrentados para garantir uma educação infantil de boa qualidade e que promova o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social (ECA, 1990), a todas as crianças brasileiras.

126

CENÁRIO REACIONÁRIO EXPRESSO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: DEFINHAMENTO DA SIGNIFICAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA DA EDUCAÇÃO

NATHÁLIA MARIA RODRIGUES MECIAS

Resumo

O presente ensaio consiste em refletir as políticas educacionais problematizando de forma crítica as consequências e implicações ocasionadas pelo contexto político e pelas reformas educativas implementadas, tendo em foco, a resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019, que consiste em reformular os currículos dos cursos de licenciatura para formação de professores, voltando-se a uma formação técnica, fragmentando o sentido social e político da educação. Desse modo, apresenta-se de forma fundamentada o conceito de política e emancipação para a educação em sua significação social, suscitando práticas conscientes e subversivas ao cenário reacionário expresso pelas políticas públicas, no intuito de discutir a educação como um instrumento de transformação da sociedade e emancipação do indivíduo. As políticas educacionais e reformas curriculares em curso no sistema educacional brasileiro são assumidamente endereçadas às escolas públicas sob a promessa de uma intervenção qualificada, em nome da construção de uma escola mais justa, igualitária e de qualidade, por sua vez, a escola pública no Brasil é planejada aos filhos da classe de trabalhadores, compreendida na conceituação gramsciana, como os filhos das classes subalternas. Portanto, analisar e problematizar as políticas educacionais e as reformas curriculares é o modo mais claro de refletir e compreender a estrutura do sistema educativo, logo, entender os interesses políticos e econômicos expressos por um grupo dominante.

127

DESAFIOS SOCIOLINGÜÍSTICOS E CULTURAIS NO PROGRAMA INTERDISCIPLINAR DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIOESTE

AMANDA PAULA NUNES ORTIZ
ANA CAROLINA NEUMANN BARBIERO
ISADORA MENEGHEL BEGNINI

Resumo

O presente artigo relata algumas experiências vivenciadas por três acadêmicas à nível de mestrado e doutorado do Programa Sociedade, Cultura e Fronteira da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), na disciplina “Sociedade, Cultura e Fronteiras: Fundamentos e enfoques interdisciplinares” ministrada pelos pesquisadores ucranianos Yuliia Felenchak e Andrii Holod. A aproximação entre as culturas e as temáticas de pesquisa presentes no ambiente da sala de aula, proporcionaram desafios característicos de um programa interdisciplinar como por exemplo a linguagem e a didática. Com o presente trabalho, objetiva-se apontar os elementos de superação das barreiras linguísticas e culturais entre ucranianos e brasileiros, e destacar como estes auxiliaram no processo de ensino-aprendizagem no contexto da Pós-Graduação. A fundamentação utilizada ultrapassa fronteiras disciplinares, o que vai de encontro com a proposta da própria disciplina ministrada e áreas de conhecimento dos docentes imigrantes. Por meio das experiências didáticas e culturais em sala de aula, as estudantes do programa de Pós-Graduação vivenciaram uma experiência enriquecedora em diversos quesitos, o que pode enriquecer a formação acadêmica e proporcionar o acolhimento dos docentes advindos de outro continente.

128



REDES DE ÓDIO E CONSPIRAÇÃO: A RELAÇÃO DAS PLATAFORMAS DIGITAIS COM O (DES)INCENTIVO AO ÓDIO ONLINE

ISABELA QUARTTERI DA ROSA
ANA CAROLINA SASSI

Resumo

Este artigo objetiva estudar a contribuição das plataformas digitais para o crescimento do ódio e extremismo online. Diante disso, questiona-se: A atuação das plataformas digitais preserva os direitos humanos na rede ou incentiva a disseminação de discursos odiosos e conspiratórios? O estudo utiliza o método de abordagem dedutivo, onde na primeira parte estuda-se o uso das plataformas digitais como mecanismo de construção ideológica/cultural e, na segunda parte, faz-se uma reflexão acerca da neutralidade das big techs, em especial se esta posição representa uma reserva corporativa ou um flagrante descaso e incentivo a violação dos direitos no ambiente virtual. Para isso, utiliza-se o método de procedimento monográfico e estudo de caso, onde foi analisada a ocorrência e os desdobramentos do crime de ódio praticado ao vivo no YouTube em janeiro de 2024, o qual resultou na morte brutal de uma pessoa durante a transmissão, aliado a técnica de pesquisa bibliográfica integrada. A partir do estudo se observa que o avanço dos discursos de ódio é problemática que deve ser encarada não mais com uma visão tradicional (binômio dano/reparação, por exemplo) de prevenção e combate a tais condutas. É preciso um olhar inovador e atento às novas formas de comunicação e transmissão de informação para que as gerações conectadas sejam conscientizadas da nocividade do ódio e as plataformas digitais possuem um grande papel na construção desta nova forma de pensamento.

129



10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cidadania
e Saberes**

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



THE IMPORTANCE OF THE EUROPEAN UNION: NEW CHALLENGES AND EDUCATIONAL HORIZONS IN THE CLASSROOM.

MARÍA MARTÍNEZ-LÓPEZ
PEDRO GIL-MADRONA

Resumo

The policies developed in different institutions of the European Union (EU) have brought about very positive social, economic and even political changes for countries such as Spain and Portugal in recent decades. Surveys conducted by different pro-European platforms show that countries such as Spain and Portugal have higher rates of European belonging in their population. For this reason, it is necessary that this feeling also reaches the classrooms and schools since, in the Spanish context there is no subject at national level that deals with this issue, but it is part of the area of Social Sciences and ends up being an almost anecdotal content that does not allow students to know the EU in depth. For this reason it is essential and of great importance the creation of a subject or an educational program not only at national level, but also at European level, to approach the EU, its history, institutions and functioning to the population from the most basic educational levels in order to achieve a greater involvement and closeness with it.

130



Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cidadania e Saberes

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0

OS AGENTES DO BRINCAR: UM ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR BRINQUEDISTA.

ANA PAULA SILVA DA CONCEIÇÃO
DANIELA SOUZA CAPISTRANO

Resumo

O presente resumo apresenta o projeto de iniciação científica, em curso, que propõe a elaboração do estado do conhecimento sobre a formação do Educador Brinquedista. Chama-se, no Brasil, de Brinquedista o profissional que atua em Brinquedoteca com a finalidade de facilitar o brincar livre. Nas Universidades esse profissional tem suas funções ampliadas, auxiliando também na formação de futuros profissionais, principalmente na formação docente. Assim, nessa pesquisa será realizado um levantamento das produções existentes que tratam sobre a formação desse e que estão disponíveis nas plataformas de socialização de pesquisas (SciELO, Periódicos da CAPES). Para sua realização, a investigação foi dividida em 4 etapas sendo a primeira definição de palavras-chaves para o levantamento dos artigos existentes nas plataformas que tratam sobre a formação de Brinquedistas; na segunda destacar as produções relacionadas aos cursos com essa finalidade ofertados pelas brinquedotecas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e por outras instituições universitárias; na terceira analisar os objetos de estudo elencados nos artigos que tratam do campo dessa formação para atuação em Brinquedotecas Universitárias e no quarto, a construção de relatório sobre as produções disponíveis que tratam sobre esse tipo de formação, o que se produz sobre esse tema, qual o enfoque e quais as lacunas existentes. Almeja-se que os resultados obtidos nesse estudo auxiliem a compreender melhor quem é esse profissional, sirvam como referência para pesquisas futuras que busquem identificar os mesmos temas e na produção de um curso para formação profissional nas Brinquedotecas da UNEB.

131

PERSPECTIVA HISTÓRICA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL E A RELAÇÃO COM A GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR

CAROLINA VANELLI DE SOUZA
MARILÂNDES MÓL RIBEIRO DE MELO
IRIS FERREIRA TOMAZ

Resumo

Esta comunicação foi pautada nos levantamentos provenientes de um dos capítulos elaborados para uma dissertação de Mestrado em Educação em desenvolvimento no Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú, a fim de refletir sobre as disciplinas de Gestão Educacional, Gestão Escolar e Estágio Supervisionado em Gestão na formação de professores. Este recorte objetiva compreender o percurso do Curso de Pedagogia no Brasil por meio do contexto histórico e alguns marcos legais pertinentes à compreensão desse processo. Quanto a metodologia caracteriza-se de natureza qualitativa, que contempla estudos bibliográficos e análise documental. O arcabouço teórico está alicerçado em autores como Paro (2012; 2016), Libâneo (2023; 2018), Vasconcellos (2013), Saviani (2008), Durli (2007), Sheibe; Aguiar (1999), entre outros de modo a compreender os processos relacionados à Gestão Educacional e Gestão Escolar. A formação inicial para a Gestão Educacional e Gestão Escolar constitui-se como essencial para que os professores se apropriem dos conhecimentos dispostos nos documentos regulatórios que orientam os processos de gestão, bem como sobre as políticas públicas em volta dessa temática. A criação do Curso de Pedagogia decorre de um processo que circundou grupos representantes de educadores defensores da educação e um processo arquitetado pelo Estado com representantes defensores do modelo econômico capitalista.

132

PENSANDO O ESPAÇO DO BRINCAR NA UNIVERSIDADE: UM ESTUDO SOBRE A ORGANIZAÇÃO ESPACIAL DAS BRINQUEDOTECAS UNIVERSITÁRIAS DA UNEB

DANIELA SOUZA CAPISTRANO
ANA PAULA SILVA DA CONCEIÇÃO
TAÍS VIANA VILLA RIBEIRO

Resumo

Reconhecida pela formação de futuros docentes, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) conta, atualmente, com um conjunto de 19 Brinquedotecas voltadas a essa finalidade, a Rede de Brinquedotecas da UNEB (REDEBRINQ). Esse trabalho apresenta a pesquisa, em curso, do Grupo de Trabalho III da REDEBRINQ, que busca subsidiar composição de bibliografia e planos de ação para a construção de um modelo de infraestrutura para esses espaços. No Brasil, o formato atual de brinquedoteca foi introduzido em 1981, sendo, mais tarde, utilizado em universidades como laboratórios de ensino para os cursos de licenciatura em Pedagogia. Na UNEB, de estrutura multicampi, essas encontram-se espalhadas pelo estado da Bahia, desenvolvendo importante papel na formação de professores, na atuação com as comunidades e na produção e difusão do conhecimento. Portanto, a infraestrutura desses espaços precisa ser pensada de maneira a favorecer essas atividades. Para chegar a esse objetivo a investigação foi dividida em 5 etapas: na primeira, um levantamento de bibliografia sobre regulamentação espacial; na segunda, verificados documentos norteadores sobre o tema; na terceira, examinados relatórios emitidos pelas unidades e outros documentos para identificar questões relacionadas; na quarta uma breve análise do material encontrado e na quinta a formulação de uma proposta de modelo de parâmetros básicos para criação e manutenção espacial de brinquedotecas universitárias. Os resultados parciais dessa investigação demonstram a escassa literatura sobre o tema e ressaltam a importância de fomentar pesquisas desse tipo, que colaboram para um melhor uso e gestão de espaços e materiais.

133

CRUZAMENTO DE DADOS DOS ALUNOS NA ESCOLA: POSSIBILIDADES DE GESTÃO E DE INTERVENÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

FELIPE AUGUSTO DE LUCA

Resumo

O cruzamento de dados dos alunos na escola tem se tornado uma prática comum e necessária para coordenadores pedagógicos que buscam aprimorar o processo educacional. Por meio de ferramentas de análise de dados, informações valiosas são obtidas, possibilitando decisões estratégicas e intervenções eficientes. O objetivo principal é identificar padrões e tendências que permitam uma atuação mais assertiva. Para realizar esse cruzamento, é imprescindível contar com um sistema de gestão educacional que concentre informações relevantes dos estudantes, como notas, frequência, histórico escolar e comportamento. Esses dados são processados por ferramentas de análise, possibilitando a organização e identificação de padrões e, assim, o coordenador pedagógico pode identificar alunos em risco de reprovação, estudantes que necessitam de atendimento especializado e turmas com desempenho abaixo da média. Com base nesses resultados, intervenções podem ser implementadas, como grupos de reforço, atividades extracurriculares específicas e acompanhamento individualizado. O cruzamento de dados contribui não apenas para uma gestão mais eficiente, mas também para a promoção da equidade e qualidade da educação, pois permite identificar problemas e desenvolver ações para o aprimoramento do processo educativo. Investir nessa prática é fundamental para garantir um ambiente educacional propício ao desenvolvimento integral dos alunos.

134



10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cidadania
e Saberes**

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



SITUAÇÃO PROFISSIONAL BASEADO NA DIDÁTICA PROFISSIONAL: UMA DIREÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

GEORGYANA GOMES CIDRÃO
ANA CARLA PIMENTEL PAIVA
FRANCISCO RÉGIS VIEIRA ALVES

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar a noção de Situação Profissional a partir da definição da Didática Profissional e discernir sua possível contribuição para a formação de professores de matemática. O trabalho inicialmente apresenta o conceito de Didática Profissional introduzindo o seu quadro teórico e epistemológico nas três correntes francesas: Psicologia Cognitiva, Psicologia Ergonômica e Didática das Disciplinas. A posteriori, expõe a noção de Situação Profissional com contributo para a formação de professores de Matemática, uma vez que, as situações profissionais, são situações restritas ao trabalho, em que o profissional deve saber lhe dar e se adaptar. Portanto, esse trabalho procura ilustrar como a Situação Profissional pode ser complementada na Situação Didática derivada da Didática da Matemática para a formação de professores de Matemática.

135



Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cidadania e Saberes

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0

CONCEPCIONES DEL PROFESORADO SOBRE IDEAS PREVIAS Y ESTRATEGIAS PARA DETECTARLAS EN EL AULA.

JESSICA RODRÍGUEZ PIÑEIRO

Resumo

Este trabalho aborda un estudio inicial relacionado con las concepciones del profesorado sobre el estudio de ideas previas en el alumnado en proyectos relacionados con las ciencias, así como con una recogida de instrumentos y estrategias para analizar esas ideas previas con alumnado de Educación Primaria (EP) en proyectos sobre ciencias de la naturaleza. La enseñanza por proyectos abre interesantes posibilidades para el aprendizaje del alumnado en la escuela. Los proyectos permiten a las y los estudiantes actuar como pequeños investigadores y mejora sus habilidades para procesos como la formulación de hipótesis, la observación, la experimentación, el estudio de campo, la documentación y la reconstrucción sistemática de las sus ideas sobre un tema. La persona aprende elaborando su conocimiento con base a lo previamente adquirido y en interacción con las demás personas en la sociedad. El aprendizaje viene siendo producto de la interacción entre el conocimiento previo y la nueva información presentada. De acuerdo con los paradigmas constructivista y socio constructivista, la evaluación de las ideas previas del alumnado es primordial de cara a generar nuevos aprendizajes con estrategias metodológicas que desemboquen en aprendizaje significativo (en nuestro caso, proyectos). Es preciso, pues, que el profesorado considere importante ese análisis, sea capaz de identificar las ideas previas del alumnado y conozca, para hacerlo, estrategias e instrumentos eficaces.

136

**O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR FRENTE AS NOVAS
TECNOLOGIAS E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O
APRIMORAMENTO DO CAPITAL CULTURAL DOS
PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

MARILETE PINTO DE OLIVEIRA
DESIRÉ LUCIANE DOMINSCHek LIMA

Resumo

O papel da escola vem se moldando ao longo da história e na era digital em que vivemos, precisa estar adaptada às novas tecnologias, ou seja, atualizar-se constantemente. No passado, o papel do professor era transmitir o conhecimento, fazendo com que seus alunos assimilassem os conteúdos. Perante os pais o professor era o responsável pelo desempenho do aluno e pelo seu comportamento em sala de aula, considerado o responsável pelo futuro profissional do estudante. Hoje, com a revolução tecnológica, a situação mudou. O professor se tornou o mediador das informações e um orientador no que diz respeito ao que seu aluno está acessando. O professor passa a estimular seu aluno a ter um pensamento crítico a tudo o que ele tem acesso e procura nos meios digitais. A gestão escolar tem o papel de incentivar, capacitar e oferecer os meios tecnológicos para o desenvolvimento de metodologias, possibilitando aos professores meios para facilitar seu trabalho diário. Neste sentido, a tecnologia tem muito a contribuir com a educação, pois somos cercados pelo mundo tecnológico e devemos trazê-lo para nosso favorecimento. A questão central para a promoção da mudança no sistema de ensino é ter uma gestão escolar pautada na qualidade da educação socialmente referenciada e passa pelo capital cultural, sendo necessário pensar maneiras dele não ser um instrumento de dominação e de reprodução. Pretendo investigar o papel da gestão escolar frente às novas tecnologias, examinar os dados obtidos através da pesquisa empírica em relação ao capital cultural dos professores, pesquisar teoricamente o papel da gestão escolar frente às novas tecnologias e a sua contribuição para o aperfeiçoamento do capital cultural dos professores, tendo como embasamento a compreensão de Pierre Bourdieu sobre capital cultural e a função da escola no processo de reprodução cultural na sociedade capitalista.

137

UMA EXPERIÊNCIA COM A UTILIZAÇÃO DE JOGOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE ASTRONOMIA EM TURMAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

ADRIANA OLIVEIRA BERNARDES

Resumo

O ensino noturno, sem dúvida alguma, traz variados desafios ao professor que, uma vez atuando nesse segmento, necessitará desenvolver habilidades e competências de sua disciplina em um público que geralmente deixou a escola há algum tempo e que concilia o trabalho com os estudos. Entre os públicos existentes, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é talvez a mais complexa e a que necessita de uma reflexão contínua por parte do docente sobre os recursos e estratégias didáticas que melhor se adequam ao seu perfil. Desta forma, é importante que o docente faça da escola um ambiente de pesquisa no qual a reflexão sobre este trabalho seja realizada. Neste contexto em que as dificuldades são visíveis, este trabalho tem por objetivo refletir sobre uma experiência realizada no ensino de Astronomia, que, no Ensino Médio do estado do Rio de Janeiro, faz parte da disciplina de Física. Este relato descreve a implementação do jogo didático "Viajando pelo Sistema Solar" em turmas de EJA. A proposta visava transformar o ambiente de aprendizado, tornando-o dinâmico e inclusivo. O jogo de tabuleiro permitia que os jogadores avançassem nas casas na medida em que respondiam às perguntas com conteúdo de Astronomia que faziam parte do jogo. O recurso trouxe às aulas de Física uma maior leveza e entusiasmo e a experiência foi considerada satisfatória, principalmente por possibilitar a fuga de recursos tradicionais, e por ter servido de base para a participação dos alunos em outros projetos da área.

138

ELETIVAS NO ENSINO MÉDIO COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO CONTEXTUALIZADO DE QUÍMICA: UM RELATO DE VIVÊNCIAS NO ESTÁGIO DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DA UECE

ANTÔNIO RONY DA SILVA PEREIRA RODRIGUES

Resumo

O Novo Ensino Médio instaurado pela Lei nº 13.415 de 2017, alterou os currículos de ensino para o Ensino Médio, diminuindo a carga horária e incorporando os itinerários formativos, que são compreendidos como projetos disciplinas eletivas que buscam formar o estudantes em diferentes áreas de seu interesse. Os itinerários formativos são obrigatoriamente de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, contextualizado com a área cujo a instituição de ensino está localizada. Nesse sentido, o presente estudo buscou descrever as vivências de um licenciando em Química nos estágios de observação e regência em uma eletiva, a fim de avaliar a contextualização no ensino de Química dentro dos itinerários formativos. O licenciando observou a eletiva e analisou acerca da interação dos estudantes, a contextualização das práticas e conteúdo. Na regência propôs práticas vinculadas ao contexto local e observou a interação dos estudantes e importância da contextualização através das anotações dos estudantes na eletiva. A análise de resultados demonstrou que a contextualização no ensino de Química através das eletivas, proporciona uma melhoria no processo de ensino aprendizagem, onde o estudante está a frente desse processo, atuando como protagonista, por se tratar de uma metodologia onde o estudante está inserido socialmente, por se trabalhar com aplicações reais dos conteúdos e práticas. Conhecimentos básicos e complexos foram possíveis ser desenvolvidos através da contextualização da prática na eletiva. Se torna evidente a necessidade do ensino de Química contextualizado, sendo os itinerários formativos uma meio eficiente para essa proposta de ensino.

139

AS PERCEPÇÕES DE LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS SOBRE A UTILIZAÇÃO DE JOGOS DIDÁTICOS NO ENSINO

IAN LESSA OLIVEIRA
ADRIANA OLIVEIRA BERNARDES

Resumo

Desenvolver o interesse dos alunos para o aprendizado de ciências é, sem dúvida, fundamental, sendo necessário oferecer, na escola, um ensino de ciências de qualidade, capaz de atrair um maior número de pessoas para a área científica e, ao mesmo tempo, contribuir para o entendimento da importância do conhecimento científico na sociedade. Para isso, é essencial a utilização de recursos didáticos adequados, que promovam o desenvolvimento da motivação e do interesse dos alunos. Neste contexto, torna-se necessário compreender a percepção de futuros professores sobre o recurso. Para tanto, realizamos o levantamento de dados por meio de uma pesquisa qualitativa com licenciandos em Ciências Biológicas, nos quais cinco alunos foram entrevistados acerca da utilização de jogos didáticos no ensino. Resultados preliminares sugerem que os entrevistados percebem o recurso como motivador, uma forma dinâmica de conduzir as aulas e um recurso lúdico no qual o aluno aprende de forma descontraída. Os participantes da pesquisa afirmam que utilizariam jogos didáticos em seu trabalho, acreditando que isso tornaria a turma mais participativa e interessada, proporcionando melhores condições para a obtenção de conhecimento. Considerando o exposto, a pesquisa sugere que a introdução do jogo didático em aulas de ciências seria vista de forma positiva pelos futuros professores, tornando-se importante que o recurso possa ser considerado para a introdução ou revisão de temas de ciências no Ensino Médio.

140

A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO INTERDISCIPLINAR NA FORMAÇÃO DO ESTUDANTE E NA OTIMIZAÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR

JOYCE FRADE ALVES DO AMARAL

Resumo

O trabalho interdisciplinar no contexto escolar emerge como um elemento crucial para enriquecer a formação do estudante e aprimorar o processo de aprendizagem. Este artigo explora os benefícios substanciais derivados da integração de diversas disciplinas, destacando sua contribuição para uma compreensão mais holística e contextualizada do conhecimento. Ao promover a interação entre diferentes áreas do saber, o trabalho interdisciplinar proporciona uma visão mais ampla e conectada do mundo, capacitando os estudantes a desenvolverem habilidades críticas e pensamento sistêmico. Além disso, o artigo examina como o trabalho interdisciplinar estimula a criatividade e a resolução de problemas, preparando os alunos para enfrentar desafios complexos da vida real. A colaboração entre professores de diversas disciplinas permite a criação de projetos educacionais envolventes, contextualizados e alinhados com as demandas do século XXI. Essa abordagem interconectada não apenas fortalece a aprendizagem acadêmica, mas também contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e socialmente responsáveis. A investigação apresenta evidências de casos de sucesso, ressaltando experiências práticas que demonstram os impactos positivos do trabalho interdisciplinar no desenvolvimento integral dos estudantes. Adicionalmente, são discutidos desafios potenciais e estratégias para superá-los, promovendo a implementação eficaz dessa abordagem nas instituições de ensino. Concluindo, o artigo destaca a importância do trabalho interdisciplinar como um catalisador essencial para transformar a educação, proporcionando uma base sólida para a formação de indivíduos preparados para enfrentar os desafios complexos e dinâmicos do mundo contemporâneo.

141

IDENTIFICAÇÃO DOS ESTILOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA: FOCO EM CIÊNCIAS E BIOLOGIA

PRISCILA BORGES DALBEM GASPAR
DULCIMEIRE APARECIDA VOLANTE ZANON

Resumo

Cada indivíduo aprende de maneira singular, seja por meio da visualização, leitura ou audição (Quadros, Lima e Adamatti, 2020). Com o intuito de compreender os métodos de aprendizado dos estudantes e contribuir para a prática docente, diversos instrumentos permitem a identificação dos perfis de aprendizagem dos estudantes, sem, contudo, rotulá-los, uma vez que tais perfis não são imutáveis (Schmitt e Domingues, 2016). Pelo contrário, esses instrumentos facultam aos professores a utilização de metodologias mais apropriadas para atender às necessidades dos estudantes. Dentro desse contexto, o presente estudo buscou identificar os estilos de aprendizagem de estudantes com idade entre 14 e 17 anos, matriculados em escolas públicas do interior do Estado de São Paulo, Brasil. Para alcançar tal objetivo, utilizou-se o questionário N-ILS (New Index of Learning Styles), validado e adaptado ao contexto brasileiro (Vieira Júnior, 2012). Devido ao foco específico em Ciências e Biologia, ajustes foram feitos nas questões pelas autoras. O questionário foi respondido por quarenta e três estudantes, revelando uma predominância de um perfil ativo, sensitivo, visual e sequencial. Esses resultados indicam uma inclinação para abordagens participativas, experimentais e organizadas logicamente. Como conclusão, destaca-se a importância de os professores adotarem uma postura investigativa em relação à sua própria prática, refletindo sobre ela para reconhecer dificuldades e propor soluções.

142



10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cidadania
e Saberes

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



NARRATIVAS DEL PASADO: IDENTIDAD Y PATRIMONIO LOCAL

MARÍA-PILAR MOLINA-TORRES

Resumo

El proyecto “De Famalicão para o Mundo: Contributos da História Local” fomenta el aprendizaje ciudadano y la proyección local, nacional e internacional a través de diferentes actividades comunitarias. La propuesta se centra en el patrimonio y la historia local del municipio de la Vila Nova de Famalicão, en el norte de Portugal. Como ciudad educadora presenta una Red de Museos que reúnen a equipos de trabajo multidisciplinares como docentes, investigadores, técnicos de cultura que participan e intervienen en las tareas de memoria, identidad e historia del territorio. También se muestra el uso de esas prácticas museológicas y la repercusión educativa que tiene en distintos públicos. Junto a estas experiencias, las narrativas históricas y literarias de las exposiciones temporales, como la dedicada a los trabajadores forzosos portugueses en el sistema de concentración nazi (1939-1945), exponen las reflexiones de cómo intervienen y se comprometen los ciudadanos de Famalicão en este conflicto bélico. De este modo, los museos y su historia nos permiten interpretar los pasados dolorosos y la conciencia identitaria del pasado y el presente.

143



Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cidadania e Saberes

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0

**ESTUDO COMPARATIVO DAS EXPERIÊNCIAS DO
ACOLHIMENTO DE MULHERES IMIGRANTES EM SÃO PAULO
E NO DISTRITO FEDERAL: O GÊNERO CONDENADO -
CAPACITAR PARA RESSURGIR.**

FLÁVIA CRISTINA RODRIGUES PAIVA
RITA DE CASSIA PEREIRA LIMA
JOELMA PEREIRA DE FARIA NOGUEIRA
NELSON CARPES NEIVA
MARIA AUGUSTA CARPES NEIVA

Resumo

Este estudo tem como objetivo analisar iniciativas de atendimento à população migrante, que visam sua inserção no mercado de trabalho brasileiro, por meio da formação profissional. O público-alvo consiste em mulheres economicamente ativas, com histórico de violência doméstica, e que residam nas cidades de São Paulo e Brasília. Pretende-se comparar ações de organizações sem fins lucrativos, que ofereçam cursos de qualificação profissional, com foco na geração de trabalho e renda. Conforme Sen (2015), o desenvolvimento de capacidades é condição para combater as desigualdades de gênero, analisando-se o contexto histórico, social, político, familiar e religioso em que essas mulheres se encontravam e que basearam suas decisões de emigração, à procura da identidade feminina, cidadã e profissional, buscando tratamento igualitário e justo. Espera-se compilar dados que contribuam com políticas públicas estatais voltadas a esse público, visando melhorar sua eficiência e eficácia, quanto a ações de cunho educacional - formação profissional, econômica e na valorização das cidadãs, amparadas nos direitos humanos. A metodologia será quali-quantitativa, exploratória, valendo-se de pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevistas semiestruturadas. Para Teles e Melo (2003), políticas públicas representam instrumento fundamental de transformação social e promoção da igualdade de gênero. Serão utilizadas análise de conteúdo e aportes teóricos sobre implementação de políticas públicas.

144



10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cidadania
e Saberes**

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



INTERSECCIONALIDADE E CONSUBSTANCIALIDADE: LIMITES E CONVERGÊNCIAS

LIZIANE SILVA CRUZ

Resumo

Nos estudos de gênero da atualidade temos visto cada vez mais a aproximação das discussões, de forma conjunta ou separada, das relações de classe e raça. A necessidade de compreender essa interconexão se tornou um caminho teórico importante para compreender a realidade social das mulheres. O objetivo deste artigo é explorar as nuances entre os conceitos de interseccionalidade e consubstancialidade, considerando-os como abordagens para compreender as dinâmicas de gênero, classe e raça. Para alcançar esse propósito, adotamos uma metodologia baseada na revisão da literatura, analisando artigos de autoras brasileiras e estadunidenses que discutem esses conceitos e suas características distintas, destacando tanto suas divergências quanto suas convergências.

145



**Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cidadania e Saberes**

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0



10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cidadania
e Saberes**

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



DOMINAÇÃO MASCULINA E SUA INFLUÊNCIA NA DEFINIÇÃO DE PAPÉIS SOCIAIS MASCULINOS E FEMININOS

RENATA RANGEL SPELTA HACKBARDT

Resumo

Partindo da premissa de que são socialmente construídos, os conceitos de masculinidade e feminilidade encontram-se aptos a indicar os papéis sociais de homens e mulheres na sociedade sendo, ainda, reveladores de uma relação de poder e dominação existentes entre os gêneros masculino e feminino. A forma como os indivíduos se relacionam e as desigualdades que foram historicamente evidentes nos remetem, portanto, ao estudo do patriarcado e dos papéis sociais, sua evolução e, por fim, a eventual permanência de uma discriminação dos espaços públicos e privados. O objetivo do presente trabalho é analisar a influência da dominação masculina na definição dos papéis sociais de homens e mulheres na sociedade. A partir das análises feitas pelos estudos de gênero, pretende-se investigar a importância das estruturas de dominação impostas pelo patriarcado como fatores determinantes no controle do comportamento social feminino e sua manutenção no restrito espaço doméstico para o qual seu destino sempre esteve pré-estabelecido.

146



**Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cidadania e Saberes**

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0



10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cidadania
e Saberes

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



EDUCAÇÃO PARA MULHERES NEGRAS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

SUELEN REGINA GOMES GONÇALVES
RENNER RICARDO DA SILVA

Resumo

O artigo analisa as políticas educacionais para mulheres negras, seu funcionamento e formulação. Explora a posição dessas mulheres na sociedade civil e a eficácia das políticas educacionais voltadas para elas, destacando a dificuldade de representação desse grupo e a insuficiência das políticas existentes. Examina também o papel dos organismos internacionais e as influências do sistema capitalista. A política pública é entendida como ação do Estado e da sociedade para atender necessidades sociais, diferenciando-se das ações governamentais. A sociedade civil, sob a ótica do materialismo histórico-dialético, é vista como espaço das relações econômicas e produtora de antagonismos de classe. A política educacional é considerada uma política social que promove a igualdade de oportunidades e combate desigualdades. No contexto capitalista, as políticas públicas refletem as relações de poder, muitas vezes servindo para legitimar o sistema e preservar a ordem social. Sob essa ótica, são vistas como instrumentos de controle social e perpetuação do status quo. Para promover a emancipação e superar desigualdades, são necessárias políticas que abordem as causas profundas das disparidades, como a redução da exploração do trabalho e o acesso igualitário a recursos e serviços essenciais, concebidas com base na justiça social.

147



Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cidadania e Saberes

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0

MALDITA(S) E PROIBIDA(S): A LITERATURA LÉSBICA COMO AMEAÇA À ORDEM

TALITA FERREIRA GOMES DA SILVA

Resumo

É notório que desde os anos 1970 há uma maior incidência de movimentações sociais de mulheres. Ainda com avanços significativos, observa-se que é acanhado o reconhecimento da presença das lésbicas nessa perspectiva. Sabe-se que o silenciamento acontece como uma ferramenta de manutenção do sexismo e da lesbofobia e, este trabalho, contribuindo para a diminuição desse silêncio, visa se alinhar às vozes lésbicas que reivindicam espaços epistemológicos na constante formação da sociedade. Tem-se como objeto, para tal, a obra “Eu sou uma lésbica” (1983), de Cassandra Rios, autora intitulada como “escritora maldita” e “a mais proibida do Brasil”. Através da autoria de romances ficcionais que tinham mulheres lésbicas como protagonistas, Rios experienciou a censura à época da ditadura militar brasileira. Como justificativa à repressão, as obras de Cassandra Rios eram intituladas como “pornográficas”, vez que tratavam de relacionamentos amorosos entre mulheres e seus desdobramentos para a sociedade, o que iria contra a ordem, a moral e os bons costumes. Pretende-se questionar, neste trabalho, as razões alegadas para tal título, analisando como essa categorização era demonstrada não somente como apagamento da literatura produzida, mas também dos sujeitos das obras. O presente trabalho põe-se como uma oportunidade de trazer novas perspectivas sobre as pautas e identidades lésbicas, reafirmando seu imensurável valor para a literatura nacional, sobretudo para a literatura lésbica.

148



10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cidadania
e Saberes**

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



DECOLONIZANDO O AMBIENTE ESCOLAR: POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS INTERSECCIONAIS NA AULA DE INGLÊS

WESLEY SOUSA RODRIGUES

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo propor uma reflexão sobre a importância de decolonizar o ambiente escolar, apresentando possibilidades e perspectivas interseccionais na aula de inglês. Como material teórico-metodológico, partiremos dos pressupostos defendidos por Anzaldúa (1987), Pennycook (1994,1995), Crenshaw (1998), Fanon (2008) e Leffa (2003). Para isso, como metodologia da pesquisa, realizaremos um estudo bibliográfico a respeito da temática, mostrando possíveis maneiras de aplicação dessas teorias no contexto da aula de inglês, buscando desconstruir práticas pedagógicas que reproduzem estruturas coloniais e eurocêntricas. Em suma, a decolonização no ambiente escolar, especificamente na aula de inglês, é fundamental para a construção de uma educação justa e igualitária, valorizando assim, a diversidade e o respeito às identidades dos/as estudantes, podendo contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

149



Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cidadania e Saberes

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0

UM PENSAR FILOSÓFICO E CULTURAL A PARTIR DA FILOSOFIA LATINOAMÉRICA: SOBRE PRODUÇÃO DE IDENTIDADES

CARLOS EDIMILSON AVILA DE LIMA
JOACIR MARQUES DA COSTA
ELIZIANE TAINÁ LUNARDI RIBEIRO
LIDIANE LONDERO PERLIN
RAFAEL LESSES DA SILVA
MARCIENE DA SILVA VIEIRA
SIRLETE MARIA BITENCURT FRIGHETO
MAURI DE ABREU SEVERO
LARISSA DALLA LANA
TARCIANO ORTOLAN DE BARCELOS

Resumo

150

Esse ensaio busca refletir sobre o processo de produção de identidades de povos latino-americanos, partindo de um pensar filosófico, numa vertente pós-crítica, fenômenos socioculturais e políticos da colonização de povos da América Latina. Com isso, assumimos noções conceituais de decolonialidade, interseccionalidade e alteridade, as quais subsidiam epistemologicamente a análise. A possibilidade de, metodologicamente, acenarmos à uma metodologia cartográfica, constrói um rascunho de um mapa epistêmico que conecta referências culturais, sociais e de saberes de nossos povos, de modo a reinventar, ressignificar e reconstruir práticas discursivas da existência identitária de um povo. Ademais, a potência de nos desviarmos de normalizações eurocêntricas está em constante diálogo com contribuições dos latino-americanos Enrique Dussel e Aníbal Quijano, os quais reordenam discussões de saber-poder de processos colonizantes e vasculham brechas que sustentam e/ou irrompem modos de pensar e existir no mundo. Ao final, dialogamos com as epistemologias marginais e insurgentes que tem nos mobilizado a “adiar o fim do mundo” e a repensar que mundo queremos para nós e para as futuras gerações.

VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES, PSICOLOGIA SOCIAL E POLÍTICAS PÚBLICAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CENTRO DE REFERÊNCIA ESPECIALIZADO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL

LUANA MARIS BORRI

Resumo

A violência contra a mulher é um fenômeno multifacetado e estrutural, não sendo exclusivo do contexto atual, mas oriundo de um processo histórico em que os índices vêm aumentando a cada ano, sendo urgente discutir estratégias para prevenção e acompanhamento. Deste modo, este resumo tem por objetivo relatar a atuação do profissional da Psicologia no acompanhamento de mulheres em situação de violação de direitos atendidas pelo Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) do município de Araquari (SC). O presente trabalho é uma pesquisa qualitativa em que é realizado um relato de experiência de uma profissional da Psicologia, sendo a coleta de dados realizada por meio da observação participante durante 4 meses (no período de junho a setembro de 2023) do acompanhamento de mulheres inseridas no Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI/CREAS), envolvendo: a) atendimentos particularizados da mulher: realizada escuta, construção de estratégias para proteção da mulher e propostas lúdicas como ferramenta de acolhimento e reflexão sobre a violência doméstica; b) atendimento de todo núcleo familiar, principalmente dos filhos, por meio de atendimentos particularizados das crianças e adolescentes utilizando recursos lúdicos e de atendimentos coletivos com a mulher e seus filhos através de propostas estéticas, como desenhos coletivos; c) grupo de mulheres denominado “Café com Direitos” com participação de equipe multidisciplinar, considerando o processo de planejamento e execução dos grupos através da discussão das seguintes temáticas: 1- Os direitos das mulheres: uso da música como recurso reflexivo e construção da linha do tempo dos direitos das mulheres; 2- As violências contra a mulher: uso de cenas de novelas para discutir os tipos de violência; 3- Autoconhecimento: passado, presente e futuro: construção de desenhos pensando aspectos de projeto de vida. A análise da pesquisa se baseia nos fundamentos da Psicologia Social, utilizando-se de autores da perspectiva crítica.

151



A SIMULAÇÃO CLÍNICA APLICADA NA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS EM SAÚDE E SEU POTENCIAL NO ENSINO MULTIPROFISSIONAL DA BIOÉTICA

LUANN VIANNA DA CONCEIÇÃO
MARTA LUCIANE FISCHER

Resumo

Introdução: O uso das metodologias ativas, na formação de profissionais da área da saúde visam o desenvolvimento da autonomia crítica dos estudantes, destacando-se a Simulação Clínica (SC). **Objetivo:** caracterizar as produções científicas que abordam a SC e do seu potencial de agregar o ensino da bioética. **Metodologia:** Pesquisa quanti e qualitativa por meio de revisão integrativa das produções científicas nacionais e internacionais a respeito do uso da SC na graduação. **Resultados:** A partir do recorte da pesquisa constatou-se que os cenários de aplicação da SC contemplam predominantemente a área de saúde, com ampla contribuição dos cursos de Enfermagem e Medicina com potencialidades como o aumento da tomada de decisão, autonomia e conhecimento técnico. As fragilidades englobaram alto custo, a dificuldade de encontrar profissionais preparados e estudos com baixa adesão. **Conclusão:** a constatação da de referências éticos e pressupostos bioéticos especialmente no desenvolvimento de competências para tomada de decisão multiprofissional, autonomia, treino de comunicação e qualidade na relação profissional-paciente, permitiu lançar trilhas interpretativas que subsidiaram o direcionamento do potencial do uso da SC no ensino multiprofissional da Bioética.

152



O DIREITO À EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O DIREITO DE ACESSO À EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES IMIGRANTES NO ESTADO DO AMAZONAS

MARIA APARECIDA TEIXEIRA LIMA
MARCOS ANDRÉ FERREIRA ESTÁCIO

Resumo

A inter-relação entre imigração e direitos humanos exerce uma função fundamental nas dinâmicas atuais globais. Este trabalho tem por objetivo analisar as políticas públicas educacionais na perspectiva do direito à educação no estado do Amazonas. De acordo com os dados do Conare (2022), o Amazonas é o segundo estado da Região Norte do Brasil que mais acolhe essa população, o que motivou esse estudo pautado nas políticas públicas, estas que desempenham um papel primordial na área da educação. Assim como, a migração e os direitos humanos, no âmbito educacional. A pesquisa é de natureza documental com abordagem qualitativa. Foram utilizados os documentos que pautam a educação como um direito humano fundamental, tanto quanto os instrumentos jurídicos internacionais e nacionais que visam garantir os direitos da pessoa migrante. Por fim, foi possível constatar que a presença significativa de imigrantes no Amazonas evidencia a necessidade de recursos financeiros para a efetivação dessas políticas, a integração social e educacional desses novos residentes em solo brasileiro. Além disso, devemos também reivindicar o desenvolvimento de iniciativas de apoio à educação e inclusão social, entre órgãos governamentais e organizações da sociedade civil.

153



EVOLUCIÓN DE LA INEQUIDAD EDUCATIVA EN PORTUGAL. UN ANÁLISIS DE LAS PRUEBAS PISA

MARÍA HOLGADO-AGUADERO
JUAN PABLO HERNÁNDEZ-RAMOS
FERNANDO MARTÍNEZ-ABAD

Resumo

Debido a la existencia de las desigualdades sociales, las cuales tienen repercusión en el ámbito escolar al generar inequidad educativa, esta es hoy en día objeto de infinidad de estudios. El presente estudio pretende conocer los niveles de inequidad educativa en la Educación Secundaria que se presentan en el sistema educativo portugués a través de las diferentes oleadas de PISA. El estudio se llevó a cabo con las bases de datos de PISA, entendiendo inequidad educativa como igualdad de oportunidades, igualdad de resultados y segregación. El estudio se lleva a cabo con las bases de datos de PISA desde 2000 hasta 2022, mediante análisis de datos multivariante, tanto a nivel estudiante como a nivel escuela. Como variables criterio se utilizaron indicadores de inequidad como segregación, igualdad de resultados e igualdad de oportunidades. Los resultados muestran que, a nivel estudiante, existe una tendencia a niveles superiores de los valores medios de los países que forman parte de la Unión Europea, aunque, en el indicador de igualdad de resultados, los resultados son similares a la media de la Unión Europea. Por otro lado, a nivel escuela, los resultados tienden a ser inferiores que los valores medios de la Unión Europea, aunque, en el caso de la segregación, los niveles son semejantes.

154



EDUCAÇÃO DE JOVENS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: UM OLHAR DECOLONIAL PELOS MULTILETRAMENTOS

MARIA SALETE PEIXOTO GONÇALVES
GRASSINETE C. DE ALBUQUERQUE OLIVEIRA

Resumo

Estudos que envolvem educação de jovens em privação de liberdade no Brasil ainda são escassos e discutir como as ações educativas propiciam o “esperançar” são de extrema necessidade. Articulados com a educação formal, alguns projetos são desenvolvidos por considerarem a educação como um meio de acesso à reintegração social de jovens que se encontram em um “interregno em que não são nem uma coisa e nem outra”. Por esse princípio, pretendemos discutir uma ação do projeto Lugar de Fala de Jovens (In)fnitas: Empoderamento da leitura e da escrita pela ótica dos multiletramentos realizado junto ao Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães, em Rio Branco-AC. Nele, por meio de músicas, filmes, livros e artes tenta-se ir além da dinâmica de “exclusão includente”, isto é, do processo o qual os mecanismos de exclusão educacional recriam e assumem novas fisionomias e mantêm, sob o jugo da inclusão, os “processos de isolamento, marginalização e de segregação social”. O projeto se encontra em curso, mas os resultados iniciais indicam que as atividades desenvolvidas propiciam às jovens e aos pesquisadores envolvidos no projeto, o entendimento de que o “lugar de fala não é impedir alguém de falar, é dizer o que outra voz precisa falar”.

155

UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE OS IMPACTOS DA MEDIÇÃO PRESENCIAL E REMOTA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM MARÍLIA-SP (BRASIL)

ANA BEATRIZ MARTINS DE ARRUDA

Resumo

Introdução: O ensino remoto no Brasil teve início com a portaria nº 343 de 17 de março de 2020, quando, por conta do grau de agravamento da pandemia do COVID-19, uma infecção respiratória aguda de elevada transmissibilidade e de distribuição global, cuja principal medida de cuidado adotada foi o isolamento social que durou até o fim do ano letivo de 2021, o MEC dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais no período de pandemia. Logo, nota-se que, por conta deste cenário, as crianças que estavam passando pelo processo de alfabetização nesta época, foram alfabetizadas contando com a mediação pedagógica de maneira remota, sendo as primeiras a passarem por esse processo com esta forma de mediação. Posto isso, nota-se a importância de se estudar quais os impactos disso no processo de aquisição da escrita destas crianças. Objetivo: A presente pesquisa teve por objetivo realizar um estudo comparativo entre o desenvolvimento de crianças que foram alfabetizadas no período pré-pandêmico, com mediação presencial, e crianças que foram alfabetizadas durante o período pandêmico, com mediação remota, partindo da percepção dos pais e/ou responsáveis. Materiais e método: Para alcançar tal objetivo, primeiramente foi realizada uma revisão bibliográfica, para ter um aval e suporte técnico-científico, com base no referencial teórico das obras de Vigotski, ou seja, abordagem da psicologia histórico-cultural, que se fazem atuais e relevantes, em especial no cenário pandêmico e pós-pandêmico, no qual a práxis pedagógica, em especial no processo de alfabetização, passou a ser repensada mediante os desafios do ensino por meio de recursos tecnológicos e virtuais que se consolidaram. Em seguida, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco pais e/ou responsáveis que atendiam aos critérios de inclusão na pesquisa. Para analisar os dados obtidos com este processo, utilizou-se da metodologia de análise temática, proposta por Virginia Braun e Victoria Clarke (2006), que busca identificar, analisar, interpretar e relatar padrões a partir de dados qualitativos.

156

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA COMO PREVENÇÃO AO CYBERBULLYING

BIANCA VITÓRIA VIGNOTO
LAÍS BUENO TONIN

Resumo

As novas tecnologias e o acesso a rede mundial de internet possibilitam uma vida em rede cada vez mais ampla e com inúmeros benefícios sociais, no entanto, o acesso cada vez mais precoce por crianças e adolescentes operam sob um risco ao direito humano da privacidade, da proteção de dados e da proteção a vida do indivíduo, especialmente para crianças e adolescentes que utilizam plataformas de redes sociais digitais fora de suas diretrizes, envolvendo-se no que conhecemos como bullying online, ou cyberbullying, confrontando todos os direitos humanos digitais. No que se refere a esta temática, em janeiro de 2024, o Brasil avançou na legislação para proteger crianças e adolescentes, e punir no rigor da lei 14.811/2024 previsto no código penal os crimes de bullying e cyberbullying, com reclusão e multa. No caso do cyberbullying, compreende-se o termo como intimidação à vítima realizada em redes sociais, aplicativos, jogos online, ou qualquer ambiente digital. Portanto, este trabalho em como objetivo promover uma reflexão sobre o papel da educação midiática no combate ao cyberbullying nas escolas brasileiras apoiada pela Base Nacional Curricular Comum que prevê a curricularização de disciplinas que objetivam promover a capacidade crítica para convivência e cidadania em ambientes digitais. Como metodologia adota-se a pesquisa de abordagem qualitativa e bibliográfica, apoiada pela Lei 14.811/2024 e pelo parecer do CEB 01/2022, as quais serão discutidas no referencial teórico.

157

COMPETÊNCIAS DIGITAIS DOCENTE NO BRASIL: O IMPACTO DAS LEGISLAÇÕES E NORMATIVAS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

DOUGLAS BRESSAN
SAMIRA FAYEZ KFOURI DA SILVA

Resumo

Este estudo trata das competências digitais docente no Brasil, considerando as legislações e normativas que regem o uso de tecnologias digitais na educação. Destacam-se (a) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei 9694/1996, que estabelece as diretrizes para educação nacional e destaca a integração das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) no processo educacional; (b) Decreto nº 9.057/2017, que regulamenta o ensino a distância no Brasil e reforça a importância da formação docente para o uso de TDIC; (c) Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), definindo metas e estratégias para o desenvolvimento da educação, promovendo o uso pedagógico de recursos digitais; (d) Programa Nacional de Tecnologias Educacionais (ProInfo), criado pelo Ministério da Educação (MEC), para promover a inclusão digital nas escolas públicas e capacitar professores para o uso das TDIC; e, (e) Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define os conhecimentos, competências e habilidades essenciais para os estudantes brasileiros ao longo da educação básica, incluindo a incorporação de TDIC como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. Tais regulamentações refletem o compromisso do Brasil com a integração das tecnologias digitais na educação, visando promover um ensino de qualidade e preparar os alunos para os desafios do mundo contemporâneo. Este estudo visa reconhecer e analisar critérios de avaliação das competências digitais dos professores alinhados com as exigências atuais e as demandas do mercado de trabalho, visando contribuir para o aprimoramento da prática docente e o desenvolvimento de habilidades digitais que potencializem o processo de ensino e aprendizagem de qualidade.

158

LETRAMENTO MIDIÁTICO AUDIOVISUAL E FORMAÇÃO DOCENTE: TEORIA E PRÁTICA PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS CRÍTICAS NA ERA DIGITAL

ERIKA KRAYCHETE ALVES

Resumo

Este trabalho intenta explorar os aspectos investigativos das ações de pesquisa decorrentes do meu atual estudo de doutoramento em Educação, intitulado: Dimensão Técnica e Habilidades Adquiridas em Ambientes Digitais: Letramento Midiático Audiovisual para uma Formação Docente Reflexivo-Crítica, que tem o objetivo de investigar de que forma e com que meios podemos estabelecer parâmetros para um letramento midiático audiovisual sobre e nas plataformas digitais, que promovam uma formação docente reflexiva e crítica. A pesquisa envolve a realização de uma oficina com atividades práticas de uso das mídias digitais e a criação de materiais audiovisuais. O público-alvo são professores da rede pública de ensino de Curitiba e Região Metropolitana (Paraná, Brasil), que lecionam nos 8º e 9º ano do ensino fundamental, assim como nos 1º e 2º anos do ensino médio que participaram de um curso de capacitação docente em linguagem tecnológica e audiovisualidades, ofertado em outubro de 2023. Os achados iniciais da pesquisa enfatizam a importância de incorporar a linguagem tecnológica às práticas educativas, especialmente no atual contexto pós-pandemia e digitalizado. O referencial teórico da pesquisa inclui conceitos como as perspectivas de letramento, a pedagogia ubíqua, a reflexão crítica sobre audiovisuais e a alfabetização midiática no campo da formação de professores.

159

UMA ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE O PERFIL DO LEITOR DA ATUALIDADE E SUA RELAÇÃO COM OS SUPORTES DE LEITURA IMPRESSO E DIGITAL

LIMERCE FERREIRA LOPES

Resumo

Essa comunicação apresenta parte dos resultados do meu projeto de doutorado que tem por objetivo analisar a compreensão de alunos do 1º ano do ensino médio técnico integrado, do Instituto Federal de Goiás (IFG), sobre a noção de leitura realizada em suporte impresso e digital e sobre a noção de leitor da atualidade. Para as discussões teóricas recorreremos a Análise do Discurso Francesa a fim de discutir as noções referentes a “linguagem/discurso”, “sujeito”, “interdiscurso”, “memória discursiva”, (COURTINE [1987], 2006; MAINGUENEAU, 2000; ORLANDI, 2001a, PÊCHEUX, 1990, 2006; RIOS, 2005); dentre outros. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa de tipo “pesquisa-ação” que buscou, com base nas vozes dos alunos, analisar como a construção dos sentidos sobre os novos modos de ler e sua relação com os suportes digitais, ocorre a partir da materialidade discursiva atrelada à memória discursiva. Desse modo, identificamos que os discursos produzidos por esses sujeitos socialmente situados (o jovem leitor da atualidade) demonstram uma relação interdiscursiva calcada em aspectos socio-históricos-culturais que estreitam as relações de sentido entre esses sujeitos com os já-ditos, com as formações ideológicas (instituídas pelas formações discursivas), dirimindo assim, uma rede de filiações que conduz o que o sujeito pode ou não dizer a partir do seu lugar de produção da linguagem (PÊCHEUX, 1990, 2006; ORLANDI, 2001, 2003). A partir das discussões e análises realizadas, buscamos instigar reflexões sobre a noção de leitura e leitor, numa perspectiva discursiva, a fim de contribuir no redimensionamento para as práticas de leitura na escola.

160

O TABLET COMO VIA DE (RE)SIGNIFICAÇÕES DE EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MANUELA AZEVÊDO QUEIROZ
MARIA SILVIA PINTO DE MOURA LIBRANDI DA ROCHA

Resumo

Apresentam-se resultados de pesquisa desenvolvida sob a perspectiva da teoria Histórico-Cultural, objetivando examinar o uso do tablet para (re)significações e (re)interpretações de crianças sobre suas experiências na Educação Infantil. Participaram do estudo 19 alunos, de quatro a cinco anos, pertencentes a uma escola pública de Campinas-SP, a quem a pesquisadora solicitou que fotografassem, com um tablet, aquilo de que mais gostavam na escola. Em seguida, as crianças apresentaram os motivos de suas produções e, posteriormente, foram convidadas a selecionarem as fotos de que mais gostaram. Durante a seleção, a investigadora buscou identificar se as crianças se lembravam do material produzido, se as justificativas apresentadas no decorrer da produção eram as mesmas expressas na seleção e quais estratégias utilizadas para o manuseio da tecnologia. Ao todo, realizaram-se 11 sessões de fotografias e sete sessões de seleção, resultando em um total de 577 fotos. A construção do material empírico permitiu-nos constatar a potência da atividade com o tablet para (re)elaborações e (re)significações das experiências e do próprio contexto escolar, revelando interpretações carregadas de memórias advindas de situações vividas dentro e fora da escola, além de uma heterogeneidade nos modos de apropriação dos recursos operados no dispositivo, que pareceu tão familiar a alguns e tão inusual a outros, afetando suas relações com o meio, o instrumento e entre pares.

161

O USO DE IMAGENS DO INSTAGRAM PARA O DESENVOLVIMENTO DE MULTILÍTERACIAS: A CRITICIDADE EM FOCO

MARCIA VIANNA DE MATTOS BARBOSA
ALDA MARIA COIMBRA MACIEL

Resumo

Tendo em vista a necessidade de investigação sobre a contribuição das redes sociais enquanto fonte de imagens para a formação de uma consciência crítica, esta comunicação oral traz uma pesquisa de mestrado em andamento que propõe o uso do Instagram para o desenvolvimento de multiliteracias em aulas de Língua Portuguesa do Ensino Básico. O objetivo geral da investigação é favorecer, em meio ao cenário digital atual, o desenvolvimento da Literacia Visual e da Literacia Mediática a partir de imagens do Instagram por meio de uma sequência didática fundamentada, principalmente, pela Gramática do Design Visual. Esta pesquisa-ação de abordagem qualitativa está sendo realizada em uma escola da Rede Municipal de Educação, no Rio de Janeiro. Serão utilizados questionários para a coleta de dados, assim como registros feitos no blog da turma. Por fim, será realizada a análise dos resultados. Como principais resultados, espera-se que os alunos possam manifestar o pensamento crítico para compreender a construção de significados, em especial as questões políticas, sociais e ideológicas, de imagens veiculadas no Instagram e, possivelmente, em outras redes sociais e em seu próprio contexto sociocultural.

162



10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cidadania
e Saberes**

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



O PAPEL REFLEXIVO DOS PROFESSORES E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS.

REGINA DE SOUZA ROCHA QUEIROZ

Resumo

Hoje, diante das constantes inovações tecnológicas e transformações ocorridas na sociedade e na educação, os professores, mais do que nunca, precisam se preparar para lidar com tantos desafios. Não é suficiente saber usar as tecnologias em sala de aula, os desafios são muito mais complexos e profundos. As mudanças tecnológicas podem alterar a natureza dos produtos culturais e dos mecanismos de percepção humana, podem influenciar a maneira como as pessoas percebem, interagem e participam da cultura. Isso destaca a importância de uma compreensão crítica e reflexiva da tecnologia na formação da cultura contemporânea, principalmente diante da precarização do trabalho docente. Essas considerações nos levam a questionar sobre o papel dos professores nesse cenário contemporâneo tão complicado em que vivemos. A desvalorização da docência, o crescimento do mercado educacional são algumas das condições relacionadas à inclusão das tecnologias na educação. Nesse contexto, serão abordados o papel reflexivo do professor e os desafios contemporâneos, a influência e impacto das tecnologias na educação e na profissão docente.

163



**Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cidadania e Saberes**

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0



10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cidadania
e Saberes**

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



ESTUDANTES AUTISTAS EM UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL: FORMAÇÃO DOCENTE EM PAUTA

CINDY DALFOVO

ALICIENE FUSCA MACHADO CORDEIRO

Resumo

A efetivação da inclusão escolar de estudantes autistas nas turmas regulares de ensino tem sido tanto uma meta quanto um desafio nas últimas décadas. Pode-se destacar que uma das causas observadas para essas dificuldades se encontra na formação inicial e continuada dos professores, tendo em vista que a maioria delas não discute esse tema, ou quando o fazem é por meio de uma abordagem estigmatizada e patológica. Outro aspecto é que não raro, os estudantes autistas, chegam à escola precedidos por documentos médicos e de outros profissionais que esmiuçam suas características e dificuldades, e pouco ou nada apresentam de suas qualidades e potencialidades. Nesse contexto, a psicologia histórico-cultural e os estudos críticos do autismo apresenta uma base epistemológica por meio da qual é possível ressignificar tais discursos e relações, o papel da escola e do professor na formação do estudante autista. Assim, com base nesses fundamentos a pesquisa em cena desenvolve uma formação continuada centrada na dialogia e na elaboração de conhecimentos teóricos e didáticos que valorizem os docentes em sua intelectualidade e inventividade para a inclusão. Tem-se como preceito o respeito pela trajetória acadêmico-profissional docente na construção de uma perspectiva crítica em que seja possível compreender que as diferenças significativas em uma sociedade que visa a massificação, alienação e exclusão será sempre um desafio.

164



Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cidadania e Saberes

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0

PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD EN TAREAS DE CREACIÓN COLABORATIVA DE MAPAS CONCEPTUALES.

CRISTINA AMANTE BOTELLO
DANIEL LÁZARO MARTÍN
MARÍA JESÚS FERNÁNDEZ SÁNCHEZ

Resumo

Los mapas conceptuales, estructuras jerárquicas formadas por elementos clave como “conceptos” y “enlaces”, benefician el aprendizaje, pero su aplicación en estudiantes con discapacidad ha sido poco investigada. Este estudio se centra en explorar la percepción del alumnado con discapacidad intelectual sobre la creación colaborativa de mapas conceptuales. Para ello, un total de 15 adultos (7 hombres y 8 mujeres) con discapacidad intelectual participaron en dos sesiones en las que colaboraron en la creación de un texto a partir de un mapa conceptual. Se aplicaron dos cuestionarios pre y post intervención, con 12 y 14 preguntas respectivamente. Los resultados señalan una predisposición positiva hacia la colaboración, destacando mejoras en la comunicación y el compromiso. Después de la intervención, más del 75% de los participantes consideraron que el trabajo colaborativo en la creación de mapas conceptuales era más efectivo que hacerlo individualmente. Además, se observó un incremento del porcentaje de participantes que justificaba las decisiones de cambio tras la intervención (del 36% al 55%). Aunque el porcentaje de personas que creían poder aportar buenas sugerencias se mantuvo elevado (del 90% al 88,9%). En conclusión, la colaboración en la resolución de mapas conceptuales genera percepciones positivas en las personas con discapacidad, aunque un mayor entrenamiento podría potenciar aún más estos beneficios.

165

EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL: PERCEPCIÓN DE FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

LUCÍA PÉREZ-VERA
FÁTIMA ROSADO-CASTELLANO
NEREA PINAR-BAÑOS
MIGUEL ÁNGEL DURÁN-VINAGRE

Resumo

La inclusión en las aulas de toda la comunidad educativa es uno de los pilares fundamentales del sistema educativo al contribuir a la promoción de la igualdad de oportunidad y al desarrollo integral de cada estudiante. En este marco, el papel de los docentes es primordial. De hecho, los docentes que incorporan una perspectiva inclusiva en sus aulas se sienten más eficaces y experimentan mayor seguridad en sus prácticas docentes. Ante ello, en la presente investigación se tiene por objetivo examinar la percepción que tienen los futuros docentes de Educación Primaria sobre la inclusión en las aulas de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. El estudio se ha ejecutado a través de un cuestionario en el que se ha podido analizar la concepción que tiene el estudiantado del Grado de Educación Primaria sobre la diversidad en las aulas. Los resultados muestran que existe una percepción positiva sobre la inclusión de este perfil de alumnado en las aulas, aunque algunos expresan cierta preocupación al respecto. Ante ello, se torna indispensable seguir trabajando en esta línea, proporcionándoles conocimientos y recursos para que desarrollen sus capacidades y destrezas. Esto les permitirá afrontar mejor el proceso de enseñanza. Por tanto, es fundamental incorporar esta perspectiva inclusiva en los futuros docentes para que posteriormente se puedan desarrollar prácticas que garanticen un sistema educativo basado la diversidad y el acceso equitativo a la educación. Aquí es donde la participación de la comunidad juega un papel crucial, contribuyendo significativamente a satisfacer las necesidades y las demandas de los maestros en formación, mejorando así sus propias competencias durante las prácticas.

166

OS MODELOS DA DEFICIÊNCIA E AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR BRASILEIRAS: DESLOCAMENTOS QUE PERMEIAM O PROCESSO DE MEDICALIZAÇÃO E PATOLOGIZAÇÃO DOS SUJEITOS ESCOLARES

NADINE SILVA DOS SANTOS
KAMILA LOCKMANN

Resumo

Este trabalho apresenta uma análise acerca dos modelos de deficiência, compreendidos como modelo médico, modelo social e modelo biopsicossocial da deficiência, articulados aos discursos presentes em algumas políticas educacionais inclusivas brasileiras. Embasado na perspectiva pós-estruturalista e nos estudos foucaultianos, o estudo está organizado metodologicamente em dois movimentos: I) Na apresentação de uma breve contextualização histórica acerca da concepção de normal e anormal a partir da noção de norma e dos modelos da deficiência e II) Na análise documental de algumas políticas educacionais inclusivas, as quais definem o público-alvo de suas estratégias. Aliado a essa análise, instrumentos de avaliação da deficiência, tais como: CID-10: Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde; CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde; DSM-5: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais; e IFBR: Índice de Funcionalidade Brasileiro, são articulados a discussão, pois demonstram ênfases que produzem a nomeação e a classificação dos sujeitos, fomentando para além da noção do direito escolar à pessoa com deficiência, efeitos que demarcam e capturam qualquer tipo de “anormalidade” apresentada pelos indivíduos. Frente às análises, é observado que a ênfase clínica sob as concepções de deficiência tende a produzir o processo de medicalização, o qual repercute no apontamento de sujeitos patológicos na escola.

167

**LA FORMACIÓN INICIAL DE FUTUROS DOCENTES EN EL
FOMENTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN RETO PARA
LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN LAS AULAS
ESPAÑOLAS**

NEREA PINAR-BAÑOS
FÁTIMA ROSADO-CASTELLANO
MIGUEL ÁNGEL DURÁN-VINAGRE
LUCÍA PÉREZ-VERA

Resumo

La formación inicial de los futuros docentes de Educación Primaria desempeña un papel esencial en la configuración de entornos educativos inclusivos. Por tanto, el propósito de la investigación fue examinar la autopercepción de los futuros docentes de Educación Primaria sobre las competencias a la hora de desarrollar prácticas educativas inclusivas con estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo. Asimismo, se analizan las posibilidades de ejecutar un trabajo interdisciplinar y desde la participación de la comunidad. Para ello, se empleó un cuestionario como instrumento de recogida de datos. Los hallazgos muestran que los futuros docentes se sienten preparados para abordar una educación inclusiva de calidad adaptada a las diferentes necesidades, aunque también se aprecia, en menor medida, la inseguridad de adaptar la enseñanza a este marco (recursos, metodología docente, etc.). Igualmente, sostienen que es esencial contar con la participación de la comunidad y proporcionar apoyo a otros profesionales, trabajando de manera conjunta para crear un entorno de aprendizaje más enriquecedor. A modo de conclusión, podemos decir que es necesario incorporar tanto la perspectiva inclusiva desde la formación inicial como la colaboración entre profesionales y la participación de la comunidad, ya que, no solo beneficia al alumnado al proporcionar una gama diversa de estilos de enseñanza, sino que también fortalece la cooperación entre los profesionales de la educación.

168

¡MATEO NO ERES MI HIJO! RELATOS DE COMPAÑÍA CON UN PERRO CALLEJERO

CLARITZA ARLENET PEÑA ZERPA
JOSÉ ALIRIO PEÑA ZERPA

Resumo

Mateo es un perro que desde pequeño fue recuperado de la calle y empezó a vivir con su dueño (un humano) que desconocía todo sobre entrenamiento canino. Pensaba que el amor era suficiente para una buena relación, que el perro era equivalente a un hijo (otro humano). En la relación perro/humano fueron descubriéndose y conviviendo. Este trabajo aborda los relatos de Mateo y su compañero Alirio a partir de las conceptualizaciones de especies y relaciones parentales de otredad significativa descritas por Donna Haraway a partir de su obra “Manifiesto de las Especies de Compañía: perros, gentes y otredad significativa”. Se hace especial énfasis en la idea de ontología coreográfica de Charis Thompson (recuperada por Haraway). Y al mismo tiempo se deja claro que si bien es cierto que Mateo es un perro sato (como se les dice a los caninos que no son de raza en Puerto Rico) cuya estructura de “rescate de la calle” (para la autora) puede estar reducida de forma inadecuada a familia humana y a tintes coloniales; no es menos cierto, también, que la experiencia de la filósofa entrenando a los perros de raza Cayenne y Roland, y su participación en las pruebas de agility, no escapan de las estructuras coloniales y del capital. Sirva los relatos de compañía con un perro callejero para pensar, reflexionar y teorizar sobre la manera como miramos a los “animales”. Algunos los sacamos de su hábitat natural para ponerlos en peligro y luego inventamos los “derechos de los animales” que son en realidad “restricciones y regulaciones a las desmesuras de los humanos”. Los derechos de los animales deben crearse en la relación con ellos y nada mejor para entender esto que la relación que establecemos con las especies de compañía como los perros.

169

TRÊS ROBÔS: ANIMAÇÃO COMO SUBSÍDIO DO PENSAMENTO CIENTÍFICO ATRELADO À EDUCAÇÃO AMBIENTAL E AO CONCEITO DE VIDA

MARIANA ISABELI VALENTIM
GABRIELA DALZOTO MAZZUTTI
DANISLEI BERTONI
LIA MARIS ORTH RITTER ANTIQUEIRA

Resumo

Com o crescente uso de tecnologias como recurso didático no Ensino de Biologia, nota-se a oportunidade de aproveitamento das mídias digitais na construção do pensamento crítico científico. Uma possibilidade é a inserção, em sala de aula, de animações do gênero ficção científica. Tomando como base a série “Love, Deaths and Robots” (constituída por um conjunto de curta-metragens), onde as discussões torneadas na sustentabilidade e na modificação do meio ambiente estão presentes, é possível observar que particularmente no episódio intitulado “Three Robots”, o roteiro inclui como tema três robôs passeando por uma cidade pós-apocalíptica e dialogando sobre a ausência dos humanos na Terra. Assim, objetiva-se aqui analisar o conteúdo narrativo do referido episódio, elencando correlações entre os elementos da animação, com a Educação Ambiental, considerando aspectos como: a vida vegetal; a dependência humana imprescindibilidade de ecossistemas equilibrados para permanência da vida; reflexões sobre o conceito científico da origem da vida, reflexões sobre morte, ancestralidade e consequências das ações antrópicas no meio ambiente. Posteriormente, sugere-se uma sequência didática para o aproveitamento do conteúdo analisado, enfatizando a importância da reflexão ecológica na sala de aula, como forma de enfrentamento à problemática ambiental.

170

BIOÉTICA NA ESCOLA: FOMENTANDO A FORMAÇÃO DE VALORES AMBIENTAIS.

ROBIRAN JOSÉ DOS SANTOS JUNIOR - T2
MARTA LUCIANE FISCHER

Resumo

A Educação Ambiental (EA) enquanto processo permanente, cotidiano e coletivo, se constitui como ferramenta transformadora da realidade de vida do indivíduo e do meio social ao qual o mesmo está inserido. A Bioética como área do saber multi interdisciplinar visa identificar os atores envolvidos e promover o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento a fim de diminuir as vulnerabilidades. A pesquisa objetivou verificar se a inserção da bioética ambiental no contexto escolar por meio de propostas inovadoras e metodologias ativas, seria capaz de fornecer subsídios necessários para formação de cidadãos autônomos, críticos e protagonistas em relação ao meio ambiente. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública no município de Pinhais, no estado do Paraná - Brasil. Os participantes foram estudantes pertencentes aos sextos e sétimos anos do ensino fundamental II, com idades entre 10 e 14 anos, que foram selecionados de acordo o interesse dos mesmos em participar do projeto ambiental, somando um total de 26 participantes durante o ano de 2018. A intervenção foi realizada através de um programa de educação ambiental que atuou como um Departamento Mirim de Bioética Ambiental, com o objetivo de desenvolver valores socioambientais. A temática foi desenvolvida através de atividades práticas que priorizaram o contato direto com o meio natural, com os problemas ambientais concretos e com as pessoas vítimas desses problemas, assim como momentos voltados para a reflexão, discussão e o planejamento. O acompanhamento dos estudantes foi individual com uma ficha preenchida quinzenalmente considerando a participação nas atividades, as relações interpessoais com professores, colegas e família e a construção de valores. Foi realizado um teste para identificação do tipo de inteligência predominante utilizando um aplicativo on-line (PANDEMICQUIZ, 2018) em duas etapas, o pré-teste e o pós-teste, a fim de verificar o envolvimento e disposição prévia dos educandos para com as questões ambientais considerando a inteligência naturalista de acordo os pressupostos por Gardner (1995).

171

UM ESTUDO ACERCA DA RESOLUÇÃO DE EQUAÇÕES DIFERENCIAIS NÃO HOMOGÊNEAS PELO MÉTODO DOS COEFICIENTES INDETERMINADOS COM SUPORTE DO DO SOFTWARE GEOGEBRA

ANA CARLA PIMENTEL PAIVA
GEORGYANA GOMES CIDRÃO
FRANCISCO RÉGIS VIEIRA ALVES
HELENA MARIA DE BARROS CAMPOS

Resumo

O estudo “qualitativo ” acerca da resolução de Equações Diferenciais Não Homogêneas pelo Método dos Coeficientes Indeterminados busca desenvolver uma situação didática com o uso do software Geogebra que ofereça uma contribuição em relação a compreensão do método de resolução das equações e do entendimento das soluções determinadas por esse método. De modo a superar as dificuldades inerentes ao próprio conteúdo, e para o desenvolvimento de uma situação didática, utilizaremos a metodologia de pesquisa intitulada de Engenharia Didática – ED. A Engenharia Didática – ED apresenta uma estrutura que nos permite compreender de forma diferenciada o nosso fenômeno de interesse, sendo composta por quatro fases (análise preliminar, análise a priori, experimentação e análise a posteriori). No entanto, nesse artigo se descreve, de modo particular, apenas as primeiras duas etapas previstas pela ED, que consistem no estudo do objeto matemático e dos obstáculos epistemológicos em relação ao seu entendimento, seguidos, pelo desenvolvimento da situação didática, que acontece por meio de atividades descritas/estruturadas com apoio da tecnologia. Desse modo, indicamos e estruturamos uma situação-problema no Geogebra, de modo a empregar a visualização no entendimento de propriedades qualitativas (gráfico-geométricas).

172



10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cidadania
e Saberes

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



EDUCAÇÃO SUPERIOR, AGENTES E CONTEXTOS: O PERFIL DOS TÉCNICOS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS NO BRASIL

CECÍLIA NASCIMENTO ARRUDA

Resumo

Resumo: A força de trabalho das universidades é composta por docentes e por técnicos administrativos em educação, sendo este último segmento formado por diversos cargos com atribuições específicas. O principal objetivo deste trabalho é analisar o perfil dos técnicos em assuntos educacionais (TAEs) a partir de um estudo de caso da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), situada no Nordeste do Brasil. Metodologicamente, o desenho de pesquisa utiliza estatística descritiva para examinar um banco de dados original elaborado a partir de survey online. Os principais resultados demonstram que: a) há prevalência de TAEs do sexo feminino (71,4%); b) a maior parte dos TAEs se declaram não-brancos (57,1%); c) a escolaridade sobrepassa o mínimo exigido para investidura no cargo, semelhante a resultados encontrados na literatura e d) a maioria indicou ter cursado graduação em Licenciatura (71,4%), com o registro de cursos em diversas áreas do conhecimento. No que diz respeito ao tempo de serviço, foi possível identificar a presença do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) como política pública de apoio ao ingresso de novos servidores técnico-administrativos. Esses resultados colaboram com a discussão sobre a Educação Superior, seus agentes e contextos, na perspectiva dos técnicos-administrativos em educação, dos técnicos em assuntos educacionais e da assessoria pedagógica universitária.

173



Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cidadania e Saberes

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0

**UNIVERSIDADE PÚBLICA NA AMAZÔNIA PARAENSE:
REFLETINDO SOBRE INDICADORES DO ACESSO AO ENSINO
SUPERIOR NA UFPA-CAMPUS CAMETÁ**

CHELIANE ESTUMANO GAIA
JOÃO BATISTA DO CARMO SILVA
BENILDA MIRANDA VELOSO SILVA
MADSON JESUS FARIAS TRINDADE

Resumo

O presente trabalho é resultante de uma pesquisa realizada juntamente ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) em que se objetiva analisar, por meio dos números de vagas ofertados nos cursos de graduação, os desafios do acesso à universidade pública, especificamente o caso do Campus Universitário do Tocantins/Cametá como um dos campi que integram a Universidade Federal do Pará. Metodologicamente utilizou-se a pesquisa bibliográfica e documental como técnica de levantamento de dados. O acesso às instituições de ensino superior deriva da expansão das instituições e criações de novas instituições. No entanto, democratizar o acesso tem se tornado desafiador frente as demandas dos estudantes, sendo essa, uma realidade do Campus Universitário do Tocantins/Cametá, que pela coleta de dados realizadas, revelam a disparidade existente entre número de vagas ofertadas e números de inscritos nos processos seletivos de modo geral, além disso, escancaram a grande diferença entre os números de inscritos cotistas que se sobrepõe aos não cotistas. Esse movimento de disparidade, influencia decisivamente na impossibilidade de cumprimento da meta 12 do PNE-2024. Conclui-se que, refletir sobre a universidade e os desafios do acesso na realidade Amazônica revela a contribuição que a universidade pública desenvolve para enfrentar as desigualdades existentes, mesmo diante dos desafios.

174

AUTOPERCEÇÃO E AUTOAVALIAÇÃO DE ESTUDANTES DE MESTRADO E DOUTORADO SOBRE USO DE ESTRATÉGIAS E ROTINA DE LEITURA-ESTUDO NA PÓS-GRADUAÇÃO

DOHANE JULIANA ROBERTO

Resumo

O Brasil, historicamente, tem enfrentado múltiplos entresos no que se refere à formação de leitores. A leitura como calcanhar de Aquiles no país não afeta apenas a educação básica, mas em grande medida a educação superior. Diante disso, este resumo aborda um recorte de trabalho de doutorado que visou analisar o uso de estratégias de leitura por 32 estudantes de cinco Programas de Pós-Graduação em quatro universidades brasileiras. Discute-se, aqui, a autopercepção desses estudantes sobre o uso de estratégias quando leem para cumprir com as exigências de sua rotina acadêmica, bem como a avaliação das demandas impostas pela pós-graduação. O método utilizado foi um questionário com perguntas de múltipla-escolha e aberta, respondido de modo remoto em plataforma específica de coleta de dados para este fim (LAPSIS). Os resultados foram tabulados, quantificados e analisados à luz da literatura de base cognitiva sobre processamento textual e uso de estratégias de leitura, além de outras pesquisas que se dedicaram em analisar comportamento estratégico na educação superior. Os resultados ofereceram panorama sobre como os mestrandos e doutorandos do contexto investigado acessam os textos acadêmicos, como eles avaliam o ônus das atividades e quais estratégias eles consideram mais eficazes para cumprir com as exigências educacionais.

175

O SISTEMA DE COTAS EM INSTITUIÇÕES FEDERAIS E A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR

FLÁVIA KRUK FAOT
MARIA LOURDES GISI

Resumo

O presente trabalho versa sobre o sistema de cotas, uma ação afirmativa normatizada pela Lei nº 12.711/2012, que destina parte das vagas disponibilizadas em instituições federais para grupos sub-representados na educação superior. Dessa forma, define-se como objetivo analisar a contribuição dessa política pública na democratização da educação superior. Para alcançar tal objetivo, foi realizado um estudo de abordagem qualitativa, com uma pesquisa documental e a análise de dados obtidos a partir de um questionário respondido por 61 estudantes do curso de Licenciatura de Pedagogia de uma IES federal localizada em Curitiba/PR, sendo, do total dos participantes, 27 discentes cotistas. Os dados analisados revelam as cotas como uma medida essencial entre os estudantes que enfrentam inúmeras dificuldades para o acesso à educação superior. Os obstáculos para conclusão da graduação são amenizados pela instituição por meio de bolsa permanência e outros auxílios direcionados aos estudantes mais vulneráveis. Porém, em razão da escassez de recursos financeiros alocados para esse fim, as próprias medidas de apoio são insuficientes, não favorecendo integralmente a permanência e o sucesso acadêmico efetivo de todos os estudantes que acessam a instituição.

176

AVANÇOS E “STATUS QUO” DO COMBATE AO ASSÉDIO MORAL NO CONTEXTO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DA REGIÃO SUL DO BRASIL

FRANCIELI PUNTEL RAMINELLI VOLPATO

Resumo

O assédio moral pode ser caracterizado como uma violência sutil e disfarçada, que normalmente não deixa vestígios físicos, mas que tem o poder de deixar prejuízos irreversíveis nos âmbitos emocionais, mentais e psicológicos de um sujeito. Esse fenômeno pode ser observado em diferentes ambientes de convívio humano e, embora o foco da maioria dos trabalhos sobre o tema esteja no ambiente laboral, pode ser encontrado em relações familiares, escolares e, também, naquelas existentes no contexto universitário. O presente trabalho visa, inicialmente, estudar o conceito de assédio moral de forma geral, com vistas a conceituá-lo especificamente no contexto universitário. Posteriormente, voltando-se para um estudo mais concreto do tema, realiza uma pesquisa que levanta dados acerca do combate ao assédio moral dentro de universidades federais brasileiras, especificamente as situadas na região do sul do país. Busca-se, com isso, responder a seguinte questão: quais são e como se constituem as iniciativas das universidades federais da região sul do Brasil no pertinente ao combate ao assédio moral? Para responder essa pergunta, utiliza-se do método de abordagem dedutivo, com procedimento monográfico e técnicas de pesquisa bibliográficas e documentais. Conclui-se que todas as universidades analisadas possuem iniciativas, sendo que algumas se destacam de outras por uma maior e melhor organização, estrutura e acesso pelas vítimas.

177



10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cidadania
e Saberes**

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



DOCTORADO ACADÊMICO EM ENSINO: A EXPERIÊNCIA DA PESQUISA E FORMAÇÃO DESENVOLVIDA NO POLO – RENOEN/IFCE

FRANCISCO REGIS VIEIRA ALVES

Resumo

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Ceará – IFCE acumula uma experiência no âmbito da formação continuada de professores que atuam no ensino de disciplinas específicas, desde 2015, com a implantação do Mestrado acadêmico em ensino de Ciências e Matemática. Mais recentemente, no ano de 2022, teve início as atividades do programa de doutorado acadêmico, com um polo de doutorado em rede do RENOEN – Rede Nordeste de Ensino. Assim, no presente artigo, se apresentam algumas características e concepção de formação de pesquisadores. Descreve um itinerário proposto de formação de futuros doutores pesquisadores, cuja expertise se adere ao âmbito do ensino de Ciências e Matemática. Por fim, diante das deficiências e precária formação de professores que atuam no ensino de disciplinas específicas, o artigo descreve um cenário de indicadores capazes de proporcionar impacto regional positivo, considerando o contexto de funcionamento de programas de pós graduação direcionado ao perfil do professor e educador.

178



Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cidadania e Saberes

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0



10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cidadania
e Saberes**

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



ESPAÇO E PERTENCIMENTO NA UNIVERSIDADE PÚBLICA: UM DIÁLOGO COM OS ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA.

GABRIELA BARRETO DA SILVA SCRAMINGNON

Resumo

Este trabalho, construído na interface educação e formação inicial de professores, discute a experiência de ingresso e permanência de estudantes de graduação do curso de pedagogia de uma universidade pública federal no Brasil, na perspectiva do conhecimento e do pertencimento à universidade como um direito de todos. Propõe reflexões a partir da escuta dos estudantes em relação às suas experiências de vida na universidade, contemplando a trajetória que inicia no momento de seu ingresso. Considerando que o pertencimento à universidade é uma construção que se dá nas experiências vividas, este trabalho compreende que sentir-se parte da comunidade universitária, demanda conhecer seu funcionamento, seus espaços, como condições importantes de permanência na instituição. Como referencial teórico, o estudo dialoga com as contribuições de Coulon (2008), sociólogo francês, que aborda o delicado processo da entrada de jovens estudantes no ensino superior. A metodologia priorizou o diálogo com estudantes a partir de rodas de conversa e entrevistas semiestruturadas. Como consideração, a pesquisa aponta possibilidades de contribuição da universidade pública para as dinâmicas formativas dos estudantes, ao mesmo tempo que, disponibiliza para a universidade, informações importantes para o processo de avaliação de sua oferta de atendimento.

179



**Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cidadania e Saberes**

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0



10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cidadania
e Saberes**

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



REDES SOCIOTÉCNICAS DE APRENDIZAGENS DO SISTEMA DE TRAMITAÇÃO DE PROCESSOS ADMINISTRATIVOS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - BRASIL

LUCIVANIA JACINTO DA SILVA LINS
AÍLLA LINS CAVALCANTI
PATRÍCIA MARIA DA SILVA

Resumo

O objetivo geral da pesquisa é identificar e analisar arranjos e vínculos nas interações sistêmicas e rizomáticas, estabelecidas entre os atores das redes sociotécnicas no Sistema de Tramitação de Processos Administrativos da Universidade Federal da Paraíba – Brasil. Os fundamentos teóricos/metodológicos que baliza esse trabalho exploram a Teoria Ator-Rede, que entende e descentraliza a noção de práticas sociais, de suas amarrações nos humanos, dando visibilidade também aos objetos/coisas. Empregou-se a abordagem qualitativa e analiticamente o método de etnografia das redes sociotécnicas, viabilizando o fenômeno pelo olhar dos participantes. Foram identificados diversos atores humanos e não-humanos na estrutura das redes entrelaçadas, agrupamentos híbridos, que tiveram na sua composição, vínculos alterados com a implantação da tramitação de processos digitais. O aumento da quantidade de vínculos entre os atores promoveu a homogeneização de suas relações, verificando maior interdependência na rede de processos eletrônicos em comparação à rede de processos físicos. Conclui-se que quanto mais vínculos existir entre os atores humanos e não-humanos, maior será o conhecimento acumulado que os levam a atuar dentro das redes sociotécnicas de aprendizagem.

180



Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cidadania e Saberes

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0

INTERNACIONALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA NA AMAZÔNIA: REFLEXÕES SOBRE OS RANKINGS UNIVERSITÁRIOS

MADSON JESUS FARIAS TRINDADE
JOÃO BATISTA DO CARMO SILVA

Resumo

O presente trabalho apresenta pesquisa desenvolvida sobre a internacionalização da universidade pública na Amazônia, impulsionada pela necessidade de aprofundarmos estudos sobre as relações estabelecidas entre a UFPA e outras instituições produtora de ciência da Amazônia e de outros países, como também os critérios e indicadores dos rankings universitários globais, no contexto de um movimento intrínseco à produção do conhecimento, estabelecido pela universidade entre o local e global de configuração ininterrupta. Tem como objetivo: analisar a internacionalização da universidade pública brasileira no contexto dos rankings universitários no mundo, considerando os critérios/indicadores utilizados e impactos, no período de 2019 a 2022. O percurso metodológico está pautado na abordagem qualitativa, com viés do materialismo histórico-dialético, sendo desenvolvida em três fases, que englobam a revisão de literatura, coleta de dados e a sistematização e análise dos dados. Os resultados mostram que as UFPA, na condição de universidades públicas, no contexto de uma universidade multicampi, tem buscado a internacionalização, que muitas vezes tem se manifestada por meio seu posicionamento em Rankings Universitários, entendendo que esse processo, considera a internacionalização aliada do fortalecimento da pesquisa, ensino, inovação e mercado. Conclui-se que a concepção de universidade pública no Brasil, como é o caso da UFPA, constitui-se como um instrumento imprescindível para a produção de ciência, tecnologia e locus de formação de profissionais de nível superior, que deve dialogar com a realidade local e mundial.

181

FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR E SUBJETIVIDADES MEDIADOS POR TECNOLOGIA DIGITAL E SUAS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO PÓS-FENOMENOLÓGICO

MIRIAM MAGEDANZ
ROGÉRIO JOSÉ SCHUCK
ADRIANO EDO NEUENFELDT
DELANO CARNEIRO DE ALMEIDA
PAULO HENRIQUE VIEIRA DE MACEDO
CAROLINE CONSTANTIN DO AMARAL
LUIZ FERNANDO TOGNI

Resumo

Este trabalho nasce da proposição de um olhar para as mudanças e expectativas relacionadas à formação no Ensino Superior no século XXI diante do cenário mediado por tecnologias digitais e imerso no contexto da racionalidade tecnológica. Se faz necessário, para tal intento, compreender o pensamento hegemônico da Modernidade Tardia, somando-se a isso o pós-pandemia e os novos paradigmas que se apresentam para as universidades e as práticas docentes. A investigação se insere na pesquisa intitulada “O Ensinar da Infância à Idade Adulta: Olhares de Professores e Alunos”, na qual se investiga as implicações do fenômeno das TDIC na área do Ensino. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, seguindo pelo viés hermenêutico e fenomenológico. Busca-se no referencial teórico os recursos que amparam a leitura crítica do cenário vigente e seus possíveis impactos nas subjetividades envolvidas. Resultados parciais obtidos pela pesquisa reafirmam as múltiplas possibilidades que as tecnologias proporcionam para o Ensino. Outro aspecto diz respeito aos efeitos físicos do excesso de vivência no ambiente virtual e distanciamento social, que são apontados como aspectos relevantes para estudos futuros, mostrando a abrangência do tema. A partir da aproximação com a Hermenêutica, foi feita a leitura e interpretação do fenômeno. Com isso são produzidos questionamentos sobre o papel da universidade, do professor e dos estudantes neste cenário, assim como as implicações psicológicas, subjetivas e sociais produzidas na relação dialética entre o humano e a máquina que sustenta essa pesquisa. Palavras-Chave: Tecnologias Digitais. Ensino. Subjetividades.

182

ERROS, OBSTÁCULOS E CÁLCULO DIFERENCIAL E INTEGRAL: PERSPECTIVAS FRENTE A UTILIZAÇÃO DO SOFTWARE GEOGEBRA

SAMANTHA CARLA SOUZA SILVA
CELSO EDUARDO BRITO

Resumo

As tecnologias digitais podem contribuir tanto no surgimento quanto na superação de obstáculos no processo de aprendizagem. Esses obstáculos surgem nos momentos de expansão dos saberes ao se deparar com novos conhecimentos, e deles incorrem os erros; dessa forma, as Autoanálises de Erros propiciam um meio reflexivo importante que permite identificar o desenvolvimento da gênese instrumental com o software GeoGebra, bem como os obstáculos que daí decorrem. O principal objetivo deste estudo consiste em examinar os obstáculos e erros enfrentados durante o uso do software GeoGebra em objetos matemáticos pertencentes a disciplina de Cálculo Diferencial e Integral IV, utilizando como base a Teoria dos Registros de Representação Semiótica, a Teoria Antropológica do Didático e a Abordagem Instrumental. Este estudo foi conduzido nas turmas 2022.2 e 2023.2 do curso superior de Bacharelado em Engenharia Civil do IFBA campus Eunápolis, utilizando os relatos presentes nas Autoanálises de erros e nos comentários em fóruns online, ambos de autoria dos discentes. O uso constante do GeoGebra possibilitou que boa parte dos discentes se apropriassem deste, transformando o que antes era artefato em uma ferramenta através da elaboração individual e conjunta de esquemas de uso. Assim, este tornou-se parte do processo de resolução e principalmente compreensão dos objetos matemáticos estudados, contribuindo significativamente no processo de aprendizado conforme relatos dos discentes.

183



10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cidadania
e Saberes**

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



INOVAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO EM RORAIMA: NA FRONTEIRA ENTRE A REALIDADE E O POSSÍVEL

SANDRA MARIA DE MORAIS GOMES
LEILA ADRIANA BAPTAGLIN

Resumo

Este artigo busca analisar a Educação Superior Pública do século XXI nas IESPs de Roraima sob a ótica da Inovação destacando as transformações, as mudanças, vulnerabilidades e potencialidades na construção de uma nova Amazônia. Através do método qualitativo, de natureza exploratória, a pesquisa foi realizada na graduação das três instituições de Ensino Superior Públicas de Roraima, recém-criadas, com pouco mais de três décadas de existência. A pesquisa foi realizada através de entrevistas aos Pró-Reitores de Graduação e questionários enviados a professores e alunos. Com a análise dos dados, fica evidente que a inovação passa a ser o componente fundamental para as universidades, com a criação de ecossistemas que promovam processo de Inovação na instituição, para além da sala de aula, perpassando toda a gestão institucional. Defendemos, nesta escrita, que uma cultura de inovação é essencial para garantir a continuidade do Ensino Superior como relevante e fundamental no tecido social do aluno ubíquo, num mundo convergência tecnológica, de compartilhamento e interações.

184



Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cidadania e Saberes

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0

O QUE DIZEM OS ESTUDOS SOBRE FATORES DE RISCO QUE INTERFEREM NA QUALIDADE DE VIDA (QV) E NA QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO (QVT) DOCENTE NO BRASIL

ALBONI MARISA DUDEQUE PIANOVSKI VIEIRA
WANESSA GUIMARÃES
JULIA PALERMO LOPES

Resumo

Qualidade de vida (QV) e qualidade de vida no trabalho (QVT) é um tema que vem se tornando cada vez mais visível na sociedade contemporânea, sendo relevante trazer essa discussão para o âmbito docente, uma vez que os profissionais da educação estão cada vez mais expostos a riscos físicos e mentais. Nessa perspectiva, investiga-se o que estudos sobre a temática mencionam quanto aos fatores de risco que interferem na QV e na QVT docente. A pesquisa teve caráter bibliográfico, com abordagem qualitativa e, assim, foram consultadas teses e dissertações na Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e artigos no Portal de Periódicos da CAPES publicados entre 2013 e 2022. O objetivo da pesquisa foi identificar fatores de risco que interferem na qualidade de vida e na qualidade de vida no trabalho docente no Brasil. Utilizando os descritores qualidade de vida no trabalho + riscos + professores, foram selecionadas quatro dissertações e cinco artigos disponíveis nos portais consultados. Realizada a leitura dos nove trabalhos, foram deles extraídas categorias e subcategorias que apontaram para fatores primários, incidentes diretamente na atuação do professor em sala, gerando tensões em seu cotidiano, e fatores secundários, relacionados ao ambiente e às condições de trabalho. Os resultados indicaram que o docente está exposto a riscos que interferem diretamente em sua condição psicológica e social, bem como a doenças psicológicas sérias, como o burnout.

185

MAL-ESTAR DOCENTE: UM OLHAR SOBRE O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

BIBIANA PASSINATO PIOVESAN
DORIS PIRES VARGAS BOLZAN

Resumo

O estudo aqui proposto traz a possibilidade de uma investigação sobre os professores do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, onde se localiza a formação de futuros professores. Esta pesquisa tem como foco o mal-estar docente, investigando e aprofundando como a significativa degradação das condições do exercício da docência tem afetado o trabalho pedagógico. A pesquisa tem como objetivo geral compreender, na contemporaneidade, como o mal-estar do professor universitário se faz tão presente no trabalho docente. A caracterização do mal-estar docente, segundo Esteve (1992), refere-se aos efeitos negativos das condições da profissão docente sobre a personalidade do professor. Desta forma, para compreender o processo de transformação dos sujeitos envolvidos na pesquisa escolheu-se abordagem sociocultural, de cunho narrativo. Este caminho permitiu conhecer os principais desafios enfrentados pelos docentes no contexto da universidade pública, assim como, refletir sobre como o mal-estar docente, afeta a atividade do professor. Considerando as dimensões exploradas no estudo e o eixo transversal, é possível afirmar que o professor precisa de um espaço institucional no qual ele possa desenvolver uma cultura de colaboração e compartilhamento, mitigando a solidão pedagógica e promovendo sentimento de bem-estar, de escuta e cuidado, que vai refletir por consequência no seu contexto educacional, retroalimentando, motivando e potencializando, o ambiente de trabalho.

186

UNIVERSIDADE, TRABALHO E SAÚDE: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA ENFERMAGEM NO CAMPUS DE CAMETÁ-UFPA.

ELANE BATISTA MORAES
JOÃO BATISTA DO CARMO SILVA

Resumo

Esta pesquisa busca analisar as contribuições da universidade pública no contexto do processo de formação dos trabalhadores da área da saúde por meio das reflexões sobre a formação do profissional da Enfermagem no Campus de Cametá-UFPA. As experiências elaboradas no campo da pesquisa, ensino e extensão evidenciam a necessidade de estudos aprofundados no que tange ao processo de formação do profissional da Enfermagem no interior da Amazônia. Nesse sentido, tem-se os seguintes objetivos: analisar a relação entre as categorias “Universidade”, “Trabalho” e “Saúde”; refletir sobre a divisão do trabalho da Enfermagem no Brasil; discorrer sobre as especificidades da formação do profissional da Enfermagem no Campus de Cametá-UFPA. A metodologia da pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa produzida em três fases, que englobam a revisão de literatura, coleta de dados e a sistematização e análise dos dados. Buscar-se-á efetuar uma pesquisa documental sobre as especificidades do ensino ofertado no Curso de Enfermagem do Campus do Baixo Tocantins-UFPA com o intuito de aprofundar estudos em torno da divisão social e técnica do profissional da Enfermagem. Esse estudo vem explicitando que é de fundamental importância abordar a universidade pública, como lócus que uma formação ampliada possibilita o enfrentamento da fragmentação, formando profissionais cada vez mais qualificados.

187

**SAÚDE MENTAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES
BRASILEIROS: DADOS DE PROBLEMAS DE
COMPORTAMENTO INTERNALIZANTE E EXTERNALIZANTE
DE ACORDO COM O CBCL**

GRAZIELA SAPIENZA
ANA CLÁUDIA DE AZEVEDO PEIXOTO
ANGELA MARIN
MARCIA REGINA FUMAGALLI MARTELETO
TERESA HELENA SCHOEN

Resumo

Pais de crianças e adolescentes frequentemente queixam-se do comportamento de seus filhos, tornando essa população muito prevalente (10% a 20%) nos serviços de saúde. O objetivo deste trabalho é apresentar a frequência de problemas comportamentais internalizantes e externalizantes em indivíduos de 6 a 18 anos, encaminhados para serviços de saúde por diferentes queixas, utilizando dados do Child Behavior Checklist/6-18. Essa pesquisa incluiu 6926 CBCL/6-18, respondido pelos pais e analisados por sexo e faixa etária. Considerando indivíduos percebidos com muitos problemas comportamentais (clínicos), as porcentagens mais altas foram na “Escala Total de Problemas” para adolescência inicial (40,9%), na “Escala Problemas Internalizantes” para adolescência final (49,3%) e na “Escala de Problemas Externalizantes” para terceira infância (31,9%). Todas as faixas etárias apresentaram diferença estatisticamente significativa nas escalas entre os grupos não clínico e clínico ($p < 0,001$, teste Qui-Quadrado). Considerando as Escalas, meninas apresentaram mais “Problemas Internalizantes” na adolescência final (53,8%) e meninos mais na adolescência inicial (47%). “Problemas Externalizantes” foram mais prevalentes na terceira infância para meninos (34,2%) e meninas (28,7%). Serviços de saúde devem instruir pais para lidar com comportamento desadaptativo e organizar ações mais efetivas para meninos e meninas, em diferentes idades, para prevenir problemas de saúde mental.

188



10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cidadania
e Saberes**

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



**ANÁLISE DA PROPAGAÇÃO DO HIV/AIDS EM CIDADES DA
FRONTEIRA OESTE DO RIO GRANDE DO SUL, BRASIL:
AVALIAÇÃO DO USO DE MEDIDAS PREVENTIVAS E
IMPLICAÇÕES NA SAÚDE PÚBLICA.**

LUIS EDUARDO PERRONI BAIROS
LEONARDO FERREIRA DOS SANTOS

Resumo

A incidência de HIV/AIDS na Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul é um desafio complexo e multifacetado, refletindo dinâmicas sociais, econômicas e culturais únicas. Entre 2019 e 2022, houve uma redução na taxa de detecção de casos de HIV/AIDS, atribuída a medidas implementadas pelo Ministério da Saúde. Apesar disso, Uruguaiana/RS, um município na região, destaca-se com taxas de detecção e mortalidade acima das médias nacionais e estaduais. O objetivo geral deste estudo é investigar a propagação do HIV/AIDS em cidades localizadas na Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul, Brasil, com foco na avaliação da eficácia das medidas preventivas adotadas e suas implicações na saúde pública. A localização fronteiriça da cidade, juntamente com suas atividades econômicas, como o comércio e o transporte, contribui para a propagação da infecção. A análise mostra também que jovens apresentam taxas mais altas, indicando desafios na educação e prevenção. Fragilidades na assistência são evidenciadas, destacando a necessidade de melhorias na rede de atenção e monitoramento contínuo dos indicadores para alcançar metas de controle da epidemia. Esse contexto demanda abordagens proativas e específicas para enfrentar o problema, considerando as características únicas da região e envolvendo tanto a saúde pública quanto políticas sociais e econômicas.

189



Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cidadania e Saberes

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0

COOCORRÊNCIA DE PROBLEMAS COMPORTAMENTAIS EM CRIANÇAS COM IDADE PRÉ-ESCOLAR

TERESA HELENA SCHOEN
MARCIA REGINA FUMAGALLI MARTELETO
GRAZIELA SAPIENZA
SANDRA REGINA GIMENIZ-PASCHOAL
MELISSA TENÓRIO DOS SANTOS CAMPINAS
ANA CLÁUDIA DE AZEVEDO PEIXOTO

Resumo

Muitas crianças pequenas frequentam instituições educacionais. Por vezes, manifestam problemas de comportamento, sendo algumas com diagnóstico psicopatológico. O objetivo do trabalho é apresentar a frequência de problemas comportamentais, em diferentes quadros diagnósticos, de crianças de um ano e meio a cinco anos, utilizando o Child Behavior Checklist/1½-5. A pesquisa envolveu a análise de 653 protocolos do CBCL 1½-5 (média da idade: 3,5 anos), sendo 395 (60,5%) meninos e 258 (39,5%) meninas, abrangendo transtorno do espectro autista, problemas de sono, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, questões diversas na clínica psicológica e queixas de saúde física de crianças brasileira. CBCL 1½-5 foi preenchido pelos responsáveis. As médias mais altas (mais problemas de comportamento) foram obtidas no agrupamento síndrome Problemas com o Sono (teste de ANOVA, $p < 0,05$), seguido do agrupamento síndrome Reatividade Emocional. Embora as crianças com diagnósticos definidos tenham manifestações clínicas coerentes com a nosologia, observou-se a presença dos mais diversos problemas, indicando a coocorrência de manifestações clínicas. Professores e gestores de educação infantil precisam estar atentos aos comportamentos desadaptativos e desenvolver estratégias para colaborar com a inclusão da criança e sua família no processo educacional.

190

**TEXTOS
COMPLETOS**

ENSINO/APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA: TECENDO REDES SOCIOTÉCNICAS

Daniele de Souza Farias¹
Carla Cristina Rodrigues do Nascimento²
Patrícia Maria da Silva³

Introdução

O ensino e a aprendizagem da disciplina matemática têm sido observados com dificuldade pelos atores envolvidos no processo, isto é, por toda comunidade escolar. No que diz respeito aos estudantes, percebe-se a falta de motivação, de atenção, de interesse nas aulas, além da não compreensão dos conhecimentos trabalhados pelos professores (Silva et al., 2021; Piovesan; Zanardini, 2008; Costa et al., 2010). Enquanto isso, os educadores sentem-se desmotivados quando não percebem avanços na aprendizagem de seus educandos.

A falta de motivação reflete no desempenho das aprendizagens e pode colaborar para que o estudante não se sinta capaz de fazer as atividades da disciplina, sejam elas efetuar cálculos, resolver problemas, entre outras habilidades que são importantes para desenvolvimento do raciocínio lógico (Costa et al., 2010). Neste sentido, é importante pensar no papel social das organizações educacionais, visto que a educação é um ato político (Freire, 2001), sendo importante que o educador que leciona a disciplina de matemática, perceba a importância da sua atuação enquanto facilitador para construção de aprendizagens.

Ao trazer o papel social do professor de matemática e das dificuldades para aprendizagem dos conteúdos desta disciplina, percebe-se a importância de se refletir e buscar compreender o conjunto de relações entre os vários atores, sejam eles humanos e/ou os objetos/coisas materiais, doravante não-humanos, que são essenciais e norteiam para uma prática educativa

192

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes (PPGOA- UFPB); Mestra em Educação Profissional e Tecnológica (IFPB); Especialista em Educação Inclusiva (IFRN); Pedagogia (UFPB); Professora da Educação Básica no Município de Santa Rita- PB; Professora de Atendimento Educacional Especializado- AEE no Município de Cabedelo- PB. Email: fariasdaniele1@gmail.com

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes (PPGOA- UFPB); Graduada em Licenciatura em Ciências com habilitação em Matemática (UFPB); Especialista em Educação profissional integrada básica na modalidade de Jovens e Adultos (UFPB). Professora de Matemática nos municípios de Bayeux e Santa Rita - PB. Email: calnascimento1975@gmail.com

³ Pós-Doutorado em Educação (FACED/UFBA). Doutora em Educação (FACED/UFBA). Mestre em Ciência da Informação (PPGCI/UFPB). Especialista em Gestão Estratégica de Sistemas de Informação (DECIN/UFRN). Profa. Associada I do Departamento de Ciência da Informação (DCI/UFPB). Profa. Permanente do Programa de Pós-Graduação em Gestão das Organizações Aprendentes (PPGOA/UFPB). Líder do Grupo de Pesquisa LabTech Design & Sociomaterialidade e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação, Redes Sociotécnicas e Culturas Digitais. Email: Silva.131313@gmail.com

efetiva garantidora do direito à educação. Conforme Silva (2020) todas as práticas emergem de enredos entre humanos e não-humanos, porque esses atores compõem o processo de todo e qualquer fenômeno.

Posto isso, a pesquisa tem como objetivo analisar humanos e não-humanos e de que modo contribuem para a aprendizagem significativa da matemática nas escolas. Para tal propósito, nos fundamentamos na Teoria Ator-Rede (Latour, 2012) e nas redes sociotécnicas de aprendizagem, como ferramenta analítica (Fenwick; Edward, 2010; Sørensen, 2009; Deleuze; Guattari, 1996). Como metodologia, utilizamos a abordagem qualitativa, além da pesquisa exploratória, descritiva e explicativa e quanto aos procedimentos se caracteriza-se como bibliográfica e estudo de caso, que serão expostos detalhadamente a seguir.

Enredamentos metodológicos

Para construção deste artigo utilizou-se a abordagem qualitativa para interpretação e análise dos dados construídos. A pesquisa qualitativa, busca compreender as questões problemas da realidade sem ter como foco aspectos quantitativos, mas centrando-se na compreensão das relações sociais. (Silveira; Córdova, 2009).

Com relação ao tipo de pesquisa aqui apresentada, é exploratória, descritiva e explicativa. Conforme Gil (2008) as pesquisas descritivas têm como ênfase o estudo, a descrição de características de população ou fenômeno social, percebendo as diversas relações. As pesquisas exploratórias, a partir de Gil (2008, p. 27) tem como intuito o desenvolvimento da pesquisa, o esclarecimento de ideias para construção de uma visão geral sobre determinado acontecimento da realidade.

Silveira e Córdova (2009, p. 35) esclarecem que as pesquisas exploratórias permitem que o estudo científico, que a pesquisa aconteça com maior familiaridade e profundidade. Já a pesquisa explicativa, segundo Severino (2017), envolve o registro dos conhecimentos que envolvem a temática estudada para realização de interpretações e análises que são possíveis em pesquisa de abordagem qualitativa.

Quanto aos procedimentos, utilizou-se neste artigo a pesquisa bibliográfica para levantamento de dados sobre a temática (Severino, 2013) e estudo de caso, que, de acordo com Prodanov e Freitas (2013) é uma forma de estudo para que se possa perceber os conhecimentos de forma detalhada, aprofundando as percepções da realidade, compreendendo a análise de informações de determinado grupo em consonância com o assunto da pesquisa, tendo como características a originalidade, a coerência.

Considerando as ideias de Gil (2010), Prodanov e Freitas (2013) complementam que o estudo de caso se refere a uma estratégia de pesquisa que busca estudar os fenômenos contemporâneos em seus contextos, tratando de acontecimentos do presente, da realidade.

Neste estudo foram realizados, portanto, levantamentos bibliográficos de artigos, livros, dissertações, legislações para compreensão da temática. Os conhecimentos foram descritos

e analisados com o uso da abordagem qualitativa, de acordo com Silveira e Córdova (2009), buscando o alcance do objetivo de analisar humanos e não-humanos e de que modo contribuem para a aprendizagem significativa da matemática nas escolas.

Emaranhados sociotécnicos em redes

Para compreender as redes sociotécnicas é indispensável falar de Latour (2012), que apresenta abordagens teóricas unindo os campos das ciências e das tecnologias⁴, percebendo os atores humanos e não-humanos como envolventes e, apontando as possibilidades de uma visão mais sistemática dos acontecimentos sociais.

Para exemplificar, a Teoria Ator-Rede (TAR), dialogamos com Law (1992), dando ênfase no impacto de todos os relacionamentos (humanos e não-humanos) uns sobre os outros, para Law (1992, p. 389) a TAR é a “sociologia relacional que trata agentes, organizações, e dispositivos como efeitos interativos”, desta forma, aspectos não-humanos também são percebidos de forma importantes e passam a ter papel no fenômeno observado, reagregando, de fato, uma diversidade de aspectos sociais antes não considerados.

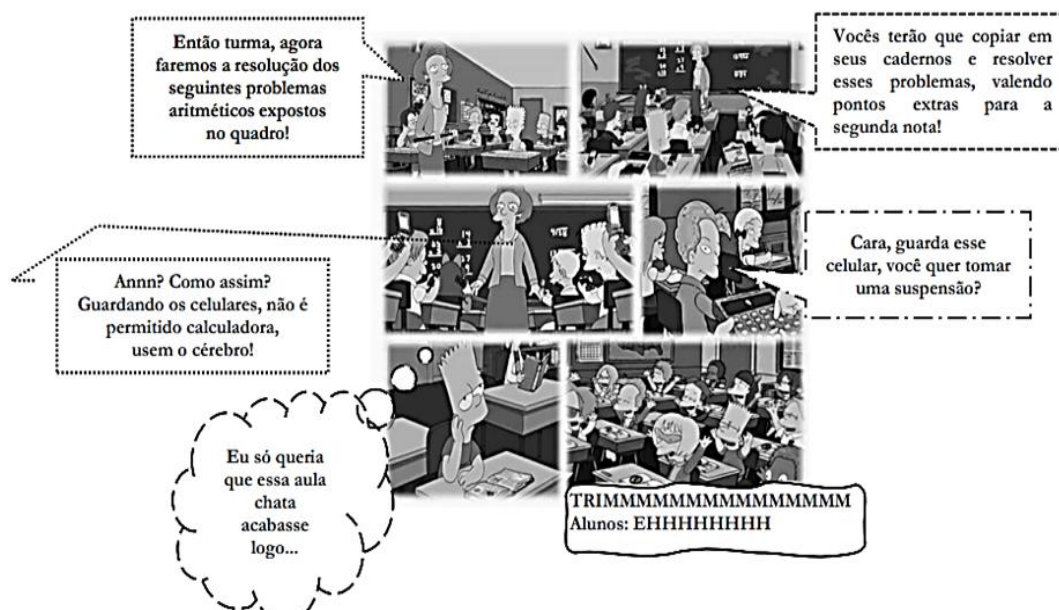
Diante da TAR, é possível compreender de forma significativa, que o conhecimento científico, as organizações educacionais, e outros, reflitam sobre as problemáticas existentes, nesses ambientes, considerando e agregando os diversos humanos e não-humanos, e assim, enxergando o todo e não apenas alguns aspectos de forma isolada (Decuyper, 2016, 2019).

Holz (2021) reforça o debate sobre as relações entre aspectos sociais e materiais nas organizações, de forma geral, considerando as difusões das tecnologias nestes espaços e possíveis consequências e/ou relações. De acordo com Oliveira e Cunha (2021), o uso das tecnologias faz parte do cotidiano das pessoas, das salas de aula, como a tv, o *notebook*, o celular, entre outras. Estes autores também colocam que são percebidas nas escolas dificuldades quanto ao uso desses não-humanos, carência de laboratórios de informática e recursos que estejam disponíveis para o uso dos docentes, necessidade de formação para os professores utilizarem os diversos recursos das tecnologias em suas aulas. Em vista disso, o uso das tecnologias, para explicações e compreensões dos conhecimentos, ferramenta motivadora para aulas mais atrativas, criativas, dinâmicas, é instrumento importante no auxílio, tanto do professor, quanto do educando (Sá; Machado, 2017), dessa grande rede sociotécnica existente na sala de aula.

Rede sociotécnica diz respeito a um conglomerado de atores humanos e não-humanos, relacionados entre si e, por estarem associados, interagem, interferem e modificam o cotidiano, todos são partícipes importantes, independentemente, se indivíduos/pessoas ou objetos/coisas, qualquer que sejam, são relevantes. Para clarificar o entendimento de redes sociotécnicas, apresenta-se a Figura 1, cena comum das dinâmicas em sala de aula.

⁴ O termo tecnologias diz respeito a toda tecnologia, não apenas as computacionais.

Figura 1 – Sala de Aula.

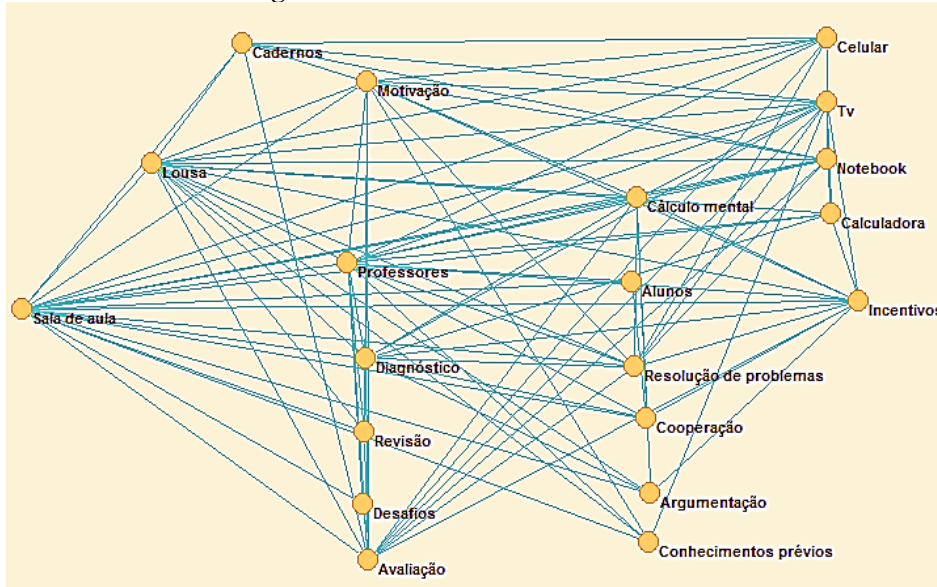


195

Fonte: Silva, 2020, p. 96.

Professora interage com os estudantes e vice-versa, mas também, com a lousa, cadernos, celulares, sirene entre outros, o importante é observar que todos estão associados em sala de aula. A partir da Figura 1, temos condições de mostrar a rede sociotécnica da sala de aula, conforme Figura 2.

Figura 2 – Rede sociotécnica da sala de aula.



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Em cada uma dessas associações, os atores humanos e não-humanos, trabalham uns com os outros, para criar vínculos que acarretam transformações, comunicações e responsabilidades entre eles.

E quando falamos em humanos e não-humanos trazemos para a arena teórica a sociomaterialidade, permitindo a possibilidade de se observar os diversos atores e suas associações, vínculos, ações, modificações nas organizações educativas, e assim, propiciando que a educação seja vista com um olhar real de como ela acontece. Desta forma, o ensino e a aprendizagem devem ser estudados, considerando as diversidades de elementos existentes. Acolher o social e o material, ou melhor dizer, o sociomaterial, percebendo suas relações, dependências, associações e interferências, reforça a ideia de que a compreensão das práticas educativas é urgente nas produções de conhecimentos, visto que, o que é como se aprende, está intimamente dependente de elementos virtuais, materiais, físicos e humanos (Silva, 2018, Taylor, 2017).

Pensar as práticas educativas além dos limites dos efeitos cognitivos - dos humanos - nos fornece reposicionar as associações humanas e não-humanas do mundo, que nos cercam e com os quais interagimos, à medida que o ensino e a aprendizagem acontecem, pois estamos inseridos e emaranhados e, dentro dos quais o humano é apenas uma das muitas agências (Silva, 2018, p. 77).

O mundo contemporâneo exige que se pense de forma integrada e sistêmica, as práticas educativas, as associações entre os atores envolvidos, de modo, a se compreender o ensino e a aprendizagem como relacionais e, conseqüentemente, ampliando o olhar sobre o ato educativo. Os estudos com viés na sociomaterialidade rompe, de acordo com Silva e Pretto (2021) com os modelos clássicos de compreensão do mundo, que fragmentam os seres humanos e não-humanos em lados opostos. O debate é árduo e precisa ser aprofundado e alargado, percebendo os atores humanos e não humanos e suas relações para uma prática educativa significativa.

As propostas teóricas de ensino da matemática

A partir da concepção sócio-histórica de Vygotsky (1987), da perspectiva de ensino aprendizagem com autonomia e significado de Freire (1996), o ser humano é um ser ativo, que precisa ter seus saberes construídos socialmente em suas vivências, em seus contextos respeitados e, portanto, não se revela enquanto um depósito de informações, visto que, desenvolve aprendizagens de forma ativa, se relacionando, interagindo com o meio, com as condições sociais existentes.

Diante deste pensamento, o ser humano não pode ser visto como uma folha em branco, em que o professor precisa preencher seus espaços vazios com ideias, conhecimentos, mas sim como um ser que reflete, age, cria, constrói aprendizados, pensamentos em interação com o outro e com o mundo em que vive.

A partir da teoria de Vygotsky (1987) pode-se compreender que o ensino da matemática deve ser voltado para a construção de conhecimento, com interação entre as pessoas, acreditando na capacidade do educando de ser ativo, que se relaciona com o outro. Considerando as ideias já apresentadas neste estudo, a partir da teoria da sociomaterialidade é preciso entender que o educando se relaciona com seres humanos e não-humanos, pessoas, espaço da sala de aula, tecnologias, objetos, como caneta, lápis, livro, entre outros objetos, coisas.

A prática educativa do ensino de matemática, que considera o aluno capaz pode gerar atitudes positivas no processo de aprendizagem, de maior participação em sala de aula, interação do aluno com professores, colegas, tecnologias, para um aprendizado de qualidade, mais eficiente e dinâmico.

Para Costa et al (2010), é importante que os alunos sejam motivados, que existem vários recursos que podem ser utilizados na disciplina da matemática pelo professor para instigar os alunos a desenvolverem as aprendizagens. A partir da compreensão desses autores pode-se perceber que a escola na atualidade ainda enfrenta o desafio de minimizar a falta de motivação, de atenção e de interesse do aluno nas aulas, e isso reflete diretamente no desempenho do educando fazendo com que ele não se sinta capaz de realizar cálculos matemáticos, desenvolver suas habilidades para resolver situações problemas que englobam o raciocínio lógico.

Trazendo Costa e Goulart (2005), os autores citados anteriormente destacam materiais que podem ser utilizados na matemática enquanto recursos contributivos para a prática educativa, como jogos, brincadeiras, curiosidades, entre outros. Os recursos pedagógicos diversos podem ser utilizados para atender os objetivos das aulas pensados pelos professores.

Desta forma, o professor necessita utilizar os recursos didáticos enquanto suporte ao ensino da matemática em suas aulas, para que as mesmas tenham qualidade e possibilite a construção do aprendizado.

Para suprir as deficiências, as dificuldades de aprendizagem da matemática, os docentes precisam buscar alternativas que levem a compreensão de conceitos matemáticos, com aulas mais atrativas, mais lúdicas, que colaborem para a construção de conhecimentos com significado, visto que ainda são retratadas em pesquisas que alguns professores ainda continuam com práticas de ensino ultrapassadas. (Costa *et al.*, 2010, p. 2)

O ensino da Matemática é muito relevante, mas vem apresentando contradições, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, Brasil (1997), considerando quem ensina e quem aprende, existindo insatisfações devido aos resultados negativos de aprendizagem nesta disciplina.

A defesa da importância da Matemática está atrelada, conforme esta política nacional do Brasil, no fato desta disciplina ser essencial, pois permite a resolução de problemas da vida, é significativa e aplicada em diversas situações que envolvem o mundo do trabalho, sendo necessária a construção de conhecimentos em conjunto com outras áreas curriculares. Esta disciplina ainda colabora para formação intelectual, estruturação do pensamento, para o raciocínio dedutivo, sendo necessária a busca de soluções para resolver as insatisfações com esta disciplina, procurando reverter o ensino mecanicista para um ensino significativo. (Brasil, 1997, p. 15).

O ensino-aprendizagem da Matemática vem sendo defendido a partir da proposição de uma proposta metodológica que envolva a proposição de problemas, conforme Teixeira e Moreira (2022).

Sendo assim, é preciso que as práticas educativas envolvam conteúdos, objetivos e métodos que respeitem os conhecimentos prévios, com metodologias que considerem o aluno ativo, que se utilize de estratégias metodológicas e recursos pedagógicos, tecnológicos, materiais concretos interessantes e instigantes para desenvolvimento de aprendizagens.

Silva, Alves, Rodrigues *et al.* (2021) afirmam que o uso de materiais concretos funciona enquanto alternativa para aulas expositivas tradicionais, não substituindo, mas sendo um complemento, um apoio, um atrativo para atrair o interesse dos alunos, em virtude de ser visível uma crescente falta de interesse dos alunos pela disciplina matemática.

Levando em consideração as formas de ensino da matemática voltada para a atualidade, é importante que os docentes procurem novas propostas pedagógicas que possibilitem a transformação e a melhoria da qualidade desse ensino, trabalhando os conceitos matemáticos

com recursos que incentivem o interesse do aluno e ao mesmo tempo possa contribuir para apropriação dos conhecimentos.

É necessário que os docentes de matemática repensem a forma de ensino, se preocupando em como transmitir os conteúdos de forma mais dinâmica, com sentido para os estudantes para que eles não pensem apenas em memorizar fórmulas, em fazer cálculos, mas se acostumem a fazer conexões dos conteúdos, relacionando a matemática com o seu cotidiano, com outras áreas de conhecimento, buscando a resolução de problemas reais.

Cerqueira (2013) destaca a necessidade de avaliações diagnósticas para o conhecimento dos educandos, identificação de necessidades de aprendizagem e definição de objetivos de aprendizagens claros, apontando a sequência didática enquanto estratégia contributiva para o ensino da Matemática. Dessa forma, apresenta a avaliação enquanto instrumento norteador das ações que podem ser realizadas com a turma e menciona a sequência didática enquanto um instrumento que pode proporcionar uma aprendizagem significativa, com a construção de conhecimentos da Matemática com significado e autonomia.

Chamamos de aprendizagem significativa essa intenção de propiciar aos alunos condições para os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais, favorecendo o desenvolvimento de competências e habilidades, valores e princípios éticos para atuarem na sociedade (Cerqueira, 2013, p. 2).

199

É preciso, entretanto, mostrar para os alunos o uso dos conhecimentos da matemática na vida e antes de planejar uma atividade, fazer um diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos para reorganizar as ações didáticas, para que os alunos expressem o que aprenderam e o professor possa identificar os conteúdos que precisam ser reforçados ou revisados em sala de aula. Sendo assim, a sequência didática serve como norte para se planejar as atividades a serem realizadas, logo auxiliam e estimulam o professor na execução de suas atividades.

Outra proposta pedagógica que o professor pode utilizar é a modelagem matemática, que de acordo com Santos, Oliveira e Malusá (2020) pode proporcionar a criatividade, o senso crítico. Citando Araújo (2010) trazem a concepção de modelagem aplicada a resolução de problemas reais, onde o aluno tem a oportunidade de compreender e resolver situações de contextos da realidade com a representação da matemática.

A modelagem matemática contribui para o desenvolvimento da autonomia, da reflexão e ação conforme Arantes, Oliveira e Malusá (2020) que compreendem modelação e apresentam os passos para a prática de modelação da matemática a partir de Biembengut e Hein (2014) que são: o diagnóstico, a escolha do tema, o desenvolvimento do conteúdo, a orientação de modelagem e avaliação do processo, entendendo a modelação enquanto uma alteração para o ensino em que deve ser considerada a escolaridade dos estudantes, o tempo que possuem para realização de atividades extraclasse e o apoio que consegue para implantação das mudanças.

A partir do que está sendo discutido neste estudo, o ensino e a aprendizagem da matemática em organizações educacionais devem considerar as relações entre pessoas, tecnologias e práticas pedagógicas, tendo olhar da sociomaterialidade, percebendo os atores humanos e não humanos, o entrelaçar de objetos, coisas, espaços sociais.

Neste sentido, no próximo tópico será analisada a Rede Sociotécnica voltada para o ensino da Matemática, percebendo as interações entre os elementos humanos, tecnológicos, espaço educacional, tendo como norte as diversas perspectivas teóricas, os interferentes atores existentes na rede que se influenciam mutuamente na produção de conhecimentos matemáticos.

Análises e discussões

A partir do olhar das redes sociotécnicas realizou-se neste estudo pesquisas bibliográficas sobre práticas de ensino e aprendizagem de matemática em organizações educacionais, construindo uma rede de atores humanos e não humanos no Programa *Pajek*⁵.

Com a rede construída e a base teórica utilizada, os dados foram interpretados e analisados visando alcançar os objetivos da pesquisa. Para construção da rede foram utilizados os aspectos teóricos abordados pelos autores enquanto parte do universo que envolve o ensino da Matemática. Assim, alguns atores humanos e não humanos foram identificados, o que gerou no *Pajek* 20 vértices, conforme segue: professor, alunos, gestão, organização educacional, ensino, metodologias, políticas do Ministério da Educação, parâmetros curriculares, aprendizagem, tecnologias, superação, motivação, dificuldades, atenção, internet, sala dos professores, pátio, biblioteca, secretaria e computadores.

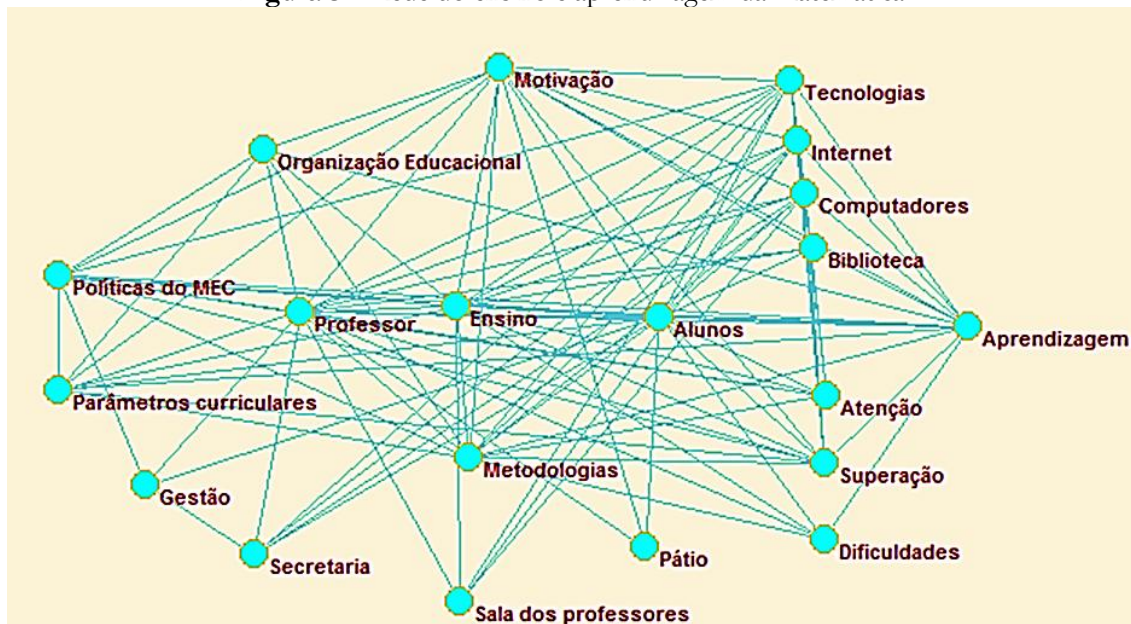
Estes atores possibilitaram a formação de uma rede sociotécnica: Rede do ensino e aprendizagem da Matemática, que apresentou interações entre sala de aula, professor, aluno, gestores, tecnologias, dificuldades, entre outros elementos com diversas associações possíveis para os diferentes atores.

A Figura 3 retrata a Rede do ensino e aprendizagem da Matemática.

200

⁵ O *Pajek* é um programa em código aberto para Windows, desenvolvido para análise e visualização de grandes redes que possuam milhares ou até milhões de nós.

Figura 3 – Rede do ensino e aprendizagem da Matemática.



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

201

Verificou-se que a Rede do ensino e aprendizagem da Matemática apresenta atores importantes para uma aprendizagem significativa em organizações educacionais, pois permite visualizar espaços sociais, políticas educacionais, as suas relações com a forma de organização do ensino e aprendizagem.

Por sua vez, as políticas também funcionam enquanto um norte para as práticas educativas, se relacionando com a atuação dos professores que podem atuar com estratégias metodológicas motivadoras, que valorize os conhecimentos que os educandos possuem, percebendo os mesmos como seres ativos, capazes de criar, de refletir e agir no mundo.

Neste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais da Matemática apontam a importância da Matemática para a resolução de problemas cotidianos da vida, para formação intelectual, desenvolvimento do raciocínio, do pensamento e destacam que esta disciplina deve ser trabalhada de forma interdisciplinar, trazendo a necessidade de se buscar estratégias para reverter as dificuldades dos alunos e construir aprendizagens significativas.

A atuação do professor se relaciona diretamente com os educandos, no caso da disciplina de Matemática, que necessita de aulas atrativas, com materiais lúdicos, com resoluções de problemas que envolvam o cotidiano dos estudantes. A metodologia de ensino do professor se relaciona com os alunos como também com os recursos pedagógicos e tecnológicos que são utilizados, como computador, internet, instrumentos que podem contribuir para superação de dificuldades e construção de aprendizagens.

No que diz respeito aos recursos lúdicos que estão relacionados com o professor, sua metodologia, com os alunos, pode ser contributiva, os jogos, as situações desafiadoras, a resolução de problemas contextualizados à realidade dos educandos. As ações motivadoras e o uso de materiais concretos podem estimular o interesse, a motivação, a curiosidade e aprendizagem dos alunos.

Sobre o uso de estratégias didáticas, Silva, Alves, Rodrigues *et al.* (2021), enfatizam o uso de materiais concretos nas aulas enquanto um recurso complementar para instigar e motivar o interesse dos alunos pelos conhecimentos da disciplina de Matemática.

Essas interações de políticas, professores, gestão, organização educacional, espaços educativos, como biblioteca, espaços lúdicos, como o pátio, o uso de recursos tecnológicos, com a internet, computadores, sites educativos, jogos digitais permitem perceber as variedades de possibilidades de relações, interações necessárias para que o ensino e a aprendizagem da matemática, de seus conceitos possam acontecer com qualidade.

Desta forma, cada ator tem a sua importância na construção de conhecimentos para uma aprendizagem significativa da matemática, relacionando e enfatizando a necessidade de cada ator está agindo para que o ensino aconteça. Com relação aos diversos atores, Silva e Pretto (2021), afirmam que no mundo contemporâneo não cabe mais pensar as práticas educativas desarticuladas, é necessário que sejam considerados todos os atores humanos e não humanos, as ações, as associações, percebendo o ensino e a aprendizagem de forma integrada e ampliada.

As políticas, como por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais da Matemática norteiam as ações dos professores que, por sua vez, planejam suas aulas, relacionando conhecimentos prévios, vivências, contextos, problematizando a matemática de acordo com a realidade dos alunos.

Estas aulas instigantes se relacionam com recursos pedagógicos diversos, tecnológicos, de forma que o ensino seja atrativo e possibilite o acesso à aprendizagem para todos. Ao analisar a rede sociotécnica construída, a mesma possui diferentes elementos, mas pode-se observar que a aprendizagem está diretamente interligada com a atenção e a motivação, ao mesmo tempo em que a tecnologia e internet são elementos importantes que influenciam o processo de ensino e aprendizagem da matemática, estimulando o pensamento e a apreensão dos conceitos matemáticos.

Essa rede mostra o quanto é importante os conhecimentos serem vistos a partir da sociomaterialidade, tendo uma visão ampla, integrada dos atores, propiciando visualizar alunos, ambientes de aprendizagem, interações entre professores, alunos, objetos diversos. As estratégias de ensino também são vistas na rede como de grande relevância e que devem ser adaptadas para que haja por parte do aluno um desenvolvimento em relação ao pensamento matemático com o uso de recursos didáticos variados.

A rede do ensino e aprendizagem da Matemática engloba as relações entre aspectos sociais, tecnológicos, organização educacional, atores humanos e não humanos voltados para

aprendizagem escolar de conhecimentos fundamentais, que podem ter impactos na resolução de problemas reais na vida dos alunos. No caso específico da rede construída neste estudo, a rede do ensino e aprendizagem da Matemática tem como principais atores performando professores, alunos, que atuam, podendo modificar a forma como o ensino acontece nas organizações educacionais.

As redes sociotécnicas, podem, conforme se observou neste estudo ser utilizadas pelas organizações educacionais, nas construções de conhecimentos científicos para promoção de aprendizagens de forma ampla, pois se percebe as ações dos atores, as relações e influências entre os diversos agentes que vão performando e transformando o ensino e a aprendizagem.

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo fazer uma análise do ensino e aprendizagem da Matemática voltada para organizações educacionais a partir de materiais teóricos e construção de Rede Sociotécnica.

Assim, foram levantadas percepções teóricas sobre como vem sendo percebido o ensino da Matemática, trazendo a necessidade dos conhecimentos que envolvem as práticas educativas serem percebidos a partir da sociomaterialidade, percebendo as relações, as associações de atores humanos e não humanos, tendo como base de sustentação teórica Silva (2018), Silva e Pretto (2021), Bruno Latour (2012) que trazem um olhar pós-moderno sobre a importância de se perceber os diversos atores para compreensão do ato educativo, a partir das redes sociotécnicas, do entrelaçar das performances que modificam como o ensino da matemática acontece de fato na realidade.

Estes fundamentos da contemporaneidade como também a análise da rede sociotécnica construída voltada para o Ensino da Matemática foram relevantes para percepção do ensino da Matemática com uma visão integral, que não deve desconsiderar nenhum ator e sua performance, pois todos as performances influem, desde as políticas educativas nacionais, as práticas metodológicas do professor, a forma de participação dos educandos até a construção de aprendizagens. Estas reflexões vão em consonância com Silva (2022), que destaca a importância de se perceber que as estruturas das organizações englobam uma rede de atores humanos e não-humanos, recursos, colaboradores e o próprio ambiente que formam uma importante rede sociotécnica.

Assim também corrobora Braga e Suarez (2018), que afirmam que perceber a rede de atores pode contribuir para o campo de pesquisas diversas, devido ao seu olhar singular para relações, interações entre os indivíduos e as coisas. O ensino e aprendizagem da Matemática nas organizações educacionais envolvem, portanto, uma rede de relações, de performances de pessoas, tecnologias, práticas pedagógicas, espaços educacionais, uma rede sociotécnica de atores que interagem, influencia uns aos outros ao longo de todo processo educativo. Desta forma, reafirma-se o que é trazido por Bruno Latour (2012) quando trata das redes

sociotécnicas, o professor, o aluno, as pessoas não devem ser os únicos atores a serem considerados, o ser humano ele é um elemento importante, mas não o único.

As dificuldades observadas, retratada nas teorias do ensino da matemática, como podemos citar a falta de interesse, de atenção, a falta de compreensão dos conceitos, a dificuldade na resolução de problemas, a não participação dos educandos durante as aulas por não acreditarem em si mesmos, não terem confiança na hora de pensar sobre os conhecimentos, os conteúdos matemáticos. Estas dificuldades estão relacionadas a práticas metodológicas que não são motivadoras, que não valorizam os conhecimentos prévios dos alunos, os seus contextos reais. Neste sentido, Pereira (2021) afirma que a Matemática é indispensável, uma ferramenta de grande relevância para a sociedade e que não deve ser vista como algo pronto e acabado, mas que faz parte da realidade, do cotidiano das pessoas, sendo necessária para resolução de problemas que fazem parte da vida humana.

Sendo importante, que o trabalho educativo seja realizado em parceria com os diversos atores sociais, que podemos citar: gestores, supervisores, secretaria, profissional da biblioteca, pessoal de apoio, toda a comunidade escolar, família, precisam estar envolvidos com o objetivo das organizações educacionais que é o ensino e a aprendizagem, que é compreendida por Kronbauer e Lopes (2021) como elemento indispensável para a vida em sociedade. Esta união para alcançar os objetivos comuns nas instituições educativas pode permitir que o ambiente escolar seja um espaço acolhedor, lúdico, com profissionais que se dediquem ao longo de todo ano escolar, com avaliações diagnósticas, com acompanhamento do desenvolvimento do aluno no que diz respeito a avanços nas aprendizagens.

O ensino da matemática, conforme se observou nas teorias estudadas, ainda acontece em alguns espaços, com ênfase em modelos tradicionais, onde o foco da matemática é a memorização, aulas expositivas sem a preocupação com a participação do estudante, sem possibilitar a reflexão, a interação, à compreensão de realidades, o que contribui para baixo desempenho de aprendizagens dos alunos na disciplina de Matemática. Sendo importante pensar em novas propostas pedagógicas, conforme as políticas educativas orientadoras do ensino da Matemática, que valorizam a construção do conhecimento de forma ativa, com os alunos aprendendo a partir da resolução de problemas que envolvem o seu cotidiano, o seu contexto social, como se posiciona Paulo Freire (1996), destacando a necessidade dos educandos compreenderem a razão de ser dos saberes, dos conteúdos que são ensinados, fazendo associações dos conteúdos com a realidade em que se encontra inserido.

Durante a realização desse estudo percebeu-se que as redes sociotécnicas são dinâmicas, heterogêneas, que o ensino e a aprendizagem da matemática são influenciados por diversos fatores, como as políticas públicas, os currículos, as tecnologias, as interações, as culturas, os contextos sociais, entre outros. As práticas humanas educativas são apoiadas, como destaca Silva e Pretto (2021) por objetos, coisas que participam e contribuem, sendo necessárias metodologias que reúnam seres humanos, mas também que seja trabalhada a

sociomaterialidade, percebendo os atores não humanos como ativos e as relações existentes em uma rede sociotécnica.

Com relação ao ensino da matemática é significativo, portanto, conforme foi observado a partir da rede sociotécnica construída e das teorias levantadas neste estudo (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997; Freire, 1996; Vygotsky, 1987; Piovesan e Zanardini, 2008, Silva, 2018 e outros), a importância de valorizar os conhecimentos dos educandos, a participação ativa, a reflexão, a criação, a consideração das políticas nas performances, o engajamento de toda a comunidade escolar, dos mais variados espaços educativos existentes nas organizações educacionais para que as metodologias de ensino utilizadas sejam motivadoras, com recursos pedagógicos, tecnológicos que sejam contributivos para que os estudantes superem dificuldades e construam aprendizagens.

Referências

ARANTES, M. R. G; OLIVEIRA, G. S; MALUSÁ, S. Modelagem: possibilidade de ensinar e aprender matemática. In: OLIVEIRA, G. S. **Metodologia do Ensino de Matemática: fundamentos teóricos e práticos** - Uberlândia, MG: FUCAMP, 2020.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>. Acesso em 20 dez, 2023.

BRAGA, C; SUAREZ, M. **Teoria Ator-Rede: novas perspectivas e contribuições para os estudos de consumo**. Universidade Federal do Rio de Janeiro / Instituto COPPEAD de Administração, Rio de Janeiro – RJ, Brasil, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/szP3CWJwXsbQTznN57nXMHn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 jan, 2024.

CERQUEIRA, D. S. **Estratégias didáticas para o ensino da Matemática**. Nova escola, 2013. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2197/estrategias-didaticas-para-o-ensino-da-matematica>. Acesso em: 10 marc, 2024.

COSTA, J. R. e GOULART, M. B. **Esses números fantásticos**. In: Universidade: Pesquisa, Sociedade e Tecnologia. XVII Seminário de Pesquisa. Guarapuava: Ed. Unicentro, 2005.

COSTA, J. R; GEVERT, F; CUSTÓDIO, E. B; DANCZUK, F. E; CZOVNY, K. K; TRENTO, A. C; FAGGION, L; RIBAS, F. C S; GOES, R. L. S. O; MICHALICHEN, M; SOUZA, G. S; MACHADO, G. M; DIAS, D. F. **Matemática espetacular**. Anais do 3º

Salão de Extensão e Cultura da UNICENTRO, 2010. Disponível em: https://anais.unicentro.br/sec/iiisec/pdf/trabalho_10.pdf. Acesso em: 10 jan, 2024.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios.** – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001.

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

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

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HOLZ, E. B. **Sociomaterialidade e Análise Organizacional: da Retórica à Relevância.** Revista Organizações & Sociedade, Universidade Federal da Bahia, 2021.

KRONBAUER, C. F; LOPES, A. R. L. V. **A organização do ensino de Matemática: Ações que orientam o Planejamento de ensino.** Encontro Gaúcho de Educação Matemática. A Educação Matemática do presente e do futuro: resistências e perspectivas, UFPel, 2021. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/egem2021/files/2021/07/005.pdf>. Acesso em: 26 jan 2021.

206

LATOUR, B. **Reagregando o social.** Salvador: Ed ufba, Bauru. Sao Paulo, 2012.

OLIVEIRA, E. R. CUNHA, D. S. O uso da tecnologia no ensino da Matemática: contribuições do software GeoGebra no ensino da função do 1º grau. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 36, 28 de setembro de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/36/o-uso-da-tecnologia-no-ensino-da-matematica-contribuicoes-do-isofwarei-geogebra-no-ensino-da-funcao-do-1-grau>

PEREIRA, M. F. G. **A aplicação da matemática no cotidiano das pessoas: um estudo bibliográfico.** - Patos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/bitstream/177683/1916/2/A%20APLICA%C3%87%C3%83O%20DA%20MATEM%C3%81TICA%20NO%20COTIDIANO%20DAS%20PES SOAS%20UM%20ESTUDI%20BIBLIOGRAFICO.pdf>. Acesso em: 26 jan, 2024.

PIOVESAN, S. B; ZANARDINI, J. B. **O ensino e aprendizagem da matemática por meio da metodologia de resolução de problemas: algumas considerações.** Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, 2008.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. D. **Metodologia do trabalho científico**: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2ª. ed. Novo Hamburgo: Universidade Freevale, 2013.

SANTOS, J. A.; OLIVEIRA, G. S; MALUSÁ, S. Ensino de matemática e transtorno do espectro autista: possibilidades para a prática pedagógica. In: OLIVEIRA, G. S. **Metodologia do Ensino de Matemática**: fundamentos teóricos e práticos - Uberlândia, MG: FUCAMP, 2020.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 2. ed. São Paulo : Cortez, 2017.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. [livro eletrônico]. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ccaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia_do_Trabalho_Cient%C3%ADfico_-_1%C2%AA_Edi%C3%A7%C3%A3o_-_Antonio_Joaquim_Severino_-_2014.pdf. Acesso em: 10 jan. 2024.

SILVA, A. B *et al.* **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**: Paradigmas, Estratégias e Métodos. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

SILVA, P. M. **A virada sociomaterialista e a agência dos não humanos**. Conhecimento em Ação, Rio de Janeiro, v. 2 n. 3, jul/dez. 2018.

SILVA, P; PRETTO, N. **Sociomaterialidade e Teoria Ator-Rede na Educação**. Revista Atos de Pesquisa em Educação / Blumenau, v.16, 2021. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.7867/1809-0354202116e8676>. Acesso em 14 dez, 2023.

SILVA, E. S. **Gestão de pessoas se faz também com atores não-humanos** / Elisandra dos Santos Silva. – João Pessoa, 2022.

SILVA, I. S; ALVES, F. C; SOUSA, E. P; RODRIGUES, R. F; SOUZA, M. I. P. Percepções docentes sobre o uso de materiais concretos no ensino de Geometria. In: MOREIRA, M. M; SILVA, A. G. F. G; ALVES, F. C. **O ensino de matemática na educação contemporânea**: o devir entre a teoria e a práxis. Iguatu, CE: Quipá Editora, 2021. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/600536/2/O%20ENSINO%20DA%20MATEMATICA.pdf>. Acesso em: 10 jan, 2024.



10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cidadania e Saberes

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



SILVEIRA, D. T; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa Científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. [Organizadores]. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <https://meiradarocha.jor.br/news/tcc/files/2017/12/Gerhardt-e-Silveira.-M%C3%A9todos-de-Pesquisa-EAD-UFRGS.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

TEIXEIRA, C. J; MOREIRA, G. E. Ensino- Aprendizagem da Matemática por meio da Proposição de Problemas: uma proposta metodológica. **Ridema - Revista de Investigação e Divulgação em Educação Matemática**. Juiz de Fora, v. 6, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/ridema/article/download/38476/25002>. Acesso em: 10 marc, 2024.

VYGOTSKY, L. S. 1987. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

208



Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cidadania e Saberes

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PRÁTICA DOCENTE PARA ATUAREM NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE ENSINO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Gessica Macêdo da Silva¹
Nadir Santos Freitas²

É notório que as instituições educacionais de ensino cada dia que passa sentem a necessidade de investir na formação continuada dos profissionais docentes que atuam na educação básica, como forma de enaltecer o futuro da educação, um eixo temático que merece destaque e que busca uma profunda reflexão acerca do que estamos ensinando que possa contribuir de maneira significativa para uma educação de equidade, principalmente mediante as necessidades da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, as formações continuadas para professores são ofertadas com o intuito de contribuir para uma nova prática docente, a partir de saberes que englobam tanto metodologias que visam despertar maior interesse dos discentes, quanto a possíveis didática que possibilite para a construção de saberes e a transformação das práticas pedagógicas. Tendo como foco as seguintes indagações: As formações continuadas vêm influenciando de alguma forma a prática docente? As formações para docentes vêm suprindo as carências e exigências dentro do contexto educacional? As formações de professores têm sido tema de bastante discussão, essas formações ofertadas nos dias atuais contemplam as necessidades enfrentadas pela sociedade? Esses questionamentos, no qual as respostas não são evidentes, parecem indicar a existência de uma relação problemática entre os docentes e os saberes. Logo, quando as instituições de ensino partem para a preparação de uma jornada pedagógica é com o objetivo de fazer com que o docente de certa forma possa repensar sua prática enquanto abordagem metodológica dentro do contexto educacional.

Em fase a isso, quando pensamos em formação docente é na perspectiva de conceber novos caminhos para o futuro da educação e sobretudo praticar estes caminhos. Não adianta só falar, temos que colocar em prática. Precisamos ter conhecimento do que está sendo feito em vários lugares do mundo em busca do melhoramento da educação. Para isso é necessário, escrever, compartilhar, debater e testar (NÓVOA; VIEIRA, 2017). No entanto, precisamos de instituições que sejam capazes de contribuir no desenvolvimento profissional de cada educando com a finalidade de fazer com que os envolvidos nesse processo reconheçam a

209

¹ Mestra em Ensino de Ciências e Matemática pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Sergipe-Brasil. E-mail: gessycamacedo1@gmail.com

² Mestra em Ensino de Ciências e Matemática pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Sergipe-Brasil. E-mail: nadir.matematica@hotmail.com

relação do saber-fazer, das competências e habilidades que lhes servem de base para a execução do seu trabalho dentro do ambiente escolar.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1992, p. 13).

Diante do exposto acima, o autor deixa claro que não é a quantidade de cursos de formação que vai fazer do docente uma pessoa capacitada, e sim, sua capacidade de repensar acerca de sua prática docente na construção de sua identidade dentro do ambiente educacional e pessoal. Contudo, quando nos debruçamos acerca das formações, sobretudo no âmbito da formação para professores voltadas para a prática docente faz-se necessário considerar os múltiplos saberes dos docentes em sua formação de forma a unir a teoria à prática e considerar o futuro da prática docente como um sujeito ativo na produção do conhecimento. Dessa forma, as formações ofertadas para os docentes devem levar em consideração tanto os saberes que os professores apresentam bem como as realidades específicas de seu trabalho cotidiano. No entanto, quando lançamos nossos olhares sobre as formações para professores é com o intuito, que uma “nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas” (TARDIF, 2012).

Sendo assim, entendemos que as formações proporcionadas aos docentes são com o intuito de fazer com que este possa adquirir o hábito de “refletir sobre a própria formação, não só àquela adquirida em sala de aula, mas àquela aprendida em suas pesquisas, leituras, discussões e participações em eventos” (SEIXAS, CALABRÓ e SOUSA, 2017, p. 290). Esse leque de oportunidades propiciadas a estes profissionais, proporciona ao professor a construção de um novo repertório de conhecimentos que carregará consigo ao longo de sua vida, havendo uma necessidade constante de aprimoramento no decorrer de sua atuação profissional.

Todavia, a formação ofertada pelas instituições de ensino devem permitir a cada um construir a sua posição profissional e estimular um pensamento crítico-reflexivo, que possibilite aos docentes a criação de uma postura autónoma e que possa contribuir nas dinâmicas de autoformação participativa (NÓVOA, 1992).

Em meio a esse contexto, é importante ressaltar que a prática de desenvolvimento das formações de professores vem sendo tema de discussão por acreditar que seja um meio alternativo para alcançar uma educação de qualidade para todos os indivíduos inseridos no meio acadêmico. As formações propiciam ao profissional da educação um olhar de como vem sendo constituído seu trabalho por meio do seu “percurso e projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1992, p. 13).

Vale destacar que quando nos reportamos ao processo formativo oferecido aos profissionais da educação básica é com o intuito de fazer com que eles se reconheçam, e percebam a importância de seu papel dentro do contexto educacional através de suas práticas pedagógicas. No entanto, é de suma importância que possamos está sempre revendo nossas práticas enquanto profissionais docentes que atuam frente a educação, uma vez que estamos em constante evolução e procurando as melhores estratégias pedagógicas para mudar o futuro da educação.

Assim posto, as formações para professores são concebidas para preparação à docência visando o melhoramento da sua prática pedagógica. Nesse sentido, faz-se necessário que as formações sejam permanentes, colaborativas entre professores-professores, professores-instituições na realização de suas atividades. Contudo, é importante ressaltar que o docente deve fazer uma releitura do que sabe, naquilo que sabe fazer, construindo, sua prática profissional.

Nessa perspectiva, as formações docentes, vem com o objetivo de proporcionar o entendimento acerca da importância da globalidade do sujeito, fazendo com que o sujeito participante consiga enxergar a formação como um processo interativo e dinâmico, não como algo cansativo e sem nenhum proveito para melhorar sua prática pedagógica. Posto isto, é importante ressaltarmos que os encontros formativos consolidam a troca de experiências e a partilha de saberes dentro de um ambiente de formação mútua.

Este estudo parte de uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativa, descritiva e exploratória buscando entender como se constituem as formações docentes no cenário educacional e como está sendo desenvolvida a prática pedagógica desses educadores na sociedade atual, a partir das formações ofertadas a estes profissionais, através de autores como NÓVOA (1992), NÓVOA; VIEIRA (2017) e TARDIF (2012). A escolha desses autores emergiu a partir das temáticas trabalhadas por eles e suas relações com o tema propostos por nós, uma vez que estes estudos discorrem sob uma perspectiva de compreender a importância das formações docentes, fazendo com que o sujeito participante reflita acerca da sua atuação frente a educação formal.

Alguns de nossos resultados apontam que as formações docentes ofertadas pelas instituições de ensino proporcionam ao professor a elaboração de um novo repertório de conhecimentos que possam estabelecer novas práticas para o ensino. No entanto, é importante que as formações proporcionadas a estes profissionais levem em consideração o conhecimento já adquirido pelo docente tal como estes os mobilizam e utilizam em diversos contextos do trabalho cotidiano. Para tanto, a introdução de novos dispositivos no meio educacional ofertadas a partir das formações de professores visam nos futuros educadores à promoção pela mudança da sua prática pedagógica. No âmbito das formações profissionais, faz-se necessário destacar a necessidade de garantir que as formações cultural, científica, pedagógica e disciplinar estejam vinculadas à formação prática, consolidando, assim, uma Teoria do Ensino tornando o professor um sujeito ativo na construção do conhecimento.

Em suma, salientamos que o processo formativo que tanto vem sendo discutido e trabalhado pelas instituições formadoras, apontam que as formações docentes são de extrema relevância para a construção da prática pedagógica e para a construção da identidade do sujeito participante desse processo.

Assim, é necessário que as formações para os educadores sejam sólida, específica e contínua, para que os docentes possam atuar efetivamente dentro do contexto educacional para uma ampla diversidade de alunos e problemas sociais.

Referências

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. 1992.

NÓVOA, António; VIEIRA, Pâmela. Um alfabeto da formação de professores (A teacher education alphabet). **Critica educativa**, v. 3, n. 2, p. 21-49, 2017.

SEIXAS, Rita Helena Moreira.; CALABRÓ, Luciana.; SOUSA, Diogo Onofre. A Formação de professores e os desafios de ensinar Ciências. **Revista Thema**, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 289–303, 2017. DOI: 10.15536/thema.14.2017.289-303.413. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/413>. Acesso em: 29 jan. 2024.

TARDIF, Maurice, **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DESAFIOS SOCIOLINGUÍSTICOS E CULTURAIS NO PROGRAMA INTERDISCIPLINAR DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIOESTE

Amanda Paula Nunes Ortiz¹
Ana Carolina Neumann Barbiero²
Isadora Meneghel Begnini³

Introdução

Os conflitos que vêm ocorrendo no mundo de forma geral, forçam indivíduos a migrarem para lugares seguros onde possam continuar suas vidas na esperança de retomarem a rotina de vida. Neste artigo será relatado a dinâmica de um curso de Pós-Graduação, que acolheu dois professores imigrantes ucranianos, os quais vieram em busca de refúgio, financiados pela Fundação Araucária.

Para a escrita foi considerado relevante a união de pesquisadoras de diferentes áreas, visto que o programa é interdisciplinar. Sendo assim, uma doutoranda, formada em Geografia, e duas mestrandas, com formação em Direito, se reuniram para debater sobre a experiência no processo de aprendizagem dentro de uma sala de aula culturalmente diversa.

As pesquisadoras defendem a escrita numa proposta interdisciplinar, haja vista que os conhecimentos não se dissociam, pelo contrário, se complementam. Nesse sentido, surgem desafios, como postula Casanova (2006, p. 25): “Romper esses limites e ultrapassar a fronteira de uma especialidade para a outra implica entrar em zonas desconhecidas”. As graduações em Direito e Geografia, das pesquisadoras, se uniram para avaliarem os efeitos da interdisciplinaridade vivenciadas durante as matérias que instigaram as “zonas desconhecidas” de cada estudante.

Portanto, no processo de ensino e aprendizagem, o primeiro desafio observado foi a linguagem, prática que nos diferencia como seres humanos. Os pesquisadores ucranianos chegaram ao Brasil sabendo pouco da Língua Portuguesa e da Língua Inglesa, gerando o primeiro obstáculo na comunicação com os estudantes que se comunicavam no português,

213

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Foz do Iguaçu. Paraná. Brasil. E-mail: ortizamandapaula@gmail.com. ORCID: 0009-0008-2514-287X

²Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Foz do Iguaçu. Paraná. Brasil. E-mail: ana.barbiero@hotmail.com. ORCID: 0000-0003-1929-7847.

³Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Foz do Iguaçu. Paraná. Brasil. E-mail: ibegnini2@gmail.com. ORCID: 0000-0002-3963-7936.

língua materna de 85% (oitenta e cinco por cento) dos estudantes da turma, ou no espanhol, língua materna dos outros 15% (quinze por cento).

Enquanto língua oficial e língua nacional do Brasil, o português é uma língua de uso em todo o território brasileiro, sendo também a língua dos atos oficiais, da lei, a língua da escola e que convive, na extensão do território brasileiro, com um grande conjunto de outras línguas (de um lado as línguas indígenas e de outro as línguas de imigrantes). Por outro lado, enquanto língua nacional, o português é significado como a língua materna de todos os brasileiros, mesmo que um bom número de brasileiros tenham como língua materna outras línguas, ou indígenas ou de imigrantes (GUIMARÃES, 2005, p. 25).

Os professores ucranianos passaram a frequentar aulas de Língua Portuguesa como forma de aproximação cultural e social do país onde estavam alojados. A aprendizagem, primeiramente da linguagem informal, facilitou a independência deles para frequentarem mercados, farmácias e serviços em geral. Com o tempo e a utilização constante do português, eles conseguiram encurtar as barreiras formais da linguagem, demonstrando os avanços linguísticos no curso de Pós-Graduação.

O objetivo desta escrita é apontar os elementos de superação das barreiras linguísticas e culturais entre ucranianos e brasileiros, e destacar como estas peculiaridades auxiliaram no processo de aprendizagem no contexto da Pós-Graduação.

É possível afirmar que a experiência interdisciplinar enriqueceu ainda mais a mediação do conhecimento. Santos (2011) salienta o significado de interdisciplinaridade pela caracterização de dois movimentos dialéticos: a problematização da situação, pela qual se descreve a realidade, e a sistematização dos conhecimentos de forma integrada. O artigo parte desta perspectiva dialética, descreve o programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras, e a Fundação Araucária (instituição de apoio aos cientistas estrangeiros); e em seguida dialoga com o leitor relatando a dinâmica cultural vivenciada pelas discentes.

Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras

O Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, vinculado ao Centro de Educação, Letras e Saúde (CELS), sediado em Foz do Iguaçu, cidade pertencente à Tríplice Fronteira, foi inaugurado pelo programa de Mestrado, autorizado pela Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 1.045/2010.

Sete anos após a inauguração, considerando a evolução do Conceito Capes, que entre os anos de 2010 a 2012 recebeu o conceito 3, e em 2013 a 2016 recebeu o conceito 4, foi autorizada a implementação do Doutorado, desta vez pela Portaria nº 326 de 2017 do MEC.

Como objetivo do Programa, contemplou-se capacitar profissionais para coordenar estudos e pesquisas transfronteiriças, ultrapassando-se as fronteiras geopolíticas e abrangendo

conflitos clássicos de regiões desta natureza, abrangendo temas de ocupação de territórios, projetos de colonização, projetos de obras, como a Usina de Itaipu, desenvolvimento de movimentos e organizações sociais, questões indígenas e de gênero, relações de trabalho como *obragens* e relações com países vizinhos, sendo o Paraguai e a Argentina, e do Mercosul (UNIOESTE, 2020).

Com a intenção de sistematizar os estudos a serem realizados pelos discentes, foram criadas três linhas de pesquisa, sendo elas “Território, História e Memória”, “Linguagem, Cultura e Identidade” e “Trabalho, Política e Sociedade”.

A primeira linha intenta investigar temáticas relativas aos artefatos culturais, compreendendo-os como forma expressiva e interativa de experiências, sejam elas individuais ou coletivas, relacionando-os com a fronteira e o território.

Já a segunda linha propõe-se a estudar as relações entre linguagem, cultura e sociedade e os processos identitários, compreendendo a alteração da linguagem como indicador de mudança social e cultural, além das representações e as identidades concernentes aos processos sociais.

Em relação à terceira e última linha, visa-se explorar a colonização e incorporação da América Latina no sistema capitalista, além da formação dos Estados Nacionais, compreendendo a cultura, política, regimes, governos e a evolução das políticas públicas, assim como os movimentos sociais e sindicais, além das perspectivas de integração dos Estados latino-americanos.

A união destas linhas, sob a ótica interdisciplinar, pretende colaborar para o reconhecimento da UNIOESTE como Universidade de influência na região, contribuindo com a identificação das realidades locais e aprimoramento das políticas públicas da fronteira trinacional.

Não se questiona que a interdisciplinaridade desempenha um papel fundamental no contexto acadêmico e na resolução de desafios complexos da sociedade atual. Ao integrar diferentes áreas de conhecimento, permite uma compreensão mais abrangente de questões, estimula o pensamento crítico e possibilita que problemas sejam abordados de maneira eficaz.

Raynaut e Zanoni (2011) defendem que o objetivo a ser conquistado na prática interdisciplinar, na pesquisa e no ensino superior, é o reconhecimento da *mais-valia*, que poderá ser alcançado com o cruzamento de enfoques e olhares diversos, e pela intenção de uma convergência de diversas contribuições, a partir de um questionamento em comum.

Contudo, para que o objetivo seja alcançado, faz-se necessário minimizar as barreiras disciplinares e institucionais, para que então sejam desenvolvidas trocas e estimulados os intercâmbios de visões distintas, tornando a interdisciplinaridade um fator significativo de inovação (Raynaut, Zanoni, 2011).

Corroborando a ideia de interdisciplinaridade do Programa, a presente pesquisa é elaborada por acadêmicas das áreas de Geografia e Direito. As diferentes formações, objetos de estudo e visão de mundo, que por vezes podem parecer antagônicas, permitiram extrapolar as limitações impostas por cada uma destas áreas.

Feita esta introdução do Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras, passa-se a apresentar sobre a Fundação Araucária, entidade da administração indireta, responsável pelo fomento e investimento de ciência, tecnologia e informação no Estado do Paraná, e, por conseguinte, a delinear sobre os desafios vivenciados pelas discentes na disciplina de “Estudos e Pesquisa Interdisciplinares”, ministrada por dois professores ucranianos beneficiados pelo Programa Cientistas Ucranianos da Fundação Araucária.

Fundação Araucária e os programas de apoio aos cientistas ucranianos

A Fundação Araucária é a principal instituição de apoio ao desenvolvimento científico e tecnológico do Estado do Paraná, localizado no sul do Brasil, o que ocorre, mormente, por investimentos em pesquisas.

É qualificada como entidade pertencente à administração indireta do Estado do Paraná, criada pela Lei Estadual nº 12.020/1998 e disciplinada pela Lei Complementar Estadual nº 251/2023.

Os recursos da fundação, destinados ao fomento da pesquisa e inovação, são originados do Fundo Paraná. São com Chamadas Públicas (CPs) e Processos de Inexigibilidade (Pis) que a instituição efetivamente disponibiliza tais recursos à comunidade acadêmica.

Em resumo, a fundação é responsável por financiar projetos, programas e oferecer bolsas de estudos que compreendem as modalidades de iniciação científica, tecnológica, inclusão social e projetos de extensão, com o intuito que a comunidade reconheça a importância da pesquisa, da ciência e da tecnologia em suas vidas e do impacto que podem gerar na comunidade (Fundação Araucária, 2018).

O Fundo Paraná está vinculado à Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) do Governo do Paraná, o qual é regido pela Lei Estadual nº 21.354/2023. Convém ressaltar, que há previsão na Constituição Estadual do Paraná de que o estado deverá destinar, a cada ano, uma parcela de sua receita tributária, não inferior a dois por cento, ao fomento da pesquisa científica e tecnológica, os quais deverão ser repassados mensalmente, em duodécimos, ao órgão gestor específico (PARANÁ, 1989, artigo 205).

A Fundação Araucária possui dois programas objetivando auxiliar pesquisadores Ucranianos, o “Universidades Amig@s: Ucrânia” e “Acolhida aos Cientistas da Ucrânia”, ambos com fluxo contínuo. No primeiro, tem-se a intenção de prestar acolhimento social nas atividades diárias dos cientistas ucranianos e de suas famílias, integrando-os ao meio social, incluindo as vivências acadêmicas.

Deste modo, objetiva-se facilitar o processo de integração entre as culturas pela extensão científica, facilitando a compreensão linguística. Mais do que isso, intenta-se orientar os contemplados pelo programa no espaço geográfico, seja nos municípios ou nos campos universitários, bem como as particularidades regionais da universidade acolhedora.

Já o segundo projeto, propõe apoiar, financeiramente, os pesquisadores ucranianos para atuarem nos Programas de Pós-Graduação do Estado do Paraná. Desta forma, os imigrantes são incluídos efetivamente na comunidade científica paranaense, além de ser reconhecida como uma forma de reconstrução e fortalecimento da economia ucraniana.

Ambos os projetos foram criados no ano de 2022 após a eclosão da Guerra da Ucrânia, que causou grande impacto na comunidade global, principalmente pela violência e pela notória violação aos direitos humanos. O papel das universidades públicas, na construção de uma cultura de reparação dos direitos humanos, foi indicado no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Extraí-se dos princípios instituídos no referido plano, que as Instituições de Ensino Superior Públicas, como instituições sociais irradiadoras de conhecimentos e de práticas novas, devem, com urgência, participar da construção de uma cultura de defesa e reparação dos direitos humanos, “por meio de ações interdisciplinares, com formas diferentes de relacionar as múltiplas áreas do conhecimento humano com seus saberes e práticas” (Ministério da Educação, 2013, p. 29).

Até o mês de agosto de 2023, o Paraná já teria recebido 19 (dezenove) cientistas ucranianos, em virtude de seus programas de acolhimento, os quais foram distribuídos em universidades estaduais, federais e uma particular (Paraná, 2023).

O auxílio financeiro possui duração de 24 (vinte e quatro) meses e os cientistas que possuem mais de cinco anos de experiência em pesquisa são enquadrados na categoria de “Pesquisador Visitante Especial 1”, percebendo o auxílio de R\$10.000,00 (dez mil reais) ao mês. Já os cientistas que possuem menos de cinco anos de experiência auferem a bolsa na categoria “Visitante Especial 2”, no valor de R\$5.500 (cinco mil e quinhentos reais) ao mês.

Além disso, há a possibilidade de recebimento de auxílio complementar no valor de R\$1.000,00 (mil reais) por dependente que possuir menos de 18 anos, ou, por ascendente acima de 60 (sessenta) anos, sendo limitado a três complementos para cada pesquisador.

Em virtude dos programas acima mencionados, dois pesquisadores foram vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras da UNIOESTE, originando as experiências que serão relatadas a seguir.

Desafios sociolinguísticos e culturais no Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação da Unioeste

O Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras, Mestrado e Doutorado – área de concentração em Sociedade, Cultura e Fronteiras – da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, promoveu no ano de 2023, a inclusão de dois professores visitantes da Ucrânia: Andrii Holod e Yuliia Felenchak.

Nas palavras do professor Fábio Lopes Alves, Coordenador Especial do Programa, a experiência dos professores ucranianos, como docentes da disciplina “Estudos e Pesquisa

Interdisciplinares”, seria uma oportunidade ímpar para os discentes compreenderem em profundidade a dinâmica do conflito entre Rússia e Ucrânia.

Na legislação brasileira sobre refugiados, Lei nº 9.474/97, no capítulo da “Integração Local”, do título “Das Soluções Duráveis” consta expressamente o reconhecimento de certificados e diplomas, bem como a facilitação dos requisitos para a obtenção da condição de residente e o ingresso em instituições acadêmicas de todos os níveis “levando-se em consideração a situação desfavorável vivenciada pelos refugiados” (BRASIL, 1997, artigo 44).

Embora os professores ucranianos não estivessem na condição de refugiados, porquanto vieram a partir de um programa da Fundação Araucária, por razões profissionais, o que torna a sua migração voluntária (Pereira, 2019, p. 25), o motivo real da inscrição deles para o programa é o mesmo daqueles que saem de seu país nessa condição.

Isto porque, refugiado é o indivíduo que se encontra em situação de ameaça e fundado temor de perseguição (atual ou iminente) que põe em risco sua sobrevivência em um determinado Estado ou região, necessitando mirar forçadamente, ou, ainda, segundo definição estendida, instituída pela Declaração de Cartagena de 1984, são aqueles que estão suscetíveis de iminente, grave e generalizada ameaça de violação de direitos humanos (Pereira, 2019, p. 34). Interessante, nesse aspecto, destacar o ensinamento de Gustavo de Lima Pereira, acerca do dever do Estado, para com o refugiado, a fim de promover a sua integração local, dos quais se destaca “proporcionar a integração cultural, com cursos da língua do país para viabilizar a comunicação com os nacionais do local” (2019, p. 61).

Diante disso, verifica-se a importância da linguagem na viabilização da comunicação com os nacionais do local, de forma que o oferecimento de cursos de língua do país é uma ferramenta obrigatória para a integração cultural. Além disso, o reconhecimento dos direitos humanos, como alvo de proteção, é um traço conjuntural da globalização, segundo consta do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

O plano aponta como um dos fatores decorrentes da globalização, a reorganização da sociedade civil transnacional, a partir da qual redes de ativistas lançam ações coletivas de defesa dos direitos humanos (campanhas, informações, alianças, pressões etc.), visando acionar Estados, organizações internacionais, corporações econômicas globais e diferentes grupos responsáveis pelas violações de direitos (Ministério da Educação, 2013, p. 14).

Neste ditame, aceitar estrangeiros, sejam quais forem os motivos que os levem a migrar (voluntários ou forçados), a partir do paradigma dos direitos humanos, passa a ser interpretado como “um dever do país e não mais como um elemento discricionário adstrito a sua soberania” (Pereira, 2019, p. 23).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos teve como origem as determinações do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos, da UNESCO, publicado em 2012. Este, por sua vez, apresenta como meta de ação, na primeira fase, a promoção da educação em direitos humanos, desde os níveis fundamentais de ensino.

Nesse contexto, estabelece como conceito de educação em direitos humanos, a capacitação e difusão da informação dos direitos humanos, e, como finalidade, o respeito e a promoção da dignidade, da liberdade, da tolerância, da paz e do desenvolvimento sustentável, bem como a amizade entre todas as nações, povos e grupos (UNESCO, p. 16).

Diante disso, a experiência com os professores ucranianos, foi capaz de propiciar o envolvimento prático dos alunos do Programa de Pós-Graduação com as finalidades do Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos da UNESCO e do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, do Ministério da Educação, da Justiça e da Secretaria de Direitos Humanos, fomentando a interdisciplinaridade e a integração cultural, permeada de desafios, especialmente no que tange à linguagem e à comunicação.

O Plano de Aula da primeira disciplina ministrada pelos professores ucranianos, intitulada Estudos em pesquisa interdisciplinar (EPI), matéria obrigatória para todos os alunos do mestrado e doutorado do Programa, tem como ementa transpassar fronteiras de saberes, denominados de cruzamentos, superposições e fronteiras de outras ciências no campo das ciências humanas, bem como analisar aspectos teóricos e práticos da construção do conhecimento interdisciplinar e as metodologias possíveis de utilização, e, por fim, o aprendizado sobre a construção do projeto de pesquisa, da construção da pesquisa e do trabalho científico em si (UNIOESTE, 2023).

Inicialmente, a primeira aula, agendada para o dia 20 de abril de 2023, foi remarcada, em razão de ajustes com o tradutor da disciplina. De fato, a linguagem foi o primeiro desafio nessa experiência. A disciplina começou a ser oferecida pela professora Yuliia, com a presença do professor Andrii. As últimas semanas ficaram a cargo do professor Andrii.

Os temas eram abordados pela professora Yuliia em inglês e os slides eram transmitidos em Português. No formato virtual, ao vivo, um tradutor realizava a tradução do que a professora Yuliia explicava acerca do conteúdo.

No momento de tirar as dúvidas, pelos alunos, os desafios eram maiores. A interação era intermediada pelo intérprete, o que dependia da conexão de internet e da qualidade do áudio. Diante dessas dificuldades e peculiaridades, foi sugerido pela turma que a tradução fosse feita diretamente por uma colega que falava as línguas inglês, espanhol e português.

Assim, esta colega conseguiu auxiliar os alunos e os professores ucranianos com a tradução das perguntas dos alunos em português e a tradução das respostas da professora dadas em inglês. Nessa primeira aula, alguns alunos até fizeram questionamentos em inglês, aproveitando a ocasião para praticar a fluência. Todos estavam muito curiosos sobre a Ucrânia, sobre a guerra e sobre os professores.

Conforme o Plano de Ensino, a segunda aula consistiu no conteúdo de Métodos e Técnicas de Investigação Social. Foram abordados conceitos de Ciências Sociais e as disciplinas incluídas, bem como os métodos de pesquisa existentes e os seus conceitos, cuja bibliografia utilizada pela professora Yuliia, para a elaboração do conteúdo em português, foram materiais ucranianos.

A bibliografia utilizada consistiu no Manual para realização de pesquisas sociais e preparação de análises, elaborado no âmbito do projeto “Fortalecimento das organizações da sociedade civil para apoiar as reformas na Ucrânia” com o apoio financeiro do Programa Matra do Reino dos Países Baixos, escrito com base nos 10 (dez) anos de experiência do centro analítico Cedos (Zherobkina et. al., 2021).

Com relação aos métodos de pesquisa existentes, aprendeu-se que estes são o quantitativo, utilizado para coletar e analisar dados numéricos e estatísticos; qualitativo, utilizado para explorar as percepções, opiniões e experiências subjetivas dos participantes; e misto, estes combinam as abordagens, por meio de técnicas de coleta de dados e análise de ambos os grupos de métodos, podendo fornecer uma compreensão mais completa de um fenômeno social (Zherobkina et. al., 2021).

A parte da professora Yuliia, na disciplina, teve como trabalho final a elaboração de um texto de três a cinco páginas sobre o tema de pesquisa da dissertação/tese final, devendo o texto refletir os resultados do estudo da disciplina para a teoria e metodologia da pesquisa, ou, descrever a sua natureza interdisciplinar, tendo a estrutura de um artigo científico.

O professor Andrii, por sua vez, também se utilizou de materiais ucranianos como bibliografia da aula, mas em algumas aulas predominou o uso de documentos ocidentais, escritos em inglês ou até em língua portuguesa. Nesse aspecto, destaca-se o material enviado pelo professor, já nas últimas aulas, acerca do tema: “Características da construção de um projeto de pesquisa interdisciplinar”, o qual foi crucial para a compreensão do assunto trabalhado.

De acordo com Allen F. Repko (2020) citado pelo professor Andrii Holod (2023), a pesquisa interdisciplinar constitui-se numa tomada de decisão pelo pesquisador. Nessa decisão, devem ser considerados muitos fatores e disciplinas possíveis de utilização, até se encontrar qual será utilizada a partir de um determinado momento da pesquisa em diante.

Assim, a pesquisa interdisciplinar possui três características principais: é heurística, ou seja, o pesquisador está em processo de descoberta ativa de informações de maneira independente; é interativa, pois o processo envolve repetição; é reflexiva, o pesquisador deve constantemente refletir e manter a consciência para evitar qualquer viés que o tire da direção almejada com o trabalho (Repko *apud* Holod, 2023).

Cumprir mencionar que, apesar das indicações de referências dos materiais ucranianos, os professores sempre enviaram, por e-mail, aos alunos, o material em língua portuguesa, além de expor o conteúdo durante a aula em slides também em língua portuguesa. Deste modo, o acesso ao conteúdo das aulas na linguagem dos alunos não ficou prejudicada. O desafio maior foi no momento da interação com os professores.

A turma, composta por mestrandos e doutorandos, sempre foi participativa, fazia questionamentos e comentários, os quais eram incentivados por ambos os professores ucranianos. Porém, a dificuldade de compreensão destes, desafiaram os alunos a encontrar maneiras de se expressar para serem compreendidos.

A segunda disciplina obrigatória do curso ministrada pelos professores ucranianos foi “Sociedade, cultura e fronteiras: fundamentos e enfoques interdisciplinares”, cuja ementa consistiu: “O tema fronteiras e suas articulações: estado, sociedade, linguagem, cultura e diversidade” (UNIOESTE, 2023). Além disso, os objetivos específicos consistiram em “Articular discussões acerca de reflexões e investigações sobre fronteiras, estado, sociedade, cultura e diversidade (UNIOESTE, 2023). Esta disciplina foi iniciada no segundo semestre. A participação de uma aluna bolsista, como intérprete, tornou a experiência mais positiva e resultou em um melhor entendimento acerca do que os professores ensinavam. Eles também entendiam melhor o que os alunos diziam, pois eram devidamente traduzidos.

Entretanto, após várias aulas, as interações foram maiores e os professores ucranianos contaram para a turma que tiveram aulas da língua portuguesa, de Portugal, desde antes de vir para o Brasil. Em decorrência do programa e da oportunidade de vir para o Brasil, começaram a fazer aulas de língua portuguesa, e, no segundo semestre, foi possível notar como estavam mais habilidosos com a língua, praticando a fala e compreendendo melhor também. Aliás, o termo “compreendo” era um dos que a professora Yuliia mais pronunciava. Ela disse para a turma que estava esquecendo a língua inglesa, em razão das aulas de língua portuguesa. Neste dia, foi possível perceber como era difícil para eles lidarem com essas mudanças, estarem em outro país, ter que aprender uma nova língua, e, sem essa aprendizagem, não conseguirem se comunicar. Especialmente considerando a finalidade da comunicação, que era, justamente, a troca de ideias, de pensamentos e de experiências, para uma aprendizagem mais completa, transfronteiriça, intercultural e interdisciplinar.

Nessa disciplina, foi possível explorar melhor a história da Ucrânia e a relação e sentimento dos professores ucranianos, diante dos acontecimentos em seu país. Tendo em vista o conteúdo programático dessa disciplina, em vários momentos da aula era possível notar a emoção dos professores ao falar sobre o conteúdo e mencionar o seu país.

Em uma das aulas, o tema abordado foi “Características históricas da formação dos territórios fronteiriços”. Esta aula foi marcante, tendo em vista que ao tratar do tema da formação das fronteiras e seus diversos aspectos, foi possível abordar sobre as diferenças nas formações fronteiriças da região de Foz do Iguaçu, com o Paraguai e a Argentina, em comparação com a formação fronteiriça da Ucrânia e Rússia, e, ainda, com os outros países próximos à Ucrânia.

Nessa aula, foi possível compreender a diversidade da formação das fronteiras em do Brasil, Paraguai e Argentina, em comparação com a Rússia e Ucrânia, cuja diversidade geográfica, histórica, de causa e tempo e forma de acontecer, culminou na diversidade cultural existente e nas diferenças de relacionamentos transfronteiriços entre uma e outra.

Considerações finais

A abordagem interdisciplinar surge como uma resposta necessária para superar barreiras do ensino tradicional disciplinar e promover a compreensão contextualizada do conhecimento.

A convivência com os professores ucranianos, responsáveis por ministrar as disciplinas de “Estudos e Pesquisa Interdisciplinares” e “Sociedade, Cultura e Fronteiras: Fundamentos e enfoques interdisciplinares”, permitiu que os discentes pudessem compreender, mais precisamente, os conflitos de interesses que permeiam a Guerra da Ucrânia, bem como as adversidades da população afetada pelo embate.

Sendo assim, a formação acadêmica proporcionada pela convivência com os docentes permitiu fomentar as discussões realizadas em sala de aula, além de fomentar as discussões realizadas em sala de aula, a partir de diversas vivências e pontos de vistas distintos, interligando-os com o conhecimento científico.

A linguagem foi, aos poucos, deixando de ser considerada como uma barreira para se tornar outra ferramenta de aprendizagem. Sejam os professores, alunos ou tradutores, puderam experienciar, semanalmente, a prática educativa em uma linguagem diferente, aprimorando o inglês. Além disso, o compartilhamento da cultura dos professores e alunos estrangeiros auxiliou na construção de elementos políticos, econômicos e sociais do plano de ensino da disciplina.

Ao integrar conhecimentos, promover a colaboração e transcender fronteiras, a interdisciplinaridade não só enriquece a experiência educacional, mas também oferece respostas mais eficazes para as complexidades do mundo atual.

222

Referências

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2013.

CASANOVA, Pablo González. **As novas ciências e as humanidades da academia à política**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

ESTADO DO PARANÁ. **Constituição do Estado do Paraná**. Publicado no Diário Oficial nº 3116 de 5 de outubro de 1989. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=iniciarProcesso&tipoAto=10&orgaoUnidade=1100&retiraLista=true&site=1>. Acesso: 06 mar. 2024.

ESTADO DO PARANÁ. **Paraná já recebeu 19 cientistas ucranianos dentro do programa de acolhimento**. Publicação em sítio eletrônico. Data da publicação 28 ago. 2023. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Parana-ja-recebeu-19-cientistas-ucranianos-dentro-do-programa-de-acolhimento>. Acesso em: 06 mar. 2024.

FUNDAÇÃO ARAUCÁRIA. **Relatório Fundação Araucária 2011-2018**. Disponível em: <https://www.fappr.pr.gov.br/sites/fundacao->

araucaria/arquivos_restritos/files/documento/2020-06/relatoriogestao_2011_2018.pdf .
Acesso em: 06 mar. 2024.

GUIMARÃES, Eduardo. A língua portuguesa no Brasil. **Ciência e Cultura**. São Paulo, v. 57, n. 2, p. 24-28, 2005.

PEREIRA, Gustavo de Lima. **Direitos humanos e migrações forçadas: introdução ao direito migratório e ao direito dos refugiados no Brasil e no mundo**. 4 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019.

RAYNAUT, C.; ZANONI, M. Reflexões sobre princípios de uma prática interdisciplinar na pesquisa e no ensino superior. In: **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação**. PHILIPPI JR., A; SILVA NETO, A. (Eds.). Barueri: Manole, 2011.

SANTOS, Lilian Aparecida Almeida Garrit dos. Interdisciplinaridade, um bem necessário do século XXI. **Revista da Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 15, p. 1-15, 15 fev. 2011. Quadrimestral. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/11/7/interdisciplinaridade-um-bem-necessaacuterio-do-seacuteculo-xxi>.

223

UNESCO. Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Nações Unidas. **Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos: Primeira Fase**. Brasília. Código do Documento: ED.2006/WS/53, 56 p., 2012. Publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147853_por. Acesso em: 28 fev. 2024.

UNIOESTE. **Pós Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras**. Apresentação. Disponível em: <https://www5.unioeste.br/portaunioeste/pos/ppgscf/sobre/oprograma/apresentacao>. Acesso em: 29 fev. 2024.

UNIOESTE. Sistema Stricto. **Plano de Ensino**. Disponível em: <https://midas.unioeste.br/stricto/>. Acesso em 28 fev. 2024.

ZHEROBKINA, Tatyana. KABANETS, Yulia. KUDELYA, Maria. LOMONOSOVA, Natalia. NAZARENKO, Yulia. SLOBODIAN, Oleksandra. FILIPCHUK, Liliana. A **experiência Cedos: pesquisa social para transformações sociais**. Ucrânia: Centro Analítico Cedos, 2021. Disponível em: https://cedos.org.ua/wp-content/uploads/dosvid-cedos-sotsialni-doslidzhennia-dlia-suspilnykh-transformatsii_compressed.pdf. Acesso em: 28 fev. 2024.

A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA PARA O MOVIMENTO DIALÉTICO ENTRE PESQUISAR- FORMAR- TRANSFORMAR

Luciana de Oliveira Rocha Magalhães¹
Fernanda Marcon Moura²
Matheus dos Santos Bativa³
Eduardo Heidi Ozaki⁴
Marta Fernanda Boaventura Santos⁵
Ariane de Moraes Panonte⁶
Vander Wilson dos Santos⁷
Zeneida Mello Britto⁸
Fábio da Silva Jeremias⁹
Amanda Santos Oliveira Miranda¹⁰
Grazielle do Prado Santos¹¹
José Otávio Marcondes¹²

224

¹ Doutora pelo programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC-SP e Orientadora do grupo de alunos-pesquisadores E-mail: luciana.magalhaes@unitau.br

² Doutoranda pelo programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC-SP. E-mail: fernandamarcon.fe@gmail.com

³ Mestrando pelo programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté- UNITAU. E-mail: matheus.sbativa@unitau.br

⁴ Mestrando pelo programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté- UNITAU. E-mail: ozakieho@gmail.com

⁵ Mestranda pelo programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté- UNITAU. E-mail: marta.boaventura@yahoo.com.br

⁶ Mestranda pelo programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté- UNITAU. E-mail: arianepanonte@gmail.com

⁷ Mestrando pelo programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté- UNITAU. E-mail: profvandersantos@gmail.com

⁸ Mestranda pelo programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté- UNITAU. E-mail: zeneida.msbritto@unitau.br

⁹ Mestrando pelo programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté- UNITAU. E-mail: fjere@bol.com.br

¹⁰ Mestranda pelo programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté- UNITAU. E-mail: profamandamiranda@gmail.com

¹¹ Mestranda pelo programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté- UNITAU. E-mail: prado.pradoh@hotmail.com

¹² Mestrando pelo programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté- UNITAU. E-mail: otavio.marcondes26@gmail.com

Introdução

Pesquisar-Formar-Transformar, esta é a forma que este grupo de alunas/os-pesquisadoras/es, orientados pela Profª Drª Luciana de Oliveira Rocha Magalhães, fazem pesquisa em educação, e este é o tema do artigo construído.

Fundamentado nas bases epistemológicas do Materialismo Histórico-dialético (MHD) e da Psicologia Sócio-histórica (PSH), tem como cerne a transformação social, e para isso que transformação é um processo, esta tem relação intrínseca ao modo de pesquisar a realidade material posta.

A Pesquisa-Trans-Formação tem suas bases teórico-metodológicas no MHD e na PSH, entendendo-se que, como afirmam Moura, Cunha e Magalhães (2023, p. 4) “sua concepção de pesquisa tem como foco estudar processos e não produtos, superar visões dicotomizadas, buscando as mediações e contradições que constituem o fenômeno em questão, com a intenção de atuar direta e colaborativamente com a realidade”.

Diante disso, o objetivo deste artigo é explicitar as estratégias da Pesquisa-Trans-Formação e apresentar as pesquisas que estão sendo desenvolvidas por um grupo de alunos/as-pesquisadores/as do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU), Brasil.

Além disto, o artigo explicará sucintamente o que é a análise por Núcleo de Significação, procedimento utilizado nas análises das pesquisas explicitadas no corpo do texto.

225

O Materialismo Histórico Dialético e a Psicologia Sócio-Histórica

A respectiva pesquisa tem seu trajeto metodológico pautado na perspectiva da Psicologia Sócio-histórica, tendo Lev Semionovitch Vigotski como um dos autores de referência. Diante disto, Moura (2023, p. 58) afirma que a PSH “contrapõe-se às visões naturalizantes e dicotômicas que enaltecem o indivíduo e ao mesmo tempo o responsabiliza exclusivamente por seus fracassos”.

Ao voltar-se para esta teoria, percebe-se que ela é embasada nos pressupostos do método Materialista Histórico-dialético. Nesse sentido, Rego (1995, p.93) elucida que:

Vygotsky, inspirado nos princípios do materialismo dialético, considera o desenvolvimento da complexidade da estrutura humana como um processo de apropriação pelo homem da experiência histórica e cultural. É necessário ressaltar que na abordagem vygotskiana, o que ocorre não é uma somatória entre fatores inatos e adquiridos e sim uma interação dialética que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural que se insere.

E apropriando-se desse constructo acerca de Vigotski, a partir das palavras da mesma autora, entende-se que:

O homem é um ser social e histórico e é a satisfação de suas necessidades que o leva a trabalhar e transformar a natureza, estabelecer relações com seus semelhantes, produzir conhecimentos, construir a sociedade e fazer a história. É entendido assim como um ser em permanente construção, que vai se constituindo no espaço social e no tempo histórico (Rego, 1995, pp. 96-97).

Destarte, “o desenvolvimento das funções psíquicas humanas (a produção das ideias, das representações, do pensamento, da consciência, as possibilidades de falar e andar de forma ereta, enfim, das funções eminentemente humanas) está intimamente relacionado à atividade material e ao intercâmbio entre os homens” (Rego, 1995, p.98).

Neste caminho, esta pesquisa se apoia na teoria Sócio-histórica no intuito de compreender o processo histórico de constituição do fenômeno estudado e para:

caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana, de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo (Vygotski. 1984. p. 21 apud Rego, 1995, p.38).

226

Entende-se, pois, que o desenvolvimento do ser humano não é estritamente natural e universal, mas acontece no processo histórico e de humanização do sujeito, a partir do trabalho, que é ativo e transformador é que se dá o desenvolvimento.

Assim sendo, a Psicologia Sócio-histórica, tendo como método o MHD, explica o sujeito como um indivíduo que, a partir de instrumentos socialmente criados transforma o seu ambiente e se transforma, e é essa transformação que se chama de cultura (Rego, 1995).

Por essa concepção, a pesquisa que aqui é construída atribui como característica o sujeito ativo que transforma o meio em que está inserido ao passo que é transformado por esse mesmo meio, uma síntese de múltiplas determinações.

Nesse instante frisa-se que a partir da Teoria Sócio-histórica a pesquisa não se limita ao que é aparente, compreende o sujeito a partir da relação dialética que se estabelece entre o social e a história (Aguiar; Machado, 2016).

Por isto, imbricar à Pesquisa-Trans-Formação a PSH é não naturalizar os fenômenos pesquisados, mas

superar as dicotomias e as construções teóricas acríticas e ahistóricas, visa além da aparência, explicando ao invés de apenas descrever os fatos, de uma perspectiva superficial da realidade, que não compreende o seu processo de constituição. Analisa processos e não objetos e entende a (o) pesquisadora/pesquisador como partícipe do movimento de transformação da realidade estudada (Moura, 2023, p. 59)

Pesquisar-Formar-Transformar um movimento preciso!

No bojo desta pesquisa, foi construída a inter-relação do MHD com PSH e como próximo movimento foi compreendido como essas teorias desaguam Pesquisa-Trans-Formação.

Para iniciar tal processo, precisa-se entender que, primeiramente, as utilizações de certas palavras-chave são intencionais, pois como afirma Magalhães (2023, p.43)

em primeiro lugar, é importante lembrar, conforme nos ensina a categoria historicidade, que as palavras e, por serem históricas, se modificam, não apenas com o passar do tempo, mas também no que toca à sua gênese, às mediações que a constituem, ora se enriquecendo, ora se empobrecendo, ora se constituindo em uma força teórica revolucionária, ora sendo deturpada, estigmatizada, sofrendo dramático esboroamento em suas significações mais fundamentais.

Este tipo de pesquisa, por seu caráter crítico afasta-se, intencionalmente, do positivismo, da dicotomia, do papel secundário do participante e de uma hierarquia vertical (Magalhães, 2021).

Isto posto, a Pesquisa-Trans-Formação entende o sujeito como um sujeito ativo e que “se constitui na relação dialética com o social e a história” (Aguar; Machado, 2016, p. 265).

Portanto, ao entender este sujeito como parte desta relação dialética, que possui contradições, que seu desenvolvimento integral é resultante das mediações estabelecidas, a Pesquisa-Trans-Formação “propicia uma participação ativa das (os) participantes da pesquisa e da (o) própria (o) pesquisadora/pesquisador, propondo uma maior horizontalidade” (Moura, 2023, p. 56).

Ao adotar tal horizontalidade, a Pesquisa-Trans-Formação traz proposições críticas às relações de causa-efeito, ela produz práxis (Magalhães, 2023). Práxis essa que ao entender da Pesquisa-Trans-Formação não se resume à junção da teoria e da prática, mas a partir do movimento dialético teoria-prática, que envereda embates entre os sujeitos para transformação da realidade material estudada.

É por meio das formações propostas na pesquisa que as possibilidades relacionadas à transformação ocorrem, pois como salienta Moura (2023, p. 57)

cria-se, assim, espaços colaborativos de discussão e análise crítica das experiências das (os) docentes do grupo, trazendo à tona as contradições e as mediações que as constituíram e produzindo conhecimento local, novas possibilidades e re-significações.

Nesta esteira de pensamento, a Pesquisa-Trans-Formação é transformadora, pois entende que a formação dos professores, assim como a educação de estudantes em processo de escolarização, se orienta por uma linha de classe, como afirma Vigostski em seu livro “Psicologia pedagógica”:

por isso o caráter da educação do homem é totalmente determinado pelo meio social em que ele cresce e se desenvolve. [...] As normas são perpassadas inteiramente pela estrutura de classe da sociedade que as gerou e servem à organização de classe da produção. Elas condicionam todo o comportamento do homem e, neste sentido, é legítimo falar do comportamento de classe do homem. [...] Acontece que o trabalho humano, ou seja, a luta pela subsistência, assume necessariamente as formas de luta social, e em função disso coloca em idênticas condições os objetivos de uma massa de pessoas, exigindo delas a elaboração de formas idênticas de comportamento. São essas formas de comportamento que constituem aquelas crenças religiosas, rituais e normas amplamente difundidos, nos quais vive uma determinada sociedade. Assim, queiramos nós ou não, consciente ou inconscientemente, a educação se orienta por uma linha de classe (Vigotski, 2010, p. 286-287).

Deste modo,

A Pesquisa-Trans-Formação é uma ação acadêmica intencionalmente revolucionária que tem como objetivo a produção de conhecimento científico por meio da realização de processos de formação de grupos sociais com o propósito de provocar reflexões e ações individuais e coletivas que resultem em transformações. A intencionalidade é que estas transformações sejam de tal profundidade que ecoem revolucionariamente em seu meio laboral e/ou educacional político, ainda que em meio a uma estrutura conservadora historicamente reacionária (Magalhães, 2021, p. 265).

228

Isto posto, podemos afirmar que a Pesquisa-Trans-Formação traz efetivamente possibilidades ao processo de transformação social, pois essa modalidade de pesquisa permite formações a partir de um movimento dialético sempre questionando a realidade estudada e seu *status quo* (Magalhães, 2021).

Portanto, é a partir desta dialética Pesquisar-Formar-Transformar que as pesquisas aqui relatadas estão alicerçadas, para que estas possam se constituir mediações importantes na coletividade à transformação da realidade social.

A análise pelos Núcleos de Significação

Os Núcleos de Significação (NS), é o procedimento analítico que este grupo escolheu para a análise da produção de dados de suas pesquisas.

A análise por núcleos de significação tem como característica a relação pensamento e linguagem por meio dos sentidos e significados (Aguiar; Ozella, 2006).

Aguiar & Ozella (2006) apontam que o núcleo de significação é o entrelaçamento entre sentido e significado, sendo o primeiro de característica subjetiva e individual, ele se dá a partir do contexto e da vivência pessoal do indivíduo. Já o significado condiz com aquilo que

é historicamente construído, objetivado na realidade, socialmente construído e compartilhado. O significado das palavras é aquilo que se encontra nos dicionários, permitindo a comunicação entre os sujeitos.

A partir desta afirmação, Aguiar, Aranha e Soares (2021, p. 3) fazem uma observação em relação à palavra significação, para eles

o termo “significação” é utilizado no intuito de expressar a articulação dialética entre sentidos e significados, revelando que indivíduo e sociedade, pensamento e linguagem, afeto e cognição constituem relações que se configuram como unitárias.

Isto posto, a análise a partir dos núcleos de significações tem como arcabouço teórico-metodológico o MHD, portanto ao utilizar esse tipo de análise “negamos as concepções dualistas que separam objetivo de subjetivo, social de individual, afetivo de cognitivo” (Aguiar; Aranha; Soares, 2021, p. 3) e “afirmamos a historicidade, a materialidade e a dialeticidade como essenciais à nossa análise” (Aguiar; Aranha; Soares, 2021, p. 4).

Por isso, os núcleos de significação partem da relação entre sentido-significado, estreitando assim a relação objetiva-subjetiva das respostas às entrevistas que foram realizadas.

Os núcleos de significação obedecem aos seguintes momentos de análise:

A primeiro momento é a análise de pré-indicadores, nesse início a análise se dá a partir de trechos da entrevista que se relacionem com os objetivos da pesquisa por motivos de confirmação, antagonismo.

Deste modo, “os pré-indicadores devem conter e expressar a materialidade, no caso, as significações dos sujeitos substancializadas nos signos, ou seja, nas palavras com significado” (Aguiar; Aranha; Soares, 2021, p. 6).

O momento seguinte consiste em aglutinar os pré-indicadores a partir da similaridade, complementaridade ou de oposição entre eles para que se possa a partir da síntese desenvolver os indicadores (Aguiar; Ozella, 2006).

Os indicadores como afirmam Aguiar, Aranha e Soares (2021, p.7) criam “a possibilidade do surgimento de um conjunto com outro potencial explicativo”. Nesse sentido, como destacam Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 67)

na etapa de sistematização dos indicadores o processo de análise consiste não apenas em destacar elementos de uma totalidade, isto é, pinçar os significados das palavras, mas também neles penetrar, abstraindo a complexidade das relações contraditórias e históricas que o constituem.

Os indicadores, neste caminho, é a articulação dos pré-indicadores que constroem as significações da realidade (Aguiar; Soares; Machado, 2015).

O terceiro momento consiste em realizar mais um movimento para agrupar os indicadores pelas mesmas análises já citadas, formando assim o núcleo de significação.

A construção dos núcleos de significação parte “da releitura do material, considerando a aglutinação resultante (conjunto dos indicadores e seus conteúdos), iniciamos um processo de articulação que resultará na organização dos núcleos de significação através de sua nomeação” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 310).

Neste sentido, o desenvolvimento dos núcleos de significação

é um momento mais especificamente voltado para a síntese, isto é, que visa a superar o discurso aparente, descolado da realidade social e histórica, e que busca, por meio do “processo de articulação dialética” dos indicadores, a realidade concreta, ou seja, os sentidos que, histórica e dialeticamente, articulam a fala e o pensamento do sujeito (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 70).

Nesta esteira de pensamento, os núcleos de significação não são amontoados de frases colocadas pelo pesquisador e muito menos proposital, os núcleos de significação servem para se fazer uma análise aprofundada das significações, não atendo-se apenas a aparência daquilo que está sendo dito.

Partindo da análise dos núcleos de significação, o pesquisador precisa fazer um último movimento de síntese, esse movimento se caracteriza pela análise intranúcleo e internúcleos. Portanto, os núcleos de significação serão a base para as discussões e considerações sobre o tema proposto, proporcionando possibilidades de realização de importantes sínteses analíticas.

Quais as pesquisas estão sendo construídas pelos pesquisadores deste grupo?

Nesta etapa do percurso deste artigo, destacam-se 10 pesquisas, feitas e que estão sendo desenvolvidas, por este grupo de alunas/os - pesquisadoras/ pesquisadores sob a orientação da Profª Drª Luciana de Oliveira Rocha Magalhães.

A dissertação já finalizada e intitulada “Significações de professoras e professores acerca da avaliação para a aprendizagem em Educação Física: um movimento dialético entre Pesquisa-formação-transformação”, escrita pela pesquisadora Fernanda Marcon Moura, tem como objetivo central a apreensão das significações de professoras e professores acerca da avaliação para a aprendizagem em Educação Física e os movimentos de transformação das práticas avaliativas ao longo do processo da pesquisa.

Fundamentada epistemologicamente na Psicologia Sócio-histórica e no Materialismo Histórico-dialético buscou compreender o fenômeno avaliativo em sua essência, nesta área de conhecimento.

Realizada com 10 docentes da rede municipal de uma cidade do interior de São Paulo, atuantes no Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais, propôs a criação de Situações Sociais

de Desenvolvimento, por meio de variadas estratégias didático-pedagógicas desenvolvidas em 10 encontros formativos.

A análise das informações produzidas foi feita por meio do procedimento de Núcleos de Significação e pôde-se perceber que existe uma relação direta entre as concepções de avaliação e de Educação Física, construído sócio-historicamente e a constituição das significações destas/es professoras/es. Verificou-se também a existência de desafios na avaliação de estudantes com deficiência. Por meio da construção praxica de conhecimentos, portanto, da reflexão-crítica sobre a própria prática foram identificados processos de re-significação e movimentos de transformação da prática avaliativa das/os educadoras/es-participantes, demonstrando a importância desse tipo de pesquisa na provocação de processos de auto-formação docente.

A pesquisa em andamento, denominada “Significações de docentes do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) acerca das práticas corporais de aventura: a Pesquisa-Trans-Formação como uma estratégia de formação de professores”, de autoria do pesquisador Eduardo Heidi Ozaki, tem como objetivo a superação de fatores que dificultam o desenvolvimento dessas práticas na escola, buscando apreender o modo de constituição das significações atribuídas às práticas corporais de aventura por professores de educação física do IFSP por meio da análise dos núcleos de significações.

Dessa maneira, a pesquisa visa romper com alguns modelos antiquados ainda presentes na educação física escolar, por exemplo, o enfoque hegemônico dos esportes na escola, que se traduz em uma educação física escolar mecanicista, tecnicista e que muitas vezes somente está focada no desenvolvimento de modalidades esportivas. Essa realidade precisa ser superada.

Nesse sentido, as perspectivas críticas apresentam um outro caminho, sejam elas da educação física escolar, como as abordagens crítico-superadora ou crítico-emancipatória, como a abordagem crítica para a compreensão da realidade da Psicologia Sócio-histórica.

Assim, compreendendo que existe um universo de práticas corporais presentes na cultura corporal de movimento humano, desenvolver outras atividades, ampliando o repertório cultural e a compreensão crítica dos discentes parece ser necessária.

É relevante destacar que a educação física escolar entende o movimento como uma forma de linguagem, cujo objeto são as práticas corporais, tais como as brincadeiras, lutas, danças, esportes e ginásticas, como produtos da gestualidade e traços da identidade cultural dos grupos sociais, auxiliando os frequentadores da Educação Básica (crianças, jovens e adultos) a ler de forma qualificada a ocorrência social das práticas corporais na sociedade e reelaborá-las.

Uma dessas ocorrências são as práticas corporais de aventura, que são consideradas conhecimentos corporais específicos que combinam prazer e atributos da cultura corporal de movimento com uma perspectiva distinta e um estilo de vida fora do cotidiano. Essas

práticas envolvem atividades de risco controlado e promovem a conscientização da necessidade de preservação ambiental.

Contudo, parece existir uma problemática para incluir essas práticas na escola, devido às “inseguranças”, de modo geral pela comunidade envolvida, em virtude dos riscos que podem advir dessa prática.

Assim, para compreender a concretude desta realidade, a psicologia Sócio-histórica se apresenta como uma base teórico metodológica robusta, pois por meio de suas categorias consegue-se explicar este fenômeno para além das aparências.

Considerando que ao estar imerso em uma infinidade de determinações sociais, o movimento de produção de informações em destaque, pode contribuir para a compreensão da realidade. Logo, ao compreendê-la, é possível favorecer o desenvolvimento das práticas corporais de aventura no contexto escolar de forma mais significativa e crítica.

A pesquisa intitulada “A equipe gestora no apoio à educação especial-inclusiva: fomentando ressignificações colaborativas” de autoria da pesquisadora Marta Fernanda Boaventura Santos, aborda a importância da formação da equipe gestora na promoção da educação especial-inclusiva devido ao grande número de matrículas de estudantes com deficiências nas escolas de ensino regular.

A pesquisa acontece em uma escola municipal do Vale do Paraíba, interior de São Paulo, e terá como participantes cinco membros da equipe gestora, sendo uma diretora, dois vice-diretores e duas professoras coordenadoras.

Explora a necessidade de abordagens colaborativas e transformadoras na formação dos gestores, destacando a relevância da Pesquisa-Trans-Formação como metodologia inovadora, evidenciando a importância do apoio mesmo diante da grande necessidade de atividades administrativas e burocráticas que rege o trabalho da gestão escolar.

A pesquisa propõe uma reflexão sobre o papel dos gestores na inclusão de estudantes com deficiências e busca desenvolver estratégias pedagógicas e ações para colaborar e direcionar esse apoio.

Utiliza-se a concepção Sócio-histórica como base teórica e adota os Núcleos de Significações para análise dos dados coletados.

O objetivo é contribuir para a construção de uma escola inclusiva e de qualidade, promovendo transformações no ambiente educacional e promover como produto um plano formativo em parceria com a equipe gestora, através dos grupos formativos.

A pesquisa com o título “As significações de docentes de uma escola pública municipal acerca da inclusão de pessoas com deficiência e os impactos no desempenho profissional”, em andamento, de autoria da pesquisadora Ariane de Moraes Panonte, tem como objetivo compreender as significações dos professores sobre o processo de inclusão de estudantes com deficiência na escola e o impacto destas no desempenho profissional.

Para alcançar o objetivo proposto será realizada a produção de informações junto a 12 professores de uma escola pública de ensino fundamental, localizada em um município de

médio porte do Vale do Paraíba- SP. Os instrumentos utilizados serão 02 Grupos Focais e um Plano Formativo composto por cinco encontros cujo tema será o processo de inclusão-exclusão.

Espera-se que, após a aplicação do plano formativo, os professores tenham ampliado o entendimento sobre o processo de inclusão-exclusão, e sejam capazes de aplicar esse conhecimento em sua prática diária, aprimorando assim suas habilidades profissionais e contribuindo para a construção de uma escola mais inclusiva.

Outra pesquisa aqui apresentada, traz como tema “Educação antirracista e a inclusão do povo preto: significações de docentes e discentes em um Pesquisa-Trans-Formação”, elaborada pelo pesquisador Vander Wilson dos Santos. Tem como objetivo compreender como a educação antirracista pode contribuir com processos de formação da consciência crítica, tanto de jovens brancos quanto de jovens negros, e de docentes envolvidos nas discussões desta pesquisa.

A pesquisa encontra-se amparada pelo arcabouço teórico-metodológico da Psicologia Sócio-histórica e do Materialismo Histórico-dialético que auxiliarão na produção das informações que serão analisadas posteriormente no movimento que aborda o par dialético exclusão-inclusão dos pretos em ambientes escolares. A educação antirracista tornou-se realidade, pois há a necessidade de educar nossos alunos com vistas a aplicabilidade dessas práticas no seu cotidiano, tornando a escola um espaço inclusivo.

Para a produção de informações, será utilizado como instrumento de pesquisa os Grupos de discussão que conterà 10 docentes e 10 discentes, de uma escola estadual do Litoral Norte paulista, como participantes.

Os núcleos de significação serão adotados como procedimento para análise das informações, sendo por meio desse procedimento que se intentará apreender as significações dos participantes acerca da educação antirracista como meio de inclusão social dos negros em espaços escolares.

Esta pesquisa encontra-se em andamento e espera-se elaborar um recorte teórico histórico e trazer à tona uma discussão a respeito do processo de escolarização dos negros no Brasil, sobre período de segregação e exclusão dos negros dos espaços escolares.

Espera-se ainda a ampliação deste debate, em que os brancos se conscientizem de forma crítica sobre os seus privilégios, e que os jovens negros ocupem um espaço de visibilidade e empoderamento tornando-se também sujeitos ativos na produção de sua própria história.

Portanto, a educação antirracista tem como pressuposto trazer esse debate crítico-reflexivo ampliando as possibilidades de inclusão do povo Preto nas escolas.

A pesquisa denominada “Processos de ensino-aprendizagem: metodologias assistivas para alunos surdos”, escrita pela pesquisadora Zeneida Mello Britto, apresenta como objetivo geral apreender as significações de um grupo de professores da rede de ensino do município do norte do Brasil acerca dos processos de ensino-aprendizagem de discentes surdos durante e após o isolamento pandêmico. Está metodologicamente embasada na Psicologia Sócio-

histórica e no Materialismo Histórico-dialético, buscando, por meio da participação dos professores, compreender como foram efetivadas as aulas no ensino remoto para alunos surdos através de plataformas digitais não adaptadas, buscando contribuir para uma educação inclusiva em tempos pandêmicos ou não. O trabalho foi realizado com três professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais que atuam tanto em escolas bem como no Centro de Inclusão Educacional pertencente à rede municipal e que ministraram suas aulas para alunos surdos durante o período da pandemia. Utilizamos dois instrumentos para a coleta de dados: um questionário semiaberto e grupos de discussão com quatro encontros. Para a análise das produções das informações, nos valem os Núcleos de Significação que nos proporcionou compreender nossos sujeitos compreendendo as diferentes dimensões dos participantes, como sua história percorrida, seus medos e seus anseios.

A dissertação, em construção, tem como título, “A formação do Oficial Combatente do Exército Brasileiro: Significações produzidas no processo de inclusão de mulheres”, de autoria do pesquisador Fábio da Silva Jeremias, tem como objetivo apreender as significações de um grupo de mulheres acerca de seu processo de formação para oficial combatente do Exército Brasileiro.

Este estudo foi realizado metodologicamente por intermédio de uma pesquisa qualitativa, como interessante ferramenta para que as participantes do estudo pudessem apresentar suas significações sobre o tema, com o uso da Psicologia Sócio-histórica. Nesse caminho, afirma-se uma concepção metodológica de pesquisa - não dicotômica, não idealizada, não naturalizada, em processo.

A pesquisa se deu com 22 (vinte e duas) cadetes do 4º ano da Academia Militar das Agulhas Negras e 16 (dezesesseis) oficiais recém-formadas, com um questionário online, constituindo a primeira etapa da produção de informações. As 16 (dezesesseis) oficiais, que aceitaram participar como respondentes do questionário, foram convidadas também para participarem do Grupo de Discussão. Deste universo, 05 (cinco) militares puderam participar desta segunda fase da produção de informações.

A análise das informações da pesquisa foi feita segundo os pressupostos teóricos dos Núcleos de significação e da teoria Sócio-histórica. Foram analisadas as respostas dos questionários e as transcrições do grupo de discussão, para que, à luz das categorias teórico-metodológicas da Sócio-histórica, se pudesse apreender as significações apresentadas pelas participantes. A participação das mulheres no Exército Brasileiro, especialmente sua inserção na formação da Oficial Combatente, é uma evolução que não se atém apenas ao contexto militar, mas insere-se nas discussões sociais e culturais que envolvem igualdade de gênero nos dias de hoje. Verifica-se o desafio da inclusão plena e a busca pela equidade nas relações em um ambiente historicamente masculino.

A pesquisa, filiada à linha “Inclusão e Diversidade” do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, de autoria da pesquisadora Amanda Santos Oliveira Miranda, tem como título “Avaliação em larga escala como fim ou como meio? Análise sobre

as significações de professores acerca dos impactos das avaliações de larga escala em uma escola pública do Vale do Paraíba”, pretende apreender as significações de professores dos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública situada em uma cidade da região metropolitana do Vale do Paraíba, acerca das práticas de avaliação em larga escala.

Tais avaliações atuam como mecanismos de controle ideológico, pedagógico e curricular da escola pública, atendendo aos interesses do mercado em uma política neoliberal. A pesquisa busca apreender através da Pesquisa-Trans-Formação e sua práxis formativa, os tensionamentos causados por estas políticas para a realidade/ materialidade estudada, para as relações no interior da escola, e o fazer pedagógico dos participantes.

Após revisão bibliográfica acerca do tema: “Avaliação em larga escala e os impactos na escola”, pretende-se tensionar a realidade através de encontros formativos que utilizarão de grupos de discussão para dar voz aos participantes colaboradores da pesquisa que se utiliza da práxis científica para conhecer e formar e se autoformar acerca da problemática estudada. Nesse caminho, a Pesquisa-Trans-Formação se mostra como uma proposta que, metodologicamente, convida os participantes da pesquisa para o debate acadêmico, refletindo sobre sua realidade. Espera-se com este processo prático, dialético e dialógico galgar espaço de debate rumo a uma maior consciência política acerca da temática, tal realidade esperada, mas ainda não materializada: o devir.

A análise se dará por meio do procedimento de Núcleos de Significação, sob os pressupostos teórico-metodológicos da psicologia Sócio-histórica, pautada no materialismo histórico-dialético. Após o cuidadoso e intenso trabalho de pesquisa, espera-se que os resultados se somem a muitos trabalhos acerca da temática da avaliação em larga escala, buscando desvelar os processos nefastos que estas avaliações carregam, desresponsabilizando o Estado e imputando ao aluno (independentemente de sua realidade sócio-cultural e econômica) e aos professores, a responsabilização no caso de fracasso escolar.

A pesquisa “Equipe Gestora e as Significações Acerca de sua Função no Processo de Inclusão”, de autoria da pesquisadora Grazielle do Prado Santos, terá como objetivo principal investigar as significações atribuídas pela equipe gestora ao processo de inclusão de alunos com deficiência, com o intuito de identificar e propor possibilidades para a construção de uma escola mais inclusiva com o propósito de promover transformações na educação.

Para alcançar esse objetivo, serão realizadas entrevistas estruturadas com três auxiliares de inclusão e grupos de discussão com membros da equipe gestora, três professores e três familiares de alunos. Serão examinadas as concepções de escola inclusiva e ambiente inclusivo para compreender a importância do ambiente escolar e da relação entre todos os envolvidos na inclusão de alunos com deficiência.

Acredita-se que a equipe gestora exerce determinações relevantes na formação da cultura escolar, podendo tanto facilitar quanto dificultar o processo de inclusão de alunos com deficiência.

A pesquisa será conduzida em uma escola municipal no interior de São Paulo, seguindo uma abordagem qualitativa, aplicada e colaborativa, dentro da modalidade de Pesquisa-Trans-Formação.

Os resultados da pesquisa serão analisados através de Núcleos de Significação, e espera-se que, por meio dessa análise e das propostas dos grupos de discussão, a pesquisa contribua para a criação de processos inclusivos na realidade estudada. Com a pesquisa será produzido um protocolo para contribuir com a organização dos processos de inclusão escolar, desde a recepção na escola de alunos com deficiência, passando por todo o acompanhamento de seu desenvolvimento.

O pesquisador José Otávio Marcondes é autor da pesquisa denominada, “A atuação do coordenador pedagógico na formação continuada de professores durante as reuniões pedagógicas em escolas de uma rede municipal de ensino”, tem como principal objetivo, investigar a prática de um grupo de coordenadores pedagógico e sua contribuição no desenvolvimento da formação continuada dos professores que atuam em suas escolas.

Para tanto, promovem-se estudos sobre: i) as origens da função do coordenador pedagógico; ii) as atribuições do coordenador pedagógico; iii) a complexidade da formação continuada de professores e iv) as atuações do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores em ambiente escolar.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória, engajada e colaborativa, pois é imbricada à realidade estudada, implicando-se em processos que possibilitem a transformação desta. Tem suas bases teórico-metodológicas na Psicologia Sócio-histórica, no Materialismo Histórico-dialético e nos princípios da Pesquisa-Trans-Formação.

Terá como participantes três professores coordenadores pedagógicos que atuam em três escolas diferentes e com tempos de atuação distintos na função. Utilizará para a produção de informações a análise documental das atas das reuniões pedagógicas e entrevistas com roteiro semiestruturado com os professores coordenadores pedagógicos escolhidos.

Os dados serão analisados por meio do procedimento dos Núcleos de Significação e a partir de referências teóricas pertinentes ao tema, pelo método de triangulação de dados.

Espera-se, como resultado desta investigação, contribuir para uma melhor utilização dos espaços das reuniões pedagógicas na formação continuada dos professores e, conseqüentemente, a melhoria do trabalho docente. Com base nas informações da pesquisa será desenvolvido um plano de ação voltado para a formação dos professores coordenadores pedagógicos, pensando numa ação colaborativa entre a pesquisa e os processos de formação empreendidos por ela, constituindo-se, a partir dessa relação acadêmica, numa práxis científica relevante.

Conclusão

Portanto, a partir deste artigo, concluí-se que a Pesquisa Trans-Formação é uma pesquisa engajada, crítica e que se abstém de ser uma pesquisa hierárquica e que foge do padrão positivista e dicotômico.

Para tanto, entendeu-se a contribuição da PSH para o processo dialético de pesquisar-formar-transformar. Isto posto, a partir das análises feitas das pesquisas de um grupo de

orientandos da Profª Drª Luciana de Oliveira Rocha Magalhães, constatou que todas pesquisas se norteiam pelo arcabouço teórico-metodológico da PSH.

Para isso, todas tiveram em comum a utilização da Pesquisa-Trans-Formação como modalidade de pesquisa e os Núcleos de Significação como procedimento de análise

Percebe-se, portanto que seu principal objetivo é a transformação social da realidade estudada e que não é somente o pesquisador que faz parte desta transformação, mas toda a comunidade que produz a pesquisa conjuntamente que se deixa afetar e que afeta a pesquisa.

Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; MACHADO, Virgínia Campos. **Psicologia Sócio-histórica como fundamento para compreensão das significações da atividade docente.** Estudos de Psicologia, Campinas, v. 33, p. 261-270, abril/jun, 2016

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sérgio. **Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos.** Psicologia, Ciência e Profissão, v. 26, p 222-245, 2006

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; Ozella, Sérgio. **Apreensão dos sentidos: aprimoramento da proposta de núcleos de significação.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan/abril, 2013

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. **Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações.** Caderno de Pesquisa, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan/mar, 2015

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; ARANHA, Elvira Maria Godinho; SOARES, Júlio Ribeiro. **Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo.** Caderno de Pesquisa, São Paulo, v. 51, p. 1-16, 2021

MAGALHÃES, Luciana de Oliveira Rocha. **A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da pesquisa-trans-formação.** Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). PUC-SP. São Paulo. 2021

MAGALHÃES, Luciana de Oliveira Rocha. **A relação dialética entre emancipação humana, práxis científica e prática social.** In: VIOTTO FILHO, Ireneu A. Tuim (org). Formação e atuação crítica em educação: reflexões teórico-práticas emancipadoras. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2023.

MOURA, Fernanda Marcon. **Significações de professoras e professores acerca da avaliação para a aprendizagem em Educação Física : um movimento dialético entre pesquisa-formação-transformação.** Dissertação (Mestrado). Universidade de Taubaté Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, 2023.

MOURA Fernanda Marcon; CUNHA, Virgínia Mara Própero da; MAGALHÃES Luciana de Oliveira Rocha. **Pesquisa-Trans-Formação como estratégia de formação docente.** Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 1–16, 2023. DOI: 10.14393/OBv7n2.a2023-67983. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/67983>. Acesso em: 5 mar. 2024.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

A EDUCAÇÃO DE AUTISTAS NA CIDADE DE TERESÓPOLIS-RJ, BRASIL: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

Raphael Aguiar Leal Campos¹
Arthur Vianna Ferreira²

Este trabalho é a adaptação de um capítulo da dissertação de mestrado do primeiro autor cujo objetivo geral é investigar as possíveis representações sociais de autista elaboradas por educadores que atuam em um projeto socioeducativo para pessoas com deficiência, realizado em Teresópolis, cidade do estado do Rio de Janeiro, Brasil. Trata-se de um levantamento exploratório de dados estatísticos e de artigos que tratam a respeito da educação com/para a população autista do local.

Contextualizando, o nome da cidade (*Theresópolis* ou “cidade de Teresa”), é uma homenagem à imperatriz Teresa Cristina, esposa de dom Pedro II, que encantou-se pelas belezas do lugar. As origens da cidade datam do século XIX. Nessa época, o português de origem inglesa, George March, adquiriu uma grande fazenda na região. No entorno da fazenda, assentou-se um povoado sustentado principalmente pela agricultura e pecuária. Com o tempo, o local passou a ser um ponto estratégico de repouso para os comerciantes vindos de Minas Gerais em direção à cidade do Rio. Mais tarde, a construção de uma malha ferroviária ligando Teresópolis ao Rio, possibilitou o crescimento e a urbanização desse espaço. Somente no dia 6 de julho de 1891, o governador do estado do Rio de Janeiro, Francisco Portela, elevou Teresópolis à condição de município (Paranhos, 2011).

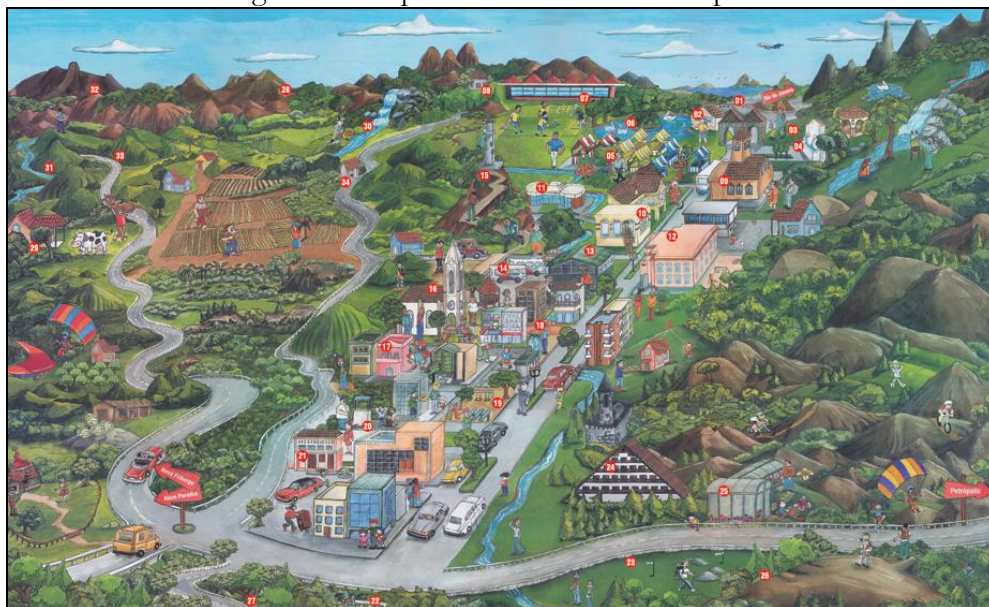
Teresópolis faz parte da chamada “Região Serrana” do estado do Rio de Janeiro. Juntamente com Teresópolis, também compõem essa Região as cidades de Bom Jardim, Cantagalo, Carmo, Cordeiro, Duas Barras, Macuco, Nova Friburgo, Santa Maria Madalena, São José do Vale do Rio Preto, São Sebastião do Alto, Sumidouro e Trajano de Moraes (TCE-RJ, 2021). De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), a população da cidade é de aproximadamente 165.123 pessoas, sendo a vigésima maior do estado (de um total de 92 municípios). A economia local é de base agropecuária e turística. Trata-se do primeiro maior desempenho econômico no Setor de Agropecuária dos municípios serranos e do segundo maior nos Setores de Serviço e de Indústria (Observatório do Trabalho do Governo do Rio de Janeiro, 2021). Teresópolis também pertence ao “[...] segundo grau mais alto de desempenho econômico do setor turístico” (TCE-RJ, 2021, p. 23) da Região Serrana. A Figura 1 ilustra, por meio de uma representação cartunizada, a cidade de Teresópolis.

239

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Bolsista CAPES. E-mail: raphaelaguiar054@gmail.com

² Professor Adjunto do Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: arthuruerjffp@gmail.com

Figura 1 – Mapa cartunizado de Teresópolis.



Fonte: Prefeitura de Teresópolis, 2023. Disponível em: <https://turismo.teresopolis.rj.gov.br/vem-pra-tere/mapas-e-guias/>

240

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) teresopolitano geral, referente ao ano de 2010, foi de 0,730, considerado alto de acordo com os padrões estabelecidos pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento no Brasil (PNUD Brasil, 2023). Mas esse índice também avalia especificamente três aspectos: longevidade, renda e educação. A renda de Teresópolis foi considerada alta (0,752), a longevidade muito alta (0,855) e a educação média (0,605) (PNUD Brasil, 2023).

No entanto, mais de dez anos se passaram desde a avaliação do IDHM. Outros dados, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IBED), referente a 2021, sugerem avanço na área da Educação. O IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública foi de 5,7 (21º do estado), o dos anos finais foi de 5,1 (31º do estado) e o do ensino médio foi de 4,5 (23º do estado) (INEP, 2021).

O município conta atualmente com um total de 231 unidades escolares (IBGE, 2021). A Tabela 1 detalha o número de unidades que ofertam cada segmento escolar.

Tabela 1 – Número de escolas em Teresópolis por segmento.

Segmento	Rede de ensino	Nº de escolas*
Ensino infantil (Creche)	Municipal	19
	Privada	31
Ensino infantil (Pré-escolar)	Municipal	56
	Privada	35
Ensino fundamental (Anos iniciais)	Municipal	61
	Privada	28
Ensino fundamental (Anos finais)	Municipal	13
	Estadual	2
	Privada	20
Ensino médio	Não especificada	22

* A soma dos números desta tabela (287) não coincide com o número total de unidades escolares descrito acima (231) porque uma mesma escola pode ofertar mais de um segmento de ensino.

Fonte: IBGE, 2021.

Adentrando no âmbito das matrículas de educação especial, o Censo Escolar de 2022 (INEP, 2022) registrou 1.019 alunos teresopolitanos. Todos eles matriculados em classes comuns. Consequentemente, não existem matrículas em classes especiais neste município. A Tabela 2 explicita o número de matrículas de acordo com as etapas de ensino.

Tabela 2 – Matrículas na educação especial (em classes comuns) de Teresópolis por etapa de ensino.

Etapas de ensino	Nº de matrículas*
Educação infantil (Creche)	47
Educação infantil (Pré-escola)	111
Ensino fundamental (Anos iniciais)	330
Ensino fundamental (Anos finais)	318
Ensino médio	177
Educação profissional	11*
Educação de jovens e adultos (EJA) (Ensino fundamental)	14
Educação de jovens e adultos (EJA) (Ensino médio)	18

* A soma dos números desta tabela (1.026) não coincide com o número total de matrículas descrito acima (1.019) porque 7 matrículas de educação profissional estão associadas ao ensino médio.

Fonte: INEP, 2022.

A Tabela 3 apresenta o número de alunos com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, público-alvo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE) (Brasil, 2008) em vigência no país. Desse recorte, o quantitativo de autistas (ou como chama o Censo Escolar: alunos com Transtorno do Espectro Autista) é o segundo mais prevalente na educação escolar da região.

Tabela 3 – Matrículas do público-alvo da educação especial de Teresópolis.

Tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação	Nº de matrículas*
Deficiência Intelectual	454
Transtorno do Espectro Autista	425
Deficiência Física	147
Deficiência Múltipla	79
Baixa Visão	65
Deficiência Auditiva	31
Altas Habilidades/Superdotação	12
Cegueira	3
Surdo-Cegueira	1
Surdez	0

* A soma dos números desta tabela (1.217) não coincide com o número total de matrículas descrito acima (1.019) porque um mesmo aluno pode ter mais de um tipo de deficiência ou transtorno global do desenvolvimento e/ou ter altas habilidades/superdotação.

Fonte: INEP, 2022.

Com base nas informações das tabelas, alguns aspectos da educação de autistas em Teresópolis devem ser frisados.

Primeiramente, não se pode inferir a existência de exclusão da escola – processo em que o potencial aluno é impedido de adentrar no sistema formal de ensino (Ferraro; Ross, 2017) – já que não existem dados demográficos a respeito dos autistas em geral, nem do Brasil nem de Teresópolis, que sirvam de base comparativa. Portanto, não há como averiguar se a população total de autistas teresopolitanos está escolarizada ou está em processo de escolarização.

Acerca disso, destaca-se a Lei nº 13.861 de 18 de julho de 2019 (Brasil, 2019). Ela foi aprovada visando incluir informações sobre autistas nos censos demográficos. Porém, à época, o governo federal diminuiu o número de perguntas no questionário do censo para reduzir o orçamento necessário, retirando também as perguntas sobre autistas. A justificativa dada para tal ação pelo então Ministro da Economia, Paulo Guedes, foi a de que “Custa

muito caro e tem muita coisa do nosso ponto de vista (do governo federal) que não é tão importante”³.

Por outro lado, os dados levantados sugerem uma preocupação do município de Teresópolis com a inserção desses alunos no ensino regular formal. Como dito, todas as matrículas foram feitas em classes comuns. No entanto, isso não significa a total ausência de exclusão na escola – processo em que o aluno vivencia segregações no cotidiano escolar (Ferraro; Ross, 2017). Complementando os dados estatísticos com um breve levantamento bibliográfico sobre a educação com autistas em Teresópolis, encontram-se indícios de uma cultura de transição. Nunes-Villela *et al.* (2018) chamam de “cultura de transição” as contradições inerentes ao processo contemporâneo de inclusão de pessoas com deficiência. Eles afirmam que uma mesma realidade social pode expressar simultaneamente aspectos negativos (dificuldades) e positivos (sucessos) na implementação das políticas de inclusão.

Exemplos dessa cultura de transição são tratados nos estudos de Pereira (2020) e Silva, Souza e Rodrigues (2023). Estes trabalhos destacam experiências distintas sobre o ingresso de alunos autistas nas escolas. Os dois entrevistaram mães de autistas, dentre elas, algumas residiram em Teresópolis.

Uma das entrevistadas por Pereira (2020) relatou não ter sofrido qualquer estigmatização na escola teresopolitana onde seu filho estudou. Ela avaliou o trabalho educacional realizado com a criança como um “bom atendimento”.

A entrevistada por Silva, Souza e Rodrigues (2023) expôs a dificuldade para matricular seu filho numa escola da região. Ela conta que precisou fazer um “acordo” proposto pelos gestores para conseguir matricular a criança. A matrícula seria feita sob a condição de permanecer por apenas uma hora por dia na escola, a fim de mitigar os eventuais problemas comportamentais apresentados pelo aluno. Conforme os autores, este relato indicou a presença de uma visão preconceituosa por parte da instituição (Silva; Souza; Rodrigues, 2023).

Quanto ao trabalho pedagógico realizado nas escolas com os alunos de educação especial, são observadas novas contradições. Dentre as entrevistas feitas no estudo de Chrispino (2022), uma professora atuante na rede municipal de Teresópolis relatou pontos favoráveis do atendimento educacional que ofertava:

Assim, quando perguntei sobre como [a professora] organizava as atividades sistematizadas, explicou que na escola onde trabalha, eles se juntam em equipes e consultam as matrizes de cada ano para fazer o planejamento. Essas matrizes são orientadas pelas metas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Entretanto, os professores têm a liberdade de adaptar os objetivos de acordo com o perfil de sua turma (Chrispino, 2022, p. 25).

³ Reportagem publicada pelo jornal O Globo. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/paulo-guedes-volta-defender-corte-no-censo-tem-muita-coisa-que-nao-importante-23608613>. Acesso em: 21 out. 2023.

Os achados de Machado (2012) contradizem isso. Ao investigar a realidade de uma escola teresopolitana municipal, a autora observou a ausência de diretrizes no Projeto Político Pedagógico (PPP) para o trabalho com alunos com deficiência. Ela também constatou o desconhecimento por parte dos professores quanto aos procedimentos pedagógicos e as leis de inclusão. Além disso, notou uma prática comum presente na comunidade escolar (gestores, familiares e alunos): havia uma transferência de responsabilidade da comunidade para o professor, como se ele fosse o único incumbido pela inclusão desses alunos.

Em uma avaliação geral da escola analisada, ela considerou que a instituição “[...] apresenta inúmeros problemas, principalmente no que se refere ao trabalho com crianças e adolescentes deficientes e/ou com transtornos globais do desenvolvimento” (Machado, 2012, p. 8).

Através dos dados estatísticos e dos estudos citados até aqui, pôde-se averiguar elementos que caracterizam a cultura de transição como um desafio na educação de autistas em Teresópolis. Aliás, também a literatura menciona indícios de exclusão da escola e na escola.

Referências

BRASIL. Lei nº 13.861 de 18 de julho de 2019. Altera a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, para incluir as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/113861.htm>. Acesso em: 21 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Especial (SEESP). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008.

CHRISPINO, R. P. *No chão da sala de aula: o que os professores fazem para alfabetizar crianças com ritmos diferentes*. 2022. 38f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

FERRARO, A. R.; ROSS, S. D. Diagnóstico da escolarização no Brasil na perspectiva da exclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, p. 1-26, 2017.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Teresópolis: Censo escolar - sinopse 2021*. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/teresopolis/pesquisa/13/78117>>. Acesso em: 10 dez. 2023.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Teresópolis: Panorama*. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/teresopolis/panorama>>. Acesso em: 21 out. 2023.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo Escolar. Resultados. Síntese Estatística da Educação Básica 2022*. 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>>. Acesso em: 21 out. 2023.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Ideb. Resultados. Municípios. 2021*. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>>. Acesso em: 21 out. 2023.

MACHADO, S. C. Desafios da educação inclusiva: um estudo de caso na Escola Municipal Paulo Freire - Teresópolis/RJ. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) - Campinas, 2012.

NUNES-VILLELA, J. et al. Inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho: avanços e desafios observados no município de Teresópolis, Rio de Janeiro, *Revista Educação Especial*, v. 31, n. 62, p. 741-758, 2018.

OBSERVATÓRIO DO TRABALHO DO GOVERNO DO RIO DE JANEIRO. *Panorama Municipal de Indicadores Socioeconômicos e do Mercado de Trabalho: Região Serrana - Município de Teresópolis*. n. 2, 2021. Disponível em: <https://www.trabalho.rj.gov.br/notas_tecnicas>. Acesso em: 21 out. 2023.

PARANHOS, P. Por detrás daquelas montanhas: uma história de Teresópolis. *Associação Brasileira de Pesquisadores de História e Genealogia - ASBRAP*, Belo Horizonte, n. 17, p. 75-84, 2011.

PNUD BRASIL. PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO NO BRASIL. *Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil*. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/consulta/planilha>>. Acesso em: 21 out. 2023.

PEREIRA, E. R. O. *O corpo ganha lugar na educação inclusiva: um olhar para a motricidade no Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)*. 2020. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.



10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cidadania
e Saberes**

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



SILVA, E. R.; SOUZA, C. C.; RODRIGUES, M. G. A. Entre portas fechadas: frestas e brechas para pensar processos inclusivos na Educação. *Revista Educação Especial*, v. 36, p. 1-14, 2023.

TCE-RJ. TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. *Estudos socioeconômicos dos municípios do Estado do Rio de Janeiro 2021*: Teresópolis. Disponível em: <<https://www.teresopolis.rj.gov.br/wp-content/uploads/2023/10/Teresopolis-2021.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2023.

247



**Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cidadania e Saberes**

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0

TRANSFORMANDO O AMANHÃ: A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E A EVOLUÇÃO EDUCACIONAL

Maria Geni Pereira Bilio¹
Leyze Grecco²

Introdução

Ao longo de nossos estudos, observamos que, a curiosidade humana impulsionou a busca por adaptação às adversidades, levando à organização em diferentes modelos de convivência. Essa reflexão nos conduz a reconhecer que o surgimento da vida em sociedade foi motivado pela necessidade de estabelecer formas de produção e interações sociais. Entre essas interações, destacam-se o trabalho e a busca pelo conhecimento. Nesse contexto, a escola emerge como uma instituição com a função social de formar indivíduos por meio da disseminação de diversos saberes sistematizados (Cortela, 2002).

No limiar do século XXI, o Brasil passa por mudanças significativas na legislação educacional, capazes de impactar o curso do país ao longo do milênio. A [legislação educacional serve como uma bússola](#), orientando e regulando as práticas pedagógicas, garantindo que os profissionais da educação possam oferecer um ensino de qualidade e adequado às diretrizes legais estabelecidas.

Ela promove a valorização do conhecimento, a formação integral dos alunos e a promoção da cidadania. Ao conhecer e aplicar esses princípios em sala de aula, os professores contribuem para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Essas normas organizam as competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver em cada etapa da educação básica, sendo essenciais para que os professores possam planejar suas aulas de forma coerente, abrangendo os conteúdos necessários e considerando as especificidades de cada fase do ensino.

A transformação do nosso futuro está intrinsecamente ligada à evolução da sociedade, que, por sua vez, é impulsionada pela educação, o avanço industrial e tecnológico proporcionados pela modernidade. Contudo, essa transformação não ocorre de forma uniforme ou pacífica. Nos países desenvolvidos, ela ocorre com uma dinâmica mais equitativa e uma velocidade incomparável aos países em desenvolvimento ou subdesenvolvidos.

248

¹ Doutoranda em Educação pelo PPGED/UFU - genibilioprofessora@gmail.com/
<http://lattes.cnpq.br/5545755618918157/> <http://orcid.org/0000-0001-8742-6917>.

² Mestrado Ensino de Ciências e Matemática (PPGE/IFMT) - leyzegrecco@gmail.com /
<http://lattes.cnpq.br/2035561372151115/> <https://orcid.org/0000-0003-0725-943X>

Não há educação sem professores; portanto, o progresso educacional só será possível com a valorização dos profissionais essenciais para os países que ainda negligenciam essa evidência. Assim, a escola assume seu papel como agente de transformação e emancipação do indivíduo. Além disso, Libâneo (2004) observa que, embora as disparidades sociais estejam intrinsecamente ligadas ao funcionamento dos sistemas escolares, a educação continua sendo o caminho fundamental para o avanço cultural e a consolidação da cidadania.

O objetivo do artigo é destacar algumas evidências no quinquênio (2020-2024) a evolução educacional e o papel dos professores na promoção de uma sociedade mais crítica e participativa, e como isso pode influenciar positivamente na educação, transformando o futuro da sociedade. Como metodologia, utilizou-se de pesquisa bibliográfica via plataformas digitais.

Como pesquisadoras na área da educação, é evidente que a educação representa o ponto de partida na jornada de construção do conhecimento de um cidadão. Esse processo começa com a decodificação dos símbolos na base familiar e se estendendo para a escola. Nesse sentido, a qualidade da formação do professor desempenha um papel central, pois ele é o agente responsável por guiar os alunos nesse caminho.

Revisão de Literatura

249

Reverendo a história da educação brasileira percebe-se o quanto foi moroso a evolução educacional, onde pode-se dizer que ocorreu a menos de um século que, por mais que avançou ainda é grande o número de analfabetos no país, sendo este mostrado de vários níveis, desde o descodificante de símbolos passando pelos alfabetizados, letrados e hoje mais um tipo de alfabetização: alfabetização científica que vai além da leitura convencional. Sendo este ponto que deveria ser o ponto de partida para uma evolução não apenas do conhecimento, mas da sociedade que compõe todo país com suas qualidades e/ou dificuldades.

Desde a antiguidade, a escola vem passando por diversas modificações em seu papel como agente transformadora e emancipadora do sujeito. Mas, essa escola nem sempre aparece como agente de transformação. Quando ela se presta a servir a ideologias dominantes, por exemplo, adquire um caráter de massificação e de alienação do sujeito, como nos mostra Libâneo (2004, p. 29):

O pedagogo português Antônio Nóvoa conta que nos anos de 1960-1970 as pesquisas em educação se destacaram pela constatação da relação entre o funcionamento dos sistemas escolares e as desigualdades sociais. Foram feitos vários estudos mostrando os mecanismos pelos quais as escolas produziam desigualdades nas aprendizagens escolares. Após esse período, já por volta dos anos 80, a escola voltou a ter sua importância social reconhecida. Se, por um lado, ela poderia ser culpabilizada pela discriminação e exclusão de alunos provenientes

das camadas populares, por outro, ela poderia ser um meio indispensável de elevação do nível cultural, de formação para a cidadania e de desenvolvimento de conhecimentos e capacidades para enfrentamento das condições adversas da vida.

É perceptível o princípio da inclusão nesse pensamento, quando aponta para uma perspectiva de escola autônoma e que busca a cooperação e a igualdade de direitos, principalmente na valorização e consideração das questões relacionadas à diversidade intelectual, social e cultural como elementos essenciais à formação e emancipação dos sujeitos, e não como sujeitos ‘oprimidos’ do processo, como nos aponta Freire, (2005, p. 62):

É como homens que os oprimidos têm de lutar e não como ‘coisas’. É precisamente porque reduzidos a quase ‘coisas’, na relação de opressão em que estão, que se encontram destruídos. Para reconstruir-se é importante que ultrapassem o estado de quase ‘coisas’, não podem comparecer à luta como quase ‘coisas’, para depois serem homens.

Nesta linha de pensamento, é importante ressaltar a indispensabilidade da educação para o desenvolvimento humano, uma conquista que não seria possível sem a presença essencial, porém frequentemente subestimada, do professor. Este profissional, que deve constantemente se adaptar para acompanhar o ritmo da evolução tecnológica, desempenha um papel fundamental na sociedade. Ele não apenas transmite conhecimento, mas também inspira a transformação de mentalidades e práticas, capacitando indivíduos a alcançarem objetivos que outrora pareciam inatingíveis.

No último século foi registrado grandes mudanças em todos os campos, na educação também ocorreram tanto no que fere à legislação como nas práticas metodológicas e pedagógicas, refletindo assim no processo de ensino e aprendizagem como um todo. Tais mudanças atingem tanto as formas de ensinar como de aprender e de pensar. Sendo assim, o que se espera da aprendizagem dos alunos também deverá ser esperado de um programa de formação dos próprios professores.

A evolução educacional está ligada às políticas educacionais ou à falta dela na sociedade, assim como a valorização da profissão: professor. Carvalho e Gil-Pérez (2011) argumentam que a recontextualização da prática docente e da formação de professores é contínua e essencial. Eles destacam a necessidade de desmistificar a ideia de que ensinar é fácil e que o conhecimento científico é adquirido passivamente por meio de transmissão.

Freire (1996) enfatiza que, sem a consciência da condição inacabada tanto de si próprio quanto do outro, o ensino e a aprendizagem se tornam impossíveis. Assim, segundo o autor, para efetivamente ensinar, é essencial reconhecer tanto a própria inacababilidade quanto a do outro. Nessa linha de raciocínio, acreditamos que o âmago desse processo reside na formação e na prática do professor.

Isto mostra que o ser humano deverá sempre está se atualizando, assim o caminho que separa o cidadão do conhecimento diminui e aumenta as condições de atingir as exigências que existem numa sociedade capitalista.

Entre os professores, é crucial o reconhecimento da condição de inacabamento, o que ressalta a importância da formação contínua. O cerne da questão reside na proposição de uma formação adaptada às necessidades dos professores em seus ambientes de trabalho específicos. Nesse sentido, as contribuições de Nóvoa (2002) são relevantes, pois ele argumenta que a formação deve ocorrer dentro da própria escola e a partir das experiências vivenciadas pelos professores. Mesmo quando orientada por programas elaborados por pesquisadores ou definidos por políticas governamentais, a formação contínua deve estar intimamente ligada à realidade dos professores e às questões que surgem no contexto escolar e em sala de aula.

Até então, estudos mostram que a educação é o caminho para a construção de um futuro mais digno, tem autores que a relaciona com a ascensão social. Acredito que, pode não ser o fator determinante, mas as possibilidades se um cidadão atingir seus objetivos e ter sucesso na vida é maior do que àquele não se profissionalizou.

Metodologia

Como metodologia, utilizou-se de pesquisa bibliográfica via plataformas digitais na área da educação para ancorar a pesquisa. Foi escolhido alguns procedimentos para realizar o levantamento dos documentos científicos e dos artigos analisados. Fez-se uma busca livre por meio de (duas) ferramentas de pesquisa: o Google acadêmico utilizando como descritores duas expressões: “Cultura Tecnológica e Educação”, no ano de 2024.

De acordo com Boccato (2006), a pesquisa bibliográfica busca o levantamento e análise crítica dos documentos publicados sobre o tema a ser pesquisado com intuito de atualizar, desenvolver o conhecimento e contribuir com a realização da pesquisa. Com a temática definida e delimitada, o pesquisador terá que trilhar caminhos para desenvolvê-la. A base da pesquisa bibliográfica são os livros, teses, artigos e outros documentos publicados em plataformas digitais, que contribuem na investigação do problema proposto na pesquisa.

De acordo com Oliveira (2013, p. 69), é definida como "uma abordagem de estudo e análise de documentos científicos, como livros, enciclopédias, periódicos, ensaios críticos, dicionários e artigos". Assim, este texto sintetiza os estudos resultantes de uma revisão bibliográfica conduzida em diversas fontes de produção acadêmica relacionadas à educação e ao ensino.

Foram insignificantes o número de artigos encontrados, no entanto, a análise foi feita com 3 artigos, sendo 2 (dois) estão relacionados conforme o termo pesquisado e foi demonstrado nos quadros na próxima sessão.

Discussões e Resultados

Quando se fala em transformar o amanhã casa bem com o que aconteceu com o trabalho na área da educação assim como tantas outras. O professor que no ponto de vista dos órgãos mantenedores “são bons” na grande maioria está relacionado com os professores que trabalham, cumpre as exigências e não reclama, ou seja, o professor passivo. Que infelizmente ainda existe.

No período da pandemia até eles tiveram que se reinventar e se tornar em pouco tempo e sem curso preparatório, se adaptarem a uma nova realidade e experimentar novas metodologias e com isso desenvolver ferramentas atrativas para dar suas aulas e cumprir com o seu papel de professor. Com isso, a educação deu um passo à frente na ressignificação não apenas da teoria, mas da prática diária o que levou a evolução do seu pensamento e prática pedagógica, ou seja, outras formas de ensinar e aprender.

O lado bom da Pandemia do Covid-19 foi o salto que a educação deu à frente, os quais vieram para ficar, como prova disto é o fato de conseguirmos participar deste evento de forma virtual, ou seja, proporcionou meios/condições investir em nossa formação profissional em eventos nacionais e internacionais jamais sonhado há dez anos.

Digamos que em um ano de pandemia, as empresas, as indústrias, as escolas, a ciência evoluíram dez anos, mesmo que para isso pessoas se sacrificaram e muitas mortes marcaram este período e surgiram outras formas de se trabalhar, estudar e ensinar.

Durante a pandemia surge a forma de ensinar/aprender híbrida a qual representa um modelo educacional inovador e flexível que tem ganhado destaque na atualidade, se utilizando de ferramentas e tecnologias digitais e pela evolução dos educadores tanto na flexibilidade de compreender esta nova forma de trabalhar e com ela a combinação do ensino presencial e remoto. Conforme destacado por Almeida (2022), esse modelo visa adaptar o ensino de forma que cada aluno possa aprender da maneira que lhe seja mais conveniente, seja no ambiente virtual ou na sala de aula de física, oferecendo a flexibilidade necessária para atender aos diferentes estilos de aprendizagem.

Essa evolução educacional contemporânea não pode se dar ao luxo de ignorar as inovações tecnológicas, mas deve abraçá-las como aliadas essenciais para garantir que os alunos estejam preparados de maneira abrangente e holística para os desafios e oportunidades do mundo moderno. Isso implica, também, em uma constante busca por atualização e adaptação por parte dos educadores através da formação inicial e continuada.

Nesse contexto, é imperativo que as iniciativas e políticas de formação de professores, tanto inicial quanto continuada, sejam planejadas e implementadas com o objetivo de promover uma educação verdadeiramente inovadora. É comum observar uma série de iniciativas de cunho mercadológico que se apropriam das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) para fortalecer modelos educacionais unicamente transmissivos e massificados, que servem à lógica conteudista e excludente do mercado. Essa mudança deve

estar alinhada com a promoção de uma utilização crítica e criativa desses artefatos digitais, em conformidade com o exercício da cidadania e com a superação do modelo educacional bancário, criticado por Freire (2011) por sua natureza acrítica e silenciadora.

No Quadro 1 a pesquisa sistematizada, utilizou-se o termo “Cultura Tecnológica e Educação”, considerando ano 2024, através do google acadêmico. Foram encontrados 3 artigos publicados neste período, sendo 2 (dois) relacionados conforme o termo pesquisado.

Quadro 1 – Artigos encontrados na pesquisa no Google Acadêmico relacionados com o tema da pesquisa

TEMA DO ARTIGO	PALAVRA-CHAVE	RESUMO
Mídias Digitais e Linguagem Visual no Âmbito Educacional	Educação. Tecnologia educacional. Mídias digitais. Linguagem visual	No século XXI, a interseção entre cultura digital e educação desafia os profissionais da área, gerando reflexões profundas. Este artigo se propõe a analisar o emprego de mídias digitais e recursos audiovisuais no contexto educacional contemporâneo. Através de uma abordagem exploratória baseada em pesquisa bibliográfica, busca-se compreender o papel crucial dessas ferramentas no cenário educacional digital atual, explorando as potencialidades e desafios das mídias digitais na educação, destacando sua capacidade de personalização, colaboração e acessibilidade, discutindo exemplos de como diferentes áreas do conhecimento podem se beneficiar dessas ferramentas e modelo prático de como as mídias digitais podem ser incorporadas na sala de aula. Os resultados revelam que tais recursos desempenham um papel significativo no ambiente educacional e digital ao facilitar o compartilhamento e a interconexão de conhecimentos, proporcionando transformações na concepção de educação vigente. Isso abre caminho para mudanças substanciais no processo de ensino e aprendizagem. A sinergia entre mídias digitais e recursos audiovisuais se apresenta como um vetor essencial para o desenvolvimento da educação contemporânea. Essas tecnologias desenvolvem novas possibilidades, fomentam a construção coletiva de conhecimento e incentivam a participação ativa dos alunos, colocando-os no centro do próprio aprendizado. Diante desse cenário, torna-se crucial que os educadores dominem essas ferramentas com habilidade e discernimento, para explorar ao máximo o potencial transformador desses recursos em prol de uma educação mais inclusiva, dinâmica e alinhada com a demanda da sociedade do contexto atual.



Cidadania Digital nas Escolas	Cidadania Digital. Educação Digital. Segurança Digital.	O objetivo geral deste artigo é refletir sobre o conceito de cidadania digital em contexto de Educação. De maneira específica, pretende-se investigar os principais aspectos teóricos e legais que envolvem a cidadania digital; como esse conceito pode ser aplicado no processo de ensino e de aprendizagem; a importância de trabalhá-lo em ambiente escolar e os seus possíveis resultados à formação crítica do estudante. A metodologia aplicada é a de revisão narrativa de literatura. A pesquisa se justifica por ser um tema de dimensões sociais, políticas, educacionais e jurídicas, pois embora o mundo virtual aconteça dentro de uma tela, ele se relaciona diretamente com a dinâmica concreta da sociedade. Não se trata, portanto, de um ambiente alheio à vida social, mas constituinte da mesma, e dessa forma, submetido a regras e normas de conduta sociais, com as quais os indivíduos precisam aprender a lidar. A simples incorporação de tecnologias em contexto escolar não é suficiente para que haja condições de exercício pleno da cidadania digital, essa pressupõe o uso crítico dos recursos tecnológicos, que por sua vez, demanda educação digital, no sentido de capacitar os sujeitos para que esses desenvolvam competências e habilidades técnicas, como também leitura crítica de mundo.
-------------------------------	---	---

<https://journal.editorametrics.com.br/index.php/amormundi/article/view/407/340>
<https://submissoesrevistacientificaosaber.com/index.php/rcmos/article/view/91>

Considerando a análise abrangente e perspicaz do emprego das mídias digitais e da linguagem audiovisual na educação, é evidente que nos encontramos em um momento fundamental de transformação do processo pedagógico.

A educação do futuro está sendo moldada pelas possibilidades oferecidas por essas tecnologias, e cabe a nós explorá-las de forma responsável e inovadora.

O pleno exercício da cidadania digital, portanto, implica educação digital crítica, tarefa essa que constitui um desafio às escolas, seja por sua infraestrutura defasada, ausência de formação continuada ou até mesmo pelo próprio tradicionalismo que ainda resiste no sistema educacional brasileiro.

A busca pelo conhecimento deverá fazer parte da vida dos profissionais que presam por se manter atualizado perante a evolução tecnológica, os professores também, pois, o uso pedagógico das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) surge como uma demanda crucial da sociedade contemporânea. Conforme destacado por Kenski (2011),

essas ferramentas representam linguagens em si mesmas, exercendo influência nas diversas maneiras de informar, comunicar, pesquisar, expressar, consumir, criar, interagir, decidir, ensinar e aprender. Portanto, é essencial empregá-las não apenas como recursos, mas também como objetos de estudo em harmonia com a visão de educação de qualidade e com a concepção de sujeitos e sociedade que almejamos construir.

No quadro 2 a pesquisa sistematizada, utilizou-se o termo “Cultura Tecnológica e Educação”, considerando ano 2024, através do site Scielo. Não foi localizado nenhum artigo publicado. Ampliando o ano de pesquisa, foi localizado um artigo publicado em 2023.

Quadro 2 – Artigo encontrado na pesquisa no Google Acadêmico não aborda o tema da pesquisa

TEMA DO ARTIGO	PALAVRA-CHAVE	RESUMO
Pensamento Computacional para Crianças por Meio do Projeto de Extensão Academia Hacktown	Ensino lúdico; Metodologias; Autonomia digital	Este trabalho apresenta o relato de experiência realizada no sertão de Pernambuco, por meio do Projeto Academia HackTown, que promove atividades de ensino que potencializam o pensamento computacional em crianças de 7 a 10 anos, em cursos de programação em jogos e robótica. Os cursos oferecidos fazem uso de metodologias como gamificação, computação desplugada, game learning, storytelling, clube de leitura, robótica educacional e programação, bem como adotam a ludicidade nas atividades propostas e compreendem que a diversidade metodológica promove a aprendizagem significativa.

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/6f5khWDxkBQfgGbB4H43Zdf/?lang=pt>

O projeto de extensão Academia HackTown possibilita ao aluno o ingresso no universo do pensamento computacional, consolidando que se devem trabalhar com os alunos da educação básica conteúdos computacionais, como proposto neste estudo, desde os 7 anos, não se limitando ao uso do computador, promovendo um aprendizado prazeroso, divertido, criativo, que estimule o aprender brincando, jogando, gamificando, inserindo a criança em um universo virtual e outro real, que se completam, auxiliando assim sua aprendizagem.

A integração da tecnologia no ambiente educacional é uma necessidade premente e inegável, respaldada por evidências apresentadas por pesquisadores (ALMEIDA, 2022; VALENTE, 2014; OLIVEIRA, 2018). A tecnologia não é apenas uma aliada no processo de ensinoaprendizagem; ela se tornou uma ferramenta indispensável para fomentar um ambiente educacional dinâmico, cativante e voltado para o futuro. A integração da tecnologia no ambiente educacional é uma necessidade premente e inegável, respaldada por evidências apresentadas por pesquisadores (ALMEIDA, 2022; VALENTE, 2014; OLIVEIRA, 2018). A tecnologia não é apenas uma aliada no processo de ensinoaprendizagem; ela se tornou uma

ferramenta indispensável para fomentar um ambiente educacional dinâmico, cativante e voltado para o futuro.

A formação reflexiva dos professores é uma mola propulsora dessa transformação que é, necessária e concomitantemente, cultural e pedagógica. E, portanto, precisa subsidiar as formações inicial e continuada, presencial e a distância, destes profissionais, intelectuais da prática social.

Algumas Considerações

Ao longo do quinquênio (2020-2024), o panorama educacional passou por transformações significativas, destacando-se o papel fundamental dos professores na promoção de uma sociedade mais crítica e participativa. Este artigo buscou evidenciar essas mudanças e o impacto positivo que podem ter na educação e no futuro da sociedade.

Através de uma pesquisa bibliográfica em plataformas digitais, foi possível analisar de forma abrangente a evolução educacional e o papel dos educadores nesse processo de transformação. Diante disso, é evidente que a formação dos professores desempenha um papel crucial na construção de um amanhã mais promissor, onde a educação se torna um catalisador para o desenvolvimento social e individual.

É imprescindível que a evolução educacional contemporânea reconheça e integre as inovações tecnológicas como aliadas essenciais. Elas são fundamentais para assegurar que os alunos estejam adequadamente preparados para os desafios e oportunidades do mundo moderno, de forma abrangente e holística. Essa abordagem demanda uma busca contínua por atualização e adaptação por parte dos educadores, através de uma formação inicial e continuada que os capacite a utilizar eficazmente as ferramentas disponíveis e a promover uma educação verdadeiramente relevante e significativa.

256

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. **Currículo e Contextos de Aprendizagem: integração entre o formal e o não-formal por meio de tecnologias digitais.** Revista e-Curriculum (PUCSP), v. 12, n. 2, p. 1-27, 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/20355>. Acesso em: 07 mar. 2024.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Narrativa das Relações Entre Currículo e Cultura Digital em Tempos de Pandemia: uma experiência na pós-graduação. *Práxis Educacional. Vitória da Conquista*, v.17, n. 45, 2022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8324>. Acesso em: 18 jan. 2024.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de ciências. Tendências e inovações.** 10.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

Freire, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** 8. ed. Campinas (SP): Papyrus, 2011, 141 p.

LIBÂNEO, J. C. **Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?** In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Makron Books, 1999.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática – problemas da unidade conteúdo método no processo pedagógico.** Campinas: Autores Associados, 1994.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, Camila de Jesus; MARTINS, Priscila Monte Alegre; LOPES, Ana Lucia de Souza. **Estratégias de Ensino Híbrido na Educação Infantil.** São Bernardo do Campo-SP. Ed. Das Autoras, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/352492438 ESTRATEGIAS_DE_ENSINO_HIBRIDO_NA_EDUCACAO_INFANTIL. Acesso em: 07 mar. 2024.

VALENTE, J. A. **Ensino híbrido mão na massa: aprendizagem com alunos mais ativos.** Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, p. e11340, 2023. DOI: 10.22481/praxisedu.v19i50.11340. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/11340>. Acesso em: 07 mar. 2024

PRÁTICAS INVESTIGATIVAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS: SUPERANDO OS OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS NO PROCESSO DO CONHECIMENTO PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Raphael Pereira¹

Introdução

Uma característica comum nas aulas de Ciências é a memorização de conceitos, fórmulas e leis. Com isso, as aulas tornam-se monótonas, o que impede a participação ativa dos estudantes. Muitas vezes, os conteúdos ensinados em sala de aula não os fazem refletir sobre os fenômenos vivenciados no dia a dia e nem conseguem desenvolver senso crítico de investigação pelo conhecimento.

No contexto da aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2003), aprender envolve a incorporação de um conhecimento novo de forma não-arbitrária (considera o conhecimento prévio = *subsunções*) e não-literal (considera o contexto). A aprendizagem significativa pressupõe a predisposição para aprender, os conhecimentos prévios adequados e materiais potencialmente significativos para o sujeito.

Assim, a Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) de Ausubel (2003) se propõe a lançar as bases para a compreensão de como o ser humano constrói significados e, desse modo, apontar caminhos para a elaboração de estratégias de ensino que promovam a aprendizagem significativa (MOREIRA, 1999).

Os obstáculos epistemológicos fazem parte da ação de conhecer. O conhecimento do senso comum pode ser um obstáculo ao conhecimento científico, pois este se trata de um pensamento abstrato. Assim, é necessário superar ou transpor diversos de obstáculos epistemológicos para que a construção do espírito científico se efetive, pois eles são considerados entraves à aprendizagem (BACHELARD, 1996).

¹Doutorando em Educação com especialidade em pesquisa pela Universidad Internacional Iberoamericana (UNiB), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Especialista em Metodologia do Ensino da Matemática pela Universidade Estácio de Sá (UNESA), Especialista em Farmacologia Clínica pela Escola Superior São Francisco de Assis (ESFA), Licenciado em Química pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES), Bacharel em Farmácia-Bioquímica pela Escola Superior São Francisco de Assis (ESFA) e Licenciado em Matemática pela Universidade Estácio de Sá (UNESA). Membro da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), Sociedade Brasileira de Matemática (SBM), Sociedade Brasileira de Ensino de Química (SBEnQ), Sociedade Brasileira de Química (SBQ), Sociedade Brasileira de Farmácia Clínica (SBFC) e Associação Brasileira de Estatística (ABE). Professor da Faculdade Estácio de Sá de Vitória (FESV), Faculdade Estácio de Sá de Vila Velha (FESVV) e E.E.E.F.M. Sílvio Rocio. E-mail: raphaelpharma@hotmail.com

Em consonância com a aprendizagem significativa, o ensino por investigação é uma abordagem pedagógica que incentiva os estudantes a participarem ativamente do processo de aprendizagem, explorando, questionando e construindo conhecimento de forma mais autônoma. Existem várias justificativas para adotar essa abordagem no ensino: desenvolvimento do pensamento crítico, engajamento dos alunos, aprendizagem significativa, desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas, fomento da curiosidade, preparação para a vida real, promoção da colaboração, incentivo à autonomia, adaptação a diferentes estilos de aprendizagem e atendimento às diretrizes curriculares (ZÓMPERO; LABURÚ, 2016; PEREIRA, 2015).

O objetivo desse estudo foi analisar o engajamento dos estudantes no processo de realização da investigação científica em uma aula de Ciências.

A Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS)

Ausubel (1963), autor da teoria em questão, diz que é possível desenvolver uma Teoria de Aprendizagem Significativa alicerçada em princípios. Um desses princípios, afirma que: “se tivesse que reduzir toda psicologia educacional a um único princípio, diria: o fator singular mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra isso e ensine de acordo” (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 137).

Assim, se define aprendizagem significativa como aquela em que os novos conhecimentos adquirem significado por interação com conhecimentos prévios especificamente relevantes, os chamados *subsunçores*. Essa interação é não-arbitrária e não-literal. Isso significa que a internalização não é ao pé-da-letra, o aprendiz atribui também significados idiossincráticos aos novos conhecimentos. Isso pressupõe que as principais condições para que a mesma ocorra depende de dois aspectos básicos: I) o material a ser aprendido seja potencialmente significativo para quem aprende, ou seja, a relação estabelecida à estrutura cognitiva não se dá de qualquer forma e II) o sujeito aprendente deve apresentar uma predisposição para relacionar o que aprende (AUSUBEL, 1968).

O delineamento das diferenças e similaridades entre as ideias relacionadas dependem de dois processos básicos: a diferenciação progressiva e a reconciliação integrativa. De acordo com Novak (2010), Ausubel, Novak e Hanesian (1980) e Moreira (1999), o processo da diferenciação progressiva ocorre quando os assuntos são organizados de acordo com as ideias mais generalizadas e mais inclusivas do conteúdo, que são apresentadas em primeiro lugar. Assim, são diferentes nos detalhes e particularidades. A reconciliação integrativa é outro processo que ocorre durante a aprendizagem significativa, no qual há uma explicitação das semelhanças ou diferenças entre os conceitos relacionados (MINTZES; WANDERSEE; NOVAK, 2000).

Para se ter uma evidência da aprendizagem significativa, Ausubel (1968) define que a melhor maneira é utilizar questões e problemas que sejam novos e não familiares e requeiram máxima

de transformação do conhecimento existente; que as atividades devem fraseadas de maneira diferente e apresentadas num contexto de alguma forma diverso daquele originalmente encontrado no material instrucional; que a resolução de problemas é um método válido e prático de se procurar essa evidência; que a proposição (ao aprendiz) de uma tarefa de aprendizagem, sequencialmente dependente de outra, que não possa ser executada sem um perfeito domínio da precedente também pode captar essa evidência.

Os obstáculos epistemológicos

Para Bachelard (1996), os obstáculos epistemológicos fazem parte da ação de conhecer. O conhecimento do senso comum pode ser um obstáculo ao conhecimento científico, pois este se trata de um pensamento abstrato. Nesse contexto, é necessário superar ou transpor diversos de obstáculos epistemológicos para que a construção do espírito científico se efetive, pois eles são considerados entraves à aprendizagem.

Assim, os obstáculos epistemológicos dificultam a construção do pensamento científico. Esses obstáculos são enumerados por Bachelard (1996), de acordo com o Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 - Obstáculos epistemológicos

OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS	CARACTERÍSTICAS
1. A experiência primeira	A experiência é colocada antes e acima da crítica, ou seja, dá-se preferência às imagens e não às ideias.
2. O conhecimento geral	Todas as outras explicações vão derivar do primeiro conhecimento geral, ou seja, as mesmas respostas são dadas a todas as questões.
3. Obstáculo verbal	Tendência de associação de uma palavra concreta a uma abstrata, ou seja, o uso de metáforas e analogias antes da teoria.
4. Conhecimento unitário e pragmático	As generalizações dão suporte para uma explicação pragmática ou utilitária de um fenômeno complexo.
5. Substancialismo	Materialização promovida pelo uso de imagens ou da atribuição de qualidades a algo que não possui esse tipo de característica.
6. Realismo	A substância de um objeto é aceita como um bem pessoal, ou seja, apossa-se dele como se toma posse de uma vantagem.
7. Animismo	Atribuição de vida e características humanas às coisas inanimadas para explicar fenômenos.

Fonte: Adaptado de Bachelard (1996).

Nesse contexto, ao realizar a escrita acadêmica, no momento da investigação, a originalidade (autoria, identidade, voz, posição, atribuição, citação e paráfrase) deve se apresentar. É importante usar as fontes de pesquisa confiáveis e de forma adequada (TOMAÉL et al., 2001), a partir de uma leitura profunda e crítica, em que a interpretação se sobreponha à reprodução e que a paráfrase não seja no estilo de um *patchwriting*, ou seja, uma espécie de plágio em que se faz algumas alterações e substituições no texto original (ALVES; MOURA, 2016).

Carlino (2003) compreende a escrita acadêmica, no Ensino Superior, como um processo de alfabetização acadêmica. Ela deve oportunizar o aprendizado e a prática de noções e

estratégias direcionadas para uma cultura discursiva, contemplando a argumentação, o raciocínio lógico e o posicionamento crítico, por exemplo. Dentre as estratégias para a superação das dificuldades manifestadas pelos estudantes, destaca-se a implementação de Centros de Escrita, em que os estudantes mais experientes sejam monitores para orientar os estudantes menos experientes.

O método científico, a alfabetização científica e o ensino por investigação

O método científico é um conjunto de ações que deve ser seguido sistematicamente para que uma pesquisa seja considerada científica. Esse método é responsável pela validação de uma pesquisa como um conhecimento verdadeiro, livre de conceitos prévios ou subjetividade dos pesquisadores. As etapas do método científico envolvem: observação (ponto de partida), questionamento (problema de pesquisa), construção de hipóteses (afirmações provisórias), experimentação (prática de verificação), análise das hipóteses e conclusão (validação) (PEREIRA, 2015).

Assim, há dois processos diferentes e complementares na condução do pensamento: dedução e indução. A dedução parte de verdades gerais e conclusões já conhecidas e existentes, enquanto a indução observa e supõe, por meio de dados para chegar a uma conclusão. Assim, ambas as formas são essenciais para a progressão do pensamento e construção do conhecimento científico.

Para que essa condução seja saudável, é importante sermos letrados ou alfabetizados no campo da ciência para darmos conta desse empreendimento. Nesse sentido, a literacia científica ou alfabetização científica emergiu na década de 80 por necessidade da participação da população para o progresso econômico ocidental em apoiar projetos científicos e tecnológicas. Ela é entendida como a habilidade em ler e escrever aplicada a conhecimentos sistematizados e comumente o entendimento de conceitos científicos. (COSTA; RIBEIRO; ZÔMPERO, 2015; CHASSOT, 2003).

Uma pessoa letrada cientificamente, então, se envolve com a ciência e a tecnologia, e requer competências para: explicar os fenômenos cientificamente (reconhecer, oferecer e avaliar as explicações para uma série de fenômenos naturais e tecnológicos), avaliar e projetar investigação científica (descrever e avaliar investigações científicas e propor formas de abordar questões cientificamente), interpretar dados e evidências cientificamente (analisar e avaliar dados, reivindicações e argumentos em uma variedade de representações e tirar conclusões científicas apropriadas) (CHASSOT, 2016).

Existem várias denominações para a perspectiva das práticas investigativas, como *inquiry*, aprendizagem por descoberta, resolução de problemas, projetos de aprendizagem, ensino por investigação (PEREIRA, 2015). As atividades investigativas não são realizadas, atualmente, por meio de etapas, levando os estudantes a realizá-las de modo algorítmico, como em um “suposto” método científico. Elas também não têm a proposta da década

de1960, que era de formar cientistas. Atualmente, a investigação é utilizada no ensino para o desenvolvimento de habilidades cognitivas nos estudantes, a elaboração de hipóteses, registros e análise de dados para o desenvolvimento da capacidade de argumentação (ZÓMPERO; LABURÚ, 2016; ZÓMPERO; LABURÚ, 2011).

Na Tabela 1 são apresentadas algumas abordagens da metodologia de ensino por investigação na concepção de diferentes autores. Nota-se que em todas as concepções, as atividades investigativas devem partir de problemas.

Tabela 1 - Resumo analítico de pressupostos de ensino por investigação

MOMENTOS DO PROCESSO	DEL CARMEN (1988)	OLVERA (1992)	ZABALA (1992)	GIL (1993)	GARCIA (1993)
ESCOLHA DO OBJETO DE ESTUDO E DO PROBLEMA	Planejamento e clarificação do problema	Escolha do objeto de estudo	Explicitação de perguntas	Situação problemática. Precisar o problema	Contato inicial, formulação do problema
EXPRESSÃO DAS IDEIAS DOS ESTUDANTES (EMIÇÃO DE HIPÓTESES)	Definição, hipóteses de trabalho	Definição de hipóteses	Hipóteses, respostas intuitivas	Construção de modelos e hipóteses	Interação com as informações dos alunos
PLANEJAMENTO DA INVESTIGAÇÃO	Planejamento da investigação e instrumentos	Planejamento da investigação	Fontes de informações, tomada de dados	-	Elaboração de estratégias para incorporar novas informações
NOVA INFORMAÇÃO	Aplicação de instrumentos de investigação	Materiais e instrumentos	Tomada de dados	Realização de atividades	Interação da informação nova e pré-existente
INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES	Comunicação, discussão, valoração	Comunicação da investigação, publicação de trabalhos	Seleção, classificação de dados e conclusão	Interpretação dos resultados, relação hipóteses e corpo teórico	-
EXPRESSÃO DA COMUNICAÇÃO DOS RESULTADOS	Comunicação, discussão, valoração	Comunicação da investigação, publicação de trabalhos	Expressão, comunicação	Comunicação Intercâmbio entre equipe	Elaboração da informação existente, recapitulação
RECAPITULAÇÃO E SÍNTESE	Sínteses Identificação Modelos explicativos	-	-	Sínteses, esquemas, mapas conceituais	-
APLICAÇÃO A NOVAS SITUAÇÕES	-	-	Generalização	Possibilidades de aplicação	Aplicação, generalização
METACOGNIÇÃO	-	-	-	-	Reflexão sobre o processo
ATUAÇÃO NO MEIO	-	Proposta de intervenção, ações	-	-	-

Fonte: Adaptado de Rodriguez et al. (1995, p. 12).

Metodologia

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, descritiva com procedimentos de campo. Os sujeitos da pesquisa foram 30 estudantes do 5º período do curso de graduação em Licenciatura em Pedagogia de uma instituição privada do Ensino Superior.

A temática da prática experimental desenvolvida foi “análise do percentual de sódio em rótulos de produtos alimentícios”. As etapas das atividades foram: I) Relacionar cada alimento com as quantidades de sódio armazenadas em recipientes plásticos (Quadro 2); II) Validar as hipóteses realizadas anteriormente; III) Realizar um debate sobre os resultados.

Quadro 2 - Organização das hipóteses

Nº	ALIMENTOS	HIPÓTESES	VALIDAÇÃO
1	Macarrão instantâneo		
2	Maionese		
3	Chips		
4	Biscoito recheado		
5	Refrigerante		

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Os alimentos selecionados foram: a) Macarrão instantâneo (Figura 1); b) Maionese (Figura 2); c) Chips (salgadinho de milho) (Figura 3); d) Biscoito recheado (Figura 4); e) Refrigerante (Figura 5).

263

Figura 1 - Macarrão instantâneo

INFORMAÇÃO NUTRICIONAL		
	Qtde. por porção	% VD*
Valor energético	369 kcal = 1550 kJ	18
Carboidratos	50 g	17
Proteínas	8.4 g	11
Gorduras totais	15 g	27
Gorduras saturadas	6.9 g	31
Gorduras trans	0 g	0
Fibra alimentar	2.1 g	8
Sódio	1607 mg	67

(*) % Valores Diários de referência com base em uma dieta de 2000 kcal ou 8400 kJ. Seus valores diários podem ser maiores ou menores dependendo de suas necessidades energéticas.

Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

Figura 2 - Maionese



Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

Figura 3 - Chips



Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

Figura 4 - Biscoito recheado



Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

265

Figura 5 - Refrigerante



Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

Análise e discussão dos dados

Foi possível verificar que, na primeira etapa, a associação dos alimentos com os recipientes contendo sódio, o que chamou atenção foi a dúvida, pois os alimentos eram em quantidades diferentes. Grande parte dos estudantes relacionaram o valor em gramas dos alimentos com

a quantidade de sódio presente nos mesmos. Porém, a relação nem sempre é diretamente proporcional.

Na segunda etapa, foi revelado a associação correta da quantidade de sódio presente nos alimentos. 70% (n = 21) dos estudantes não realizaram a relação correta, o que significa que as noções de proporção e de conhecimento sobre os rótulos não estão bem consolidados e precisam ser discutidos.

Na terceira etapa, foram realizados os cálculos, utilizando a regra de três simples para mostrar a quantidade de sódio em cada alimento, considerando seus percentuais e quantidades declaradas nos rótulos (Quadro 3).

Quadro 3 - Cálculo de sódio presente nos alimentos

Nº	ALIMENTOS	CÁLCULOS
1	Macarrão instantâneo	85 g do macarrão ___ 1607 mg $1607 \text{ mg} : 1000 = 1,607 \text{ g}$
2	Maionese	12 g de maionese ___ 89 mg 550 g de maionese ___ x g $x = 4079,167 \text{ mg}$ $4079,167 \text{ mg} : 1000 = 4,079167 \text{ g}$
3	Chips	22 g de chips ___ 153 mg 45 g de chips ___ x g $x = 312,955 \text{ mg}$ $312,955 \text{ mg} : 1000 = 0,312955 \text{ g}$
4	Biscoito recheado	30 g de biscoito ___ 37 mg 130 g de biscoito ___ x g $x = 160,333 \text{ mg}$ $160,333 \text{ mg} : 1000 = 0,160333 \text{ g}$
5	Refrigerante	350 mL do refrigerante ___ 18 mg $18 \text{ mg} : 1000 = 0,018 \text{ g}$

Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

A partir disso, desenvolveu-se um debate sobre essas quantidades dos alimentos. Nesse momento, alguns estudantes questionaram sobre a presença de sódio no refrigerante. Eles acreditavam que, por ser uma bebida doce, não teria uma presença alta de sódio (sabor salgado).

O texto para discussão foi elaborado em forma de quadro (Quadro 4) para facilitar a organização das informações e o próprio debate.

Quadro 4 - Texto sobre o sódio

O QUE É SÓDIO?	
HISTÓRICO	<ul style="list-style-type: none"> • É um elemento químico de símbolo "Na" (<i>Natrium</i> em latim) - Sabor salgado. • O acréscimo de sal nos alimentos ocorreu com a introdução da agricultura, cerca de 10.000 anos atrás; • Anteriormente, os ancestrais consumiam uma dieta que continha quantidades pequenas de sal; • Seu uso era desconhecido dos povos, geralmente nômades, que viviam da caça e da coleta de alimentos, tanto que antigos idiomas não possuem uma palavra para sal; • Há cerca de 5.000 anos, os chineses descobriram que o sal podia ser utilizado na conservação dos alimentos, permitindo-os realizar estoques alimentícios, reduzindo a

	necessidade dos povos de migrar e auxiliando na fixação permanente de grupos de indivíduos e no desenvolvimento de comunidades.
RECOMENDAÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> • De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), o consumo de sal deve ser de no máximo 5 g/dia; • O 7º Report of the Joint National Committee on High Blood Pressure e outras diretrizes internacionais, recomendam o consumo diário máximo de 6 gramas de sal, considerando-se o sódio naturalmente encontrado nos alimentos, o sódio adicionado no preparo dos alimentos e o sódio adicionado pós-preparo do alimento caseiro ou industrializado e o sal adicionado à mesa.
BENEFÍCIOS	<ul style="list-style-type: none"> • É essencial para a manutenção de várias funções fisiológicas do organismo: transmissão nervosa, contração muscular, manutenção da pressão arterial e equilíbrios de fluídos e ácido básico, além de ser importante para o transporte de muitos nutrientes no intestino delgado e nos rins, dentre eles o cloro, aminoácidos, glicose, galactose e água, sendo a sua maior fonte o cloreto de sódio ou o sal de mesa; • Os alimentos proteicos contêm mais sódio do que os vegetais e grãos, já as frutas e hortaliças são pobres em sódio.
MALEFÍCIOS	<ul style="list-style-type: none"> • O excesso pode causar: doença cardiovascular, acidente vascular cerebral, hipertrofia ventricular esquerda, independentemente ou associadas com a elevação da pressão arterial; • Outros agravos incluem neoplasia de estômago, doença e calculose renal, osteoporose, asma e obesidade; • A deficiência de sódio (a hiponatremia) pode ocasionar fraqueza, apatia, cefaleia, hipotensão, taquicardia, choque, pele sem elasticidade e alucinações; • Podem ocorrer em consequência da má absorção intestinal, sudorese excessiva, diarreias e uso abusivo de diuréticos.

Fonte: Prado (2012).

267

Notou-se que, durante o debate, os estudantes associaram suas ideias em relação ao excesso de sódio nos alimentos e esqueceram dos malefícios de sua deficiência. Os estudantes não conheciam a quantidade diária de sódio recomendada.

Borges (2002) reforça que, em uma atividade de investigação realizada em uma sala de aula, o estudante deve ser colocado frente a uma situação na qual ele seja solicitado a fazer algo mais do que se lembrar de uma fórmula ou de uma solução já utilizada em uma situação semelhante.

Para Newman et al. (2004), as atividades de investigação devem envolver o uso de evidência, lógica e imaginação na elaboração de explicações sobre o mundo natural. Assim, a investigação ajuda o estudante a alcançar o entendimento da ciência e desenvolver o raciocínio científico.

Conclusão

O objetivo proposto foi atingido, pois foi possível demonstrar o engajamento dos estudantes ao praticarem o exercício da investigação científica. Houve um conflito de ideias sobre a proporção de sódio dos recipientes com os alimentos analisados. Existem obstáculos, nesse momento, por conta das experiências do senso comum.

Assim, é necessário práticas como essa para desenvolver o espírito científico, partindo da ideia de que todo conhecimento é construído e compartilhado, mas não de forma a entregar as respostas, pois o momento da elaboração das hipóteses é muito importante no que tange à aprendizagem significativa.

O consumo de produtos industrializados é uma variável sempre presente nas discussões em relação à saúde. Isso ocorre para atender a demanda dos indivíduos que têm uma rotina de trabalho muito intensa, por exemplo, e, assim, sem perceber, acabam consumindo sódio em maior quantidade. Portanto, conhecer sobre a presença e a quantidade de substâncias presentes nos alimentos é muito importante para uma consciência crítica e uma vida mais saudável.

As atividades de investigação promovem a aprendizagem significativa dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais e ambos estão envolvidos na construção do conhecimento científico. Essas atividades, sejam de laboratório ou não, são significativamente diferentes das atividades apenas teóricas ou ilustrativas, por fazerem com que os estudantes, quando devidamente engajados, tenham um papel intelectual mais ativo durante as aulas.

Referências

ALVES, Maria Fátima; MOURA, Lucielma de Oliveira Batista Magalhães de. A escrita de artigo acadêmico na universidade: autoria x plágio. **Ilha do Desterro**, v. 69, n. 3, p. 77-93, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/21758026.2016v69n3p77>>. Acesso em; 10 mar. 2024.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

_____. **Educational psychology**: a cognitive view. New York, Holt: Rinehart, and Winston, 1968.

_____. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York: Grune & Stratton, 1963.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução Esteia dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BORGES, A. T. Novos rumos para o laboratório escolar de ciências. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 19, n. 3: p. 291-313, 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/6607>>. Acesso em: 06 mar. 2024.

CARLINO, Paula. *Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles*. **Educere**, v. 6, n. 20, p. 409-420, 2003. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2024.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica**: questões e desafios. 7. ed. Ijuí: Unijuí, 2016.

_____. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, p. 89-100, 2003.

COSTA, Washington Luiz da; RIBEIRO, Robson Fleming; ZÔMPERO, Andreia de Freitas. Alfabetização científica: diferentes abordagens e alguns direcionamentos para o ensino de Ciências. **UNOPAR Cient. - Ciênc. Human. Educ.**, Londrina, v. 16, n. 5, p. 528-532, 2015. Disponível em: <<https://revistaensinoeducacao.pgskroton.com.br/article/view/3868>>. Acesso em: 01 mar. 2024.

269

MINTZES, J. J.; WANDERSEE, J. H.; NOVAK, J. D. **Ensinando ciências para a compreensão**: uma visão construtivista. Lisboa: Plátano, 2000.

MOREIRA, M. A. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

NEWMAN, Jr. W. J. et al. *Dilemmas of teaching inquiry in elementary science methods*. **Journal of Science teacher education**, v. 15, n. 4, p. 257-279, 2004. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/225979611_Dilemmas_of_Teaching_Inquiry_in_Elementary_Science_Methods>. Acesso em: 29 fev. 2024.

NOVAK, J. D. **Learning, creating and use knowledge: concept maps as facilitative tools in schools and corporations**. New York: Routledge, 2010.

PEREIRA, Raphael. **O diagrama V na experimentação em uma disciplina de Química Geral no Ensino Superior**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, 2015.

PRADO, Israel Silva. **Função dos elementos sódio no organismo humano**, 2012. Disponível em: <<http://www.unifra.br/eventos/sepe2012/Trabalhos/6270.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2024.

RODRIGUEZ, J. et al. *¿Cómo enseñar? Hacia una definición de las estrategias de enseñanza por investigación*. **Investigación em la escuela**, n. 25, p. 5-16, 1995. Disponível em: <<https://idus.us.es/handle/11441/59627>>. Acesso em: 29 fev. 2024.

TOMAÉL, M. et al. Avaliação de fontes de informação na *Internet*: critérios de qualidade. **Informação e Sociedade**, João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 13-35, 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/293>>. Acesso em: 05 mar. 2024.

ZÔMPERO, Andreia de Freitas; LABURÚ, Carlos Eduardo. **Atividades investigativas para as aulas de Ciências**: um diálogo com a teoria da aprendizagem significativa. Curitiba: Appris, 2016.

_____. Atividades investigativas no ensino de Ciências: aspectos históricos e diferentes abordagens. **Rev. Ensaio**, Belo Horizonte, v. 13, n. 03, p. 67-80, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/epec/a/LQnxWqSrmzNsrRzHh3KJYbQ/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 03 mar. 2024.

IDENTIFICAÇÃO DOS ESTILOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA: FOCO EM CIÊNCIAS E BIOLOGIA

Priscila Borges Dalbem Gaspar¹
Dulcimeire Ap. Volante Zanon²

Introdução

Há diferenças na forma como cada indivíduo aprende. Por exemplo, alguns aprendem mais ao visualizar imagens e diagramas, enquanto outros precisam ouvir a explicação. Ou seja, cada indivíduo é um ser único e, por isso, não se pode considerar que todos aprendem da mesma forma (ENAP, 2015; QUADROS; LIMA; ADAMATTI, 2020). A partir de tal premissa, surgiram teorias e instrumentos, denominados “estilos de aprendizagem”, que correspondem à forma pela qual o discente usa para construir o conhecimento (LEITE; RAMOS; RUELA, 2022).

Para Jesus *et al.* (2018), os estudos sobre os estilos de aprendizagem visam compreender como o estudante internaliza novos conhecimentos, considerando seus domínios afetivos, cognitivos e físicos. Dessa forma, parte significativa do perfil de aprendizagem dos estudantes de uma sala ou turma pode ser identificada, possibilitando que as medidas pedagógicas iniciais sejam tomadas pelo(a) professor(a), além de guiar ações mais adequadas para aqueles que apresentarem dificuldade (BRANDÃO; PEREIRA; VIEIRA JÚNIOR, 2021). Ademais, possibilita ao docente estruturar metodologias e estratégias de ensino mais eficientes para que seja possível contemplar os diferentes estilos (FELDER; SILVERMAN, 1988; LOPES, 2002; SILVA, 2006).

Segundo Dalpiás (2017), os estilos representam uma aproximação que sugere diferentes abordagens a serem utilizadas para a construção do conhecimento. Entretanto, cabe destacar que eles não são imutáveis, ou seja, como em toda e qualquer medida de uma dimensão intrínseca ao sujeito, pode variar com o tempo, não sendo considerada como característica estática, já que sofre influência de fatores externos como as estratégias instrucionais adotadas, conteúdo das disciplinas e ambiente educacional (LOPES, 2002).

Em se tratando do ambiente educacional, Vieira Júnior (2012) menciona que o estilo de ensino do docente é um reflexo de seu próprio estilo de aprendizagem e essa incompatibilidade se reflete em poucas variações metodológicas, comprometendo o rendimento escolar. Situações similares à esta, motivaram o desenvolvimento de pesquisas,

271

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Paulo/Brasil. Email: priscila.dalbem.gaspar@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Paulo/Brasil. Professora da mesma instituição. Email: dulci@ufscar.br

como as de Lopes (2002) e Vieira Júnior (2012), com o intuito de validar matematicamente testes que identificam os estilos de aprendizagem assim como traços latentes em diversos grupos escolares de modo a possibilitar a construção de diagnósticos comportamentais que auxiliem o planejamento didático-pedagógico. Sendo assim, permitem ao docente buscar métodos instrutivos que desafiem outros estilos, a fim de estimular e fortalecer as dimensões menos desenvolvidas.

Dentro desse contexto, o presente estudo buscou identificar os estilos de aprendizagem de estudantes com idade entre 14 e 17 anos, matriculados em escolas públicas do interior do Estado de São Paulo, Brasil, especificamente nas disciplinas de Ciências e Biologia.

Estilos de Aprendizagem de Felder e Soloman e sua nova versão

Felder e Silverman (1988) elaboraram um questionário desenhado especificamente com o intuito de ser utilizado em contexto de sala de aula e com o propósito de categorizar as preferências dos estudantes em relação à aprendizagem. Partindo de aspectos como a percepção de informação (sensorial ou intuitivo, visual ou verbal), as diferentes abordagens no processamento de informação (ativo ou reflexivo) e, por último, o ritmo de progressão dos estudantes no contexto da compreensão (sequencial ou global), o modelo dos autores serviu como instrumento de caracterização do Índice de Estilos de Aprendizagem (*Index of Learning Styles - ILS*), desenvolvido por Felder e Soloman (1991).

Enquanto instrumento formulado a partir do modelo, o ILS consiste num questionário com 44 questões, sendo que cada uma delas corresponde a um conjunto de características diferenciadoras e relacionadas a uma das quatro dimensões dos estilos de aprendizagem. Cada dimensão possui onze afirmativas e as alternativas “a” e “b” têm vínculo com os dois polos de cada dimensão, os quais foram resumidamente descritos por Felder e Spurlin (2005) da seguinte forma: Ativo (são participativos e gostam de trabalhos grupais) ou Reflexivo (são observadores, pensativos e introspectivos); Sensitivo (aprendem pela prática) ou Intuitivo (compreendem com facilidade conceitos abstratos); Visual (aprendem por meio de representações visuais do material apresentado) ou Verbal (preferem textos escritos e discursos); e Sequencial (aprendem o conteúdo de forma linear) ou Global (preferem compreender o todo ao invés de detalhes).

O resultado dessa avaliação também aponta as dimensões dominantes expressas em três escalas, sendo elas: leve, moderada e forte. Assim, o nível leve indica preferência entre ambas as dimensões, ou seja, a aprendizagem pelo estudante se dá pelos dois estilos; o moderado indica que o processo de aprendizagem é favorecido por um dos estilos, no caso o estilo predominante; e o forte indica que o processo de aprendizagem se dá basicamente por um dos estilos, tendo muita dificuldade em se adaptar ao estilo diferente do seu (VECCHIA, 2019).

Tal questionário foi traduzido para seis idiomas e, em razão desta crescente utilização, tornou-se alvo de diversos estudos de validação, inclusive no Brasil (MACHADO *et al.*, 2001; LOPES, 2002). Embora do ponto de vista psicométrico tais validações apresentem resultados insatisfatórios, segundo o autor do instrumento, esta correlação não representa uma preocupação no que concerne à sua aplicação principal, ou seja, auxiliar professores a usarem um estilo de ensino equilibrado (FELDER; SPURLIN, 2005).

Em sua tese de doutorado, Vieira Júnior (2012) realizou a validação do inventário original. A partir de uma análise fatorial, as divergências apresentadas pelos estudos anteriores (MACHADO *et al.*, 2001; LOPES, 2002), foram constatadas. Realizou, então, uma revisão dos itens baseada em todos os pressupostos teóricos utilizados na sua construção e criou uma versão do ILS que foi devidamente validada. Para isso, o referido pesquisador partiu do pressuposto que um teste de comportamento é muito sensível a ruídos que são, por sua vez, de difícil mensuração. Por isto, considerou a possibilidade de criar uma versão reduzida do ILS para que sua extensão não fosse cansativa, o que implicaria em respostas aleatórias. A conclusão desse trabalho resultou em uma nova versão do ILS de Felder e Soloman (1991), denominada *New Index of Learning Styles* (N-ILS). Propôs um questionário composto por 20 questões que foram extraídas do questionário original, sendo relacionadas a uma das quatro dimensões dos estilos de aprendizagem. Cada dimensão possui cinco afirmativas a serem respondidas e as alternativas “a” e “b” estão relacionadas a cada um dos dois polos de cada dimensão.

Para a presente pesquisa, foi utilizado o questionário N-ILS validado e adaptado ao contexto brasileiro por Vieira Júnior (2012). Devido ao foco específico em Ciências e Biologia, ajustes foram feitos nas questões pelas autoras, como detalhado a seguir.

Método

Este estudo foi realizado no mês de dezembro de 2023, em duas escolas de Educação Básica do interior do Estado de São Paulo, Brasil, sendo uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental (EF) e, outra, de 1ª série do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico (EMI). Ao todo, 43 estudantes com idade entre 14 e 17 anos participaram da pesquisa, sendo 14 do EF e 29 do EMI.

Conforme descrito anteriormente, o questionário utilizado foi o denominado N-ILS (*New Index of Learning Styles* – Novo Índice de Estilos de Aprendizagem), adaptado por Vieira Júnior (2012), a partir do teste desenvolvido por Felder e Soloman (1991), a fim de se adequar ao contexto brasileiro. Esta adaptação consistiu na redução do número de questões em relação ao questionário original, com o propósito de os usuários não se sentirem cansados com a extensão do teste, fato que poderia implicar em respostas aleatórias, o que prejudicaria a eficiência do teste.

Devido ao foco específico em Ciências e Biologia, ajustes foram feitos nas questões, pelas autoras, de ordem semântica e especificidade. Ademais, alguns cuidados foram tomados na construção do questionário, sendo eles: a) construção de perguntas objetivas, evitando interpretações dúbias; b) layout agradável, a fim de facilitar seu preenchimento; e c) apresentação de uma introdução com orientações contendo informações sobre o objetivo do estudo e instruções acerca do seu preenchimento (GIL, 2022).

Cabe mencionar que os estudantes foram convidados a participar de forma voluntária, após autorização da Diretora de Educação do município e dos diretores das unidades de ensino participantes.

A apresentação e análise dos resultados foi realizada com o auxílio de recurso da estatística descritiva.

Resultados e discussão

Do total de 43 respondentes que participaram deste estudo, 14 estudantes pertencem a uma turma 9º ano do Ensino Fundamental e 29 do Ensino Médio. A maioria dos respondentes são do sexo feminino, correspondendo a aproximadamente 60% da amostra geral. Os resultados gerais dos Estilos de Aprendizagem obtidos em cada unidade de ensino participante encontram-se descritos nas Tabelas 1 e 2.

274

Tabela 1. Estilos de aprendizagem dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental.

Dimensão	Polo	Total	%	Preferência Forte	Preferência Moderada	Preferência Leve
Processamento	Ativo	09	64%	22%	44%	33%
	Reflexivo	05	36%	20%	20%	60%
Percepção	Sensitivo	09	64%	33%	56%	11%
	Intuitivo	05	36%	20%	40%	40%
Entrada	Visual	10	71%	30%	20%	50%
	Verbal	04	29%	25%	25%	50%
Entendimento	Sequencial	09	64%	0%	56%	44%
	Global	05	36%	0%	40%	60%

Fonte: próprias autoras (2024).

Os dados coletados dos estudantes do EF indicaram um perfil ativo (64%), sensitivo (64%), visual (71%) e sequencial (64%), com preferência moderada para as dimensões processamento, percepção e entendimento, e leve para a dimensão entrada (Tabela 1).

Em relação aos estudantes do EMI, esse mesmo perfil foi identificado, correspondendo a 76%, 93%, 66% e 52%, respectivamente. Semelhantemente aos jovens do EF, identificamos

uma preferência moderada para as dimensões processamento e percepção, mas leve para a dimensão entendimento e moderada para entrada, conforme podemos observar na Tabela 2.

Tabela 2. Estilos de aprendizagem dos estudantes da 1ª série do Ensino Médio Integrado ao Técnico.

Dimensão	Polo	Total	%	Preferência Forte	Preferência Moderada	Preferência Leve
Processamento	Ativo	22	76%	27%	41%	32%
	Reflexivo	07	24%	14%	29%	57%
Percepção	Sensitivo	27	93%	22%	52%	26%
	Intuitivo	02	7%	0%	50%	50%
Entrada	Visual	19	66%	32%	47%	21%
	Verbal	10	34%	10%	10%	80%
Entendimento	Sequencial	15	52%	13%	20%	67%
	Global	14	48%	14%	50%	36%

Fonte: próprias autoras (2024).

Os resultados indicam que, embora o perfil identificado seja o mesmo para ambas as turmas, a porcentagem para cada dimensão analisada apresentou ser mais expressiva para os alunos do EMI, principalmente para os polos ativo (76%) e sensitivo (93%), enquanto os estudantes do EF se demonstraram mais visuais (71%) e sequenciais (64%).

Analisando a amostra geral, ou seja, ambas turmas, podemos afirmar que os estudantes apresentam um estilo de aprendizagem predominantemente ativo, sensitivo, visual e sequencial, o que indica a preferência por atividades em que se encontrem participativos e colaborativos, com práticas que possibilitem a aprendizagem por meio da experimentação, além de uma sequência lógica, organizada e gradativamente complexa no desenvolvimento dos conteúdos. Resultados semelhantes também foram obtidos por Pereira e Vieira Júnior (2013), Holt *et al.* (2018), Carvalho *et al.* (2020) e Gaspar e Silva (2022). Esse cenário pode ser justificável dada a faixa etária do público pesquisado, cujas descobertas são motivadas, principalmente, pela experimentação e interação com o objeto de conhecimento (PEREIRA; VIEIRA JÚNIOR, 2013). Embora Duarte e Nascimento (2021) tenham obtido resultados diferentes no que diz respeito à dimensão processamento, os autores mencionam que esse conhecimento é de suma importância, já que o entendimento sobre a utilização desse diagnóstico possibilita aos docentes não tratarem os educandos de forma igual em relação ao modo como produzem conhecimento.

Conforme mencionado anteriormente, para a dimensão processamento e percepção, constatamos que os estudantes do Ensino Médio demonstraram ser mais ativos e sensitivos, perfazendo um total de aproximadamente 76% e 93%, respectivamente. Considerando a turma de EMI investigada, esse fato pode ser explicado pela especificidade de seu curso, já

que se trata de um técnico em que os estudantes são incentivados a desenvolver uma postura mais participativa e dispõem de muitas disciplinas práticas em sua grade curricular. Essa mesma compreensão foi constatada por Matos, Coura-Vital e Pinto (2021) ao desenvolverem um estudo para avaliar a influência dos estilos de aprendizagem no desempenho escolar dos discentes.

Segundo Pereira e Vieira Júnior (2013), indivíduos considerados ativos tendem a compreender melhor a informação ao trabalharem de modo ativo - discutindo ou aplicando a informação ou explicando-a para outros, gostam de trabalhar em grupo e de participar das aulas. Já indivíduos reflexivos preferem primeiramente refletir quietamente sobre a informação e trabalhar sozinhos. Ao polo sensorial pertencem os indivíduos que gostam de aprender por meio de experiências que evidenciam uma conexão com o seu cotidiano e, ainda, incitando os sentidos por meio da utilização de vídeos, animações, etc. (MATOS; COURA-VITAL; PINTO, 2021).

Constatamos também que a maioria dos estudantes são visuais, sobretudo aqueles do Ensino Fundamental (71%). Desse modo, relembram os conteúdos com mais facilidade a partir de figuras, diagramas, fluxogramas, filmes e demonstrações, por exemplo, e de exemplificações e aprofundamentos visualmente, facilitando o aprendizado (PEREIRA; VIEIRA JÚNIOR, 2013).

Os estudantes do Ensino Fundamental também demonstraram um perfil mais sequencial em relação aos jovens do Ensino Médio. Sobre isso, Vecchia (2019) explica que a própria organização do currículo e do livro didático utilizados contribuem com o desenvolvimento desse perfil. O autor ainda esclarece que em indivíduos identificados com este estilo, a aprendizagem tende a ser feita por etapas lineares e sequencialmente lógicas entre si. Por outro lado, aqueles inseridos no estilo global apresentam uma aprendizagem em grandes “saltos”, reconhecendo os conteúdos quase de forma aleatória e sem estabelecimento de ligações. Para Vieira Júnior (2012), um ambiente de ensino no qual o conteúdo seja apresentado por grandes etapas, de forma a analisar primeiro o todo e depois os detalhes específicos, pode favorecer o aprendizado.

Da análise dos resultados, destacamos a importância de os professores adotarem uma postura investigativa em relação à sua própria prática, refletindo sobre ela para reconhecer dificuldades e propor soluções.

Em se tratando de possíveis soluções, uma alternativa viável reside no diagnóstico do estilo de aprendizagem (EA) dos discentes, como uma medida inicial para a tomada de decisões pedagógicas. Nesse sentido, estudos descritos na literatura apresentam a utilização dos EA como ferramenta de auxílio em diferentes componentes curriculares e níveis de ensino (LOPES, 2002; PEREIRA; VIERIA JÚNIOR, 2013; SCHMITT; DOMINGUES, 2016; DALPIÁS, 2017; ARAÚJO *et al.*, 2019).

Para esta pesquisa, o foco foi identificar o perfil dos estilos de aprendizagem dos estudantes para o ensino da Ciência e da Biologia e, conseqüentemente, discutir sobre possibilidades de

estratégias de ensino que podem ser implementadas pelos docentes para estimular e motivar os estudantes para a aprendizagem.

Conforme anunciado anteriormente, constatamos que o perfil predominante dos educandos participantes é ativo, sensitivo, visual e sequencial. Levando em consideração essa informação, foi realizado um levantamento bibliográfico com vistas a identificar estudos que associam o perfil do aluno ao ensino da Ciências e da Biologia, bem como as metodologias de ensino que favorecem o processo de ensino e aprendizagem.

Como exemplo, podemos mencionar o trabalho de Matos, Coura-Vital e Pinto (2021) a partir de uma sequência didática desenvolvida para o ensino de Biologia, com realização de atividades variadas, tendo em vista os polos de cada dimensão do aprendizado identificados pelo N-ILS e da identificação do perfil ativo e reflexivo, sensitivo, visual e sequencial. Os autores supracitados, realizaram atividades em grupo e individuais, contemplando os alunos ativos e reflexivos, respectivamente; utilizaram de aula expositiva e dialogada sobre o conteúdo abordado, com registros por escrito para atender aos alunos verbais, e recursos visuais como figuras, apresentação de vídeo e demonstração por meio de simuladores, contribuindo assim com a aprendizagem dos estudantes de perfil visual, cuidando para que o assunto fosse trabalhado em etapas progressivamente complexas de modo a favorecer os discentes sequenciais. Além disso, fizeram uso de atividades práticas, com a apresentação da visão geral da experimentação para atender aos estudantes com perfil global e os sensitivos, já que eles aprendem melhor por meio de experiências que evidenciem uma conexão com o seu cotidiano. A partir deste trabalho os autores constataram que o desempenho acadêmico é melhor quando professores e alunos apresentam o mesmo perfil de aprendizagem.

As atividades dessa sequência didática foram elaboradas buscando contemplar todos os polos de cada dimensão do aprendizado. Dessa forma, essa abordagem diversificada do conteúdo permitiu atender a variados estilos de aprendizagem e despertou o interesse dos estudantes, potencializando o aprendizado.

Cabe salientar que apesar de reconhecermos que o aprendizado pode ocorrer sem que o estilo de aprendizagem de um indivíduo seja plenamente atendido, a velocidade e qualidade dessa aprendizagem podem ser potencializadas quando o ambiente, os métodos e os recursos utilizados são complementares ao estilo de aprendizagem (MATOS; COURA-VITAL; PINTO, 2021). Ademais, ressaltamos a importância de os estudantes se depararem com vários estilos de aprendizagem, a fim de não comprometer a amplitude mental necessária para alcançar o máximo potencial em seu desenvolvimento e dificultar o seu desempenho profissional futuro, frente às variadas situações cotidianas ou exigências do trabalho (LOPES, 2002).

Considerando que o teste N-ILS não fornece uma medição infalível de comportamento, mas sim um indicador de estratégias didáticas com grandes possibilidades de sucesso, os resultados obtidos a partir do estudo de Leite, Ramos e Ruela (2022) revelaram o quanto a maneira de aprender do docente influencia sua forma de ensinar, direcionando as estratégias

de ensino que serão selecionadas em seu planejamento. A mesma conclusão foi obtida por Pereira e Vieira Júnior (2013) quando utilizaram o questionário N-ILS para identificar o perfil de aprendizagem dos docentes e discentes, relacionando-o ao ensino da Matemática.

Outros autores como Leite, Ramos e Ruela (2022) realizaram um estudo que visou à identificação do perfil de ensino dos professores que lecionam Ciências, mas não estendeu a pesquisa ao diagnóstico sobre o perfil de aprendizagem dos estudantes. De acordo com Guimarães, Machado e Júnior (2020), o estilo de ensinar do docente é um reflexo do seu estilo de aprender e se não houver afinidades de estilos entre os professores e estudantes, a aprendizagem se torna incursa, devido à utilização de métodos que prejudicam a aprendizagem dos alunos com estilos diferentes aos do professor. Essa é uma dificuldade presente que exige do docente a capacidade de considerar outras opções como métodos de ensino (AMARAL; BARROS, 2007).

Partindo da premissa que os estilos de aprendizagem são diferentes, é apropriado, após identificá-los, combiná-los com diversas formas de ensino. A partir dessa perspectiva, Alves e Silva (2022) analisaram três variáveis que contribuem com o processo de ensino, das quais duas atendem ao que se propôs esta pesquisa, quais sejam: as dimensões de aprendizagem identificadas pelo N-ILS (Vieira Júnior, 2012) e as quatro categorias de Metodologias Ativas (MA) e a Metodologia Tradicional, proposta por Nagib e Silva (2020) apud Alves e Silva (2022), descritas no Quadro 1. Sendo assim, as autoras identificaram e analisaram a associação entre os Estilos de Aprendizagem com as preferências por Metodologias Ativas dos discentes dos cursos de graduação em Ciências Contábeis. Embora seja uma área diferente da apresentada neste estudo, os resultados obtidos pelas autoras também fornecem subsídios para direcionar o planejamento das aulas dos docentes de diferentes áreas que estejam abertos às novas práticas educacionais.

Quadro 1. Categorização das metodologias ativas de ensino.

Categoria	Metodologias Ativas	Descrição
Uso da arte	Storytelling	Tem a capacidade de buscar a atenção do discente a partir de relatos reais ou fictícios. Possibilita estimular a criatividade, uma vez que o discente pode ser criador de histórias.
	Dramatização	Procura trabalhar a criatividade dos discentes, colocando-os em situação ativa na criação de roteiros e encenação. Desenvolve a capacidade de improviso e memorização.
	Roleplay	Busca criar um ambiente de simulação, no qual os discentes assumem papéis externos à sua realidade (jogos de papéis). Essa técnica procura estimular a criatividade, a interação e a socialização, além de desenvolver a memorização.
	Filmes	Busca trazer, para a sala de aula, a representação da teoria estudada por meio de filmes em que são apontadas situações reais ou fictícias, que tangibilizam o que foi estudado em sala de aula.

Estratégias baseadas em exposição	Aula expositiva e dialogada	É a evolução da aula tradicional, o conhecimento é formado pelo professor e pelo discente, em constante diálogo, mesmo que o professor seja responsável pela explanação do conteúdo.
	Seminários	Coloca o discente como o maior responsável pela criação do conhecimento de determinada temática, uma vez que o torna responsável pela apresentação de um conteúdo para os colegas.
	Sala de aula invertida	Leva para o ambiente acadêmico o uso de tecnologias. Para tal, fora da sala de aula, via internet, o discente irá assistir às vídeo aulas disponibilizadas com o conteúdo teórico. A sala de aula é transformada em um ambiente de resolução de exercícios e de solucionar dúvidas.
Problematização	Problem based learning (PBL)	Busca trabalhar o raciocínio lógico e o pensamento crítico para trilhar a solução de um problema proposto pelo docente. É uma técnica que permite que a solução seja apresentada ao longo dos semestres, ou seja, uma construção do conhecimento crescente e faseada.
	Método do caso	Visa aproximar o discente de casos reais ou fictícios, criando, assim, um ambiente de discussão acerca da problemática apontada pelo tema.
Dinâmicas	Grupo de Verbalização e Observação	É uma metodologia de dinâmica de grupos que visa distribuir os discentes em dois grupos. O grupo de verbalização é responsável pela discussão acerca da temática proposta pelo docente. O grupo observador realiza anotações e apontamentos do que foi discutido.
	Painel integrado	Propõe a promoção da aprendizagem de forma interativa, além de ser uma forma de estimular o discente a trabalhar em grupo.
	Debates	Essa metodologia é responsável por criar um ambiente de discussão controlada, no qual os discentes são divididos em grupos, de acordo com seu posicionamento acerca de uma temática. Desenvolve nos discentes a exposição de ideias e o respeito às opiniões diversas.

Fonte: Adaptado de Nagib e Silva (2020).

Nagib e Silva (2020) apud Alves e Silva (2022) apresentam categorias de MA baseadas nas características e nas formas de trabalhar os conteúdos. Assim, enquanto as metodologias colocam o estudante como sujeito principal na construção do seu conhecimento (Alves; Silva, 2022), a identificação dos estilos de aprendizagem pode revelar preferências por determinadas metodologias, norteadas o trabalho docente para favorecer um melhor desempenho acadêmico (BORGES *et al.*, 2018).

Segundo Alves e Silva (2022), a combinação entre os EA e MA é benéfica na medida em que as metodologias ativas estão voltadas para o desenvolvimento de habilidades como criatividade, memorização, interação, socialização, resolução de problemas, trabalho em grupo, exposição de ideias e respeito a opiniões diversas, que podem auxiliar os estudantes na sua futura atuação profissional. Já o diagnóstico dos EA possibilita a discussão e reflexão

sobre a adoção de estratégias de ensino e aprendizagem que podem ser implementadas para estimular os EA menos favorecidos, de modo a contribuir com a melhoria do processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, o desempenho dos discentes (SILVA; OLIVEIRA NETO, 2010).

No âmbito das metodologias ativas o estudante está no centro de sua aprendizagem e o professor é um mediador entre este e o conhecimento científico, priorizando suas experiências e interesses. Então, quando os estilos de aprendizagem são considerados, as metodologias escolhidas podem trazer resultados melhores para a aprendizagem (COITIM; STRIEDER; CARVALHO, 2022).

Considerando o ensino das Ciências da Natureza (área na qual se encontra a Biologia), Silva *et al* (2022) descreveram métodos de aprendizagem centrados no estudante que favorecem com que ele deixe de ser receptor passivo e passe a ser protagonista do seu próprio aprendizado, quais sejam: Aprendizagem Baseada em Projetos, Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), Aprendizagem Baseada em Times, Aulas práticas, Peer Instruction, Práticas de Campo, Problematização, RPG (Role Playing Game ou Jogo de Papeis) e Thinker Pair Share (TPS). Já Nascimento e Coutinho (2017) destacaram a Aprendizagem Baseada em Projetos e Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) como metodologias ativas para o ensino da Ciência, enquanto Leite, Ramos e Ruela (2022) revelaram que, dentre as estratégias de ensino mais utilizadas pelos professores de Ciências, estão as aulas práticas, pois despertam o interesse e a curiosidade dos estudantes para a aprendizagem (DUCATTI; SILVA, 2005).

Almejando utilizar metodologias ativas que contemplem os diferentes estilos de aprendizagem, o educador poderá escolher as atividades que pretende desenvolver, colocando-as de forma organizada e bem gerenciada. Desta forma, será possível atender à heterogeneidade dos estudantes de uma sala de aula.

Conclusões

A análise dos resultados obtidos a partir deste estudo proporcionou uma compreensão detalhada das preferências e abordagens de aprendizagem dos estudantes envolvidos. Constatamos a predominância de estudantes com um estilo de aprendizagem ativo, sensitivo, visual e sequencial, indicando preferência por abordagens participativas, práticas experimentais e processos de aprendizagem organizados de forma lógica. Tal compreensão contribui para a criação de ambientes de aprendizagem mais eficazes e motivadores que atendam às necessidades específicas do grupo investigado. Entretanto, não se pode afirmar que existe um único padrão em relação ao perfil de aprendizagem dos jovens, posto que, embora a literatura apresente vários estudos cujos resultados corroboram com os obtidos neste artigo, há outros estilos não predominantes na amostra, o que evidencia a importância de os estudantes não serem tratados igualmente em relação ao modo pelo qual constroem conhecimentos.

Sendo assim, este estudo não apenas oferece uma compreensão dos estilos de aprendizagem, mas também fornece uma base sólida para intervenções educacionais futuras. Contudo, há limitações, dado o número de participantes envolvidos.

A articulação dos resultados com a prática docente poderá viabilizar a escolha de estratégias mais eficazes de ensino, promovendo a motivação e contribuindo com a melhoria na aprendizagem dos estudantes. Além disso, as reflexões promovidas por esta pesquisa podem contribuir para o contínuo aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem, destacando a importância de uma abordagem centrada no estudante e adaptada às suas preferências individuais, quando da necessidade. Também destaca a importância de os professores adotarem uma postura investigativa em relação à sua própria prática, refletindo sobre ela para reconhecer dificuldades e propor soluções. Ademais, é fundamental que os professores entendam as suas preferências por determinado estilo de aprendizagem e reflitam sobre suas práticas pedagógicas, conheçam os seus estudantes e suas necessidades, aumentando as chances de que os objetivos da aprendizagem sejam alcançados. É importante que o professor considere essa individualidade bem como a heterogeneidade para ajustar a forma de trabalhar os conteúdos e contemplar os vários estilos de aprendizagem e não apenas o estilo predominante. Uma vez que os estilos são flexíveis, podendo modificar-se ou não ao longo da vida do indivíduo, conhecê-los possibilita ampliar as capacidades dos indivíduos para que a aprendizagem seja um ato motivador, fácil, comum e cotidiano (LOPES, 2002). Ainda que existam preferências, é de suma importância que o docente encontre o ponto de equilíbrio para conseguir atender às necessidades da turma.

281

Referências

AMARAL, S. F.; BARROS, D. M. V. Estilos de aprendizagem no contexto educativo de uso das tecnologias digitais interativas. *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE NOVAS COMPETÊNCIAS EM TECNOLOGIAS INTERATIVAS NA EDUCAÇÃO*, 1., 2007, São José dos Campos, SP, **Anais** [...]. São José dos Campos, 2007.

ALVES, P. M.; SILVA, D. M. da. Associações entre estilos de aprendizagem, preferências por metodologias ativas e gerações dos discentes de graduação em Contabilidade. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, Florianópolis, v. 19, n. 52, p. 18-36, set. 2022.

ARAÚJO, M. A. *et al.* Identificação dos estilos de aprendizagem dos alunos de Engenharia de Produção e Pedagogia. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA*, 19., 2019, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: Universidade Federal Rural do Semi-Árido, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/201867>. Acesso em 23 nov. 2021.

BORGES, L. F. M.; LEAL, E. A.; SILVA, T. D.; PEREIRA, J. M. Rendimento acadêmico e estilos de aprendizagem: um estudo disciplina análise de custos. **Revista Alcance**, v. 25, n. 2, p. 161-176, mai./ago. 2018.

BRANDÃO, M. A.; PEREIRA, M. H. R.; VIEIRA JR, N. Estilos de Aprendizagem para Apoio Educacional: Um Estudo de Caso no Instituto Federal de Minas Gerais. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 28-46, 2021.

CARVALHO, L. M. C.; PEREIRA, J. M. F.; DIAS, R. M. T. S.; NORONHA, A. B. Estilos de aprendizagem dos alunos de administração: Um estudo empírico aplicado em Instituições de Ensino Superior Portuguesas. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 348–384, set./dez. 2020.

COITIM, R. D.; STRIEDER, D. M.; CARVALHO, M. A. B.. Os estilos de aprendizagem e a formação inicial do professor: um olhar para a produção acadêmica de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências. **Rev. Int. de Pesq. em Didática das Ciências e Matemática (RevIn)**, Itapetininga, v. 3, e022007, p. 1-27, 2022.

DALPIÁS, J. T. **Modelo Rayid, Vark e Kolb: similaridades entre sistemas fomentando inovação no processo de detecção dos estilos de aprendizagem**. 2017. 207p. Dissertação (Mestrado em Tecnologia da Informação e Comunicação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Araranguá, 2017.

DUARTE, A. C. O.; NASCIMENTO, D. L. do. Using the New Index of Learning Styles (ILS) to determine the Learning Styles of High School students and teachers. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 13, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i13.21209. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/21209>. Acesso em: 11 jan. 2024.

DUCATTI SILVA, K. C. **A formação no curso de Pedagogia para o ensino de Ciências nas séries iniciais**. 2005. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2005.

ENAP – Escola Nacional de Administração Pública. **Estilos de aprendizagem: Módulo 2: Teoria e prática dos estilos de aprendizagem**. Brasília: ENAP, 2015.

FELDER, R. M.; SILVERMAN, L. K. Learning Styles and Teaching Styles in Engineering Education. **Engr. Education**, v. 78, n. 7, p. 674-681, 1988.

FELDER, R. M.; SOLOMAN, B. A. Index of learning styles questionnaire. 1991. Disponível em: <http://www2.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/ILSdir/ILS-a.htm>. Acesso em 15 dez. 2023.

FELDER, R. M.; SPURLIN, J. E. Applications, reliability and validity of the index of learning styles. **International Journal of Engineering Education**, Washington, v. 21, n.1, p. 103-112, 2005. Disponível em: [https://www.engr.ncsu.edu/wp-content/uploads/drive/1ZbL_vMB7JmHGABSgr-xCCP2z-xiS_bBp/2005-ILS_Validation\(IJEE\).pdf](https://www.engr.ncsu.edu/wp-content/uploads/drive/1ZbL_vMB7JmHGABSgr-xCCP2z-xiS_bBp/2005-ILS_Validation(IJEE).pdf). Acesso em 09 jan. 2024.

GASPAR, P. B. D.; SOUZA, R. S. Identificação dos estilos de aprendizagem dos estudantes ingressantes no ensino médio: uma contribuição para a práxis docente. *In: X JORNADA DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO, 2022*, São Roque. **Anais [...]**. São Roque: Instituto Federal de São Paulo, 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2022. 208p.

GUIMARÃES, R. P.; MACHADO, W. G.; JUNIOR, R. G. L. Learning styles and performance in building technical course. **Research, Society and Development**, v. 9, n.10, p.1-20, 2020.

HOLT, E. A.; CHASEK, C.; SHAURETTE, M.; COX, R. The learning styles of undergraduate students in CM Bachelor's degree programs in the US. **International Journal of Construction Education and Research**, v. 14, n.1, p. 4-21. 2018. DOI: 10.1080/15578771.2017.1342718.

JESUS, G. C. de; CALEGARI, R. P.; VECCHIA, M. D.; AMARAL, L. H. Validação dos Estilos de Aprendizagem de Felder no Ensino. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 9, n. 4, p. 235-249. 2018. DOI: 10.26843/rencima.v9i4.1840.

LEITE, J. C.; RAMOS, V. C. G.; RUELA, G. A. Os estilos de aprendizagem dos professores influenciam no ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental? **Revista Thema**, v. 21, n. 4, p. 957-975, nov. 2022.

LOPES, W. M. G. ILS – **Inventário de estilos de aprendizagem de Felder & Soloman: investigação de sua validade em estudantes universitários de Belo Horizonte**. 2002. 108p. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

MACHADO, C. S.; PALHANO, M. D. M.; PECONIK, M. L.; AVILA, V. A. Estilos de Aprendizagem – Uma Abordagem Utilizando o ILS – index of learning styles. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO*, 21., 2001. **Anais [...]**. Salvador: ABEPRO, 2001.

MATOS, J. F.; COURA, W.; PINTO, E. S. A influência do estilo de aprendizagem no desempenho escolar e a percepção sobre interdisciplinaridade de discentes de uma escola pública profissionalizante. **Educação**, Santa Maria, v. 46, n. 1, jul. 2021.

NASCIMENTO, T. E. do; COUTINHO, C. Metodologias ativas de aprendizagem e o ensino de Ciências. **Multiciência Online**, Santiago-RS, v. 2, n. 3, p.134- 153, abr. 2017.

PEREIRA, E.; VIEIRA Jr, N. Os Estilos de Aprendizagem no Ensino Médio a partir do Novo ILS e a Sua Influência na Disciplina de Matemática. Alexandria: **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 6, n. 3, p. 173–190, nov. 2013.

QUADROS, C. E. P. de; LIMA, A. B. de; ADAMATTI, D. F. A teoria das Inteligências Múltiplas contextualizada com Educação, Neurociência e Pensamento Computacional: uma revisão sistemática. **Informática na educação: teoria & prática**, v. 23, n. 2, p. 236-256, mai./ago. 2020

SCHMITT, C. S.; DOMINGUES, M. J. C. S. Estilos de aprendizagem: um estudo comparativo. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, Sorocaba, v. 21, n. 2, p. 361-386, 2016.

SILVA, D. M. **O impacto dos estilos de aprendizagem no ensino de contabilidade na FEA - RP/USP**. 2006. 172p. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2006.

SILVA, D. M. *et al.* Metodologias ativas no ensino de Ciências da Natureza: Percepção de professores de uma escola do município de Altaneira – Ceará. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 5, e12111527446, mar. 2022. (CC BY 4.0), ISSN 2525-3409, DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i5.27446>.

SILVA, D. M.; OLIVEIRA NETO, J. D. D. O impacto dos estilos de aprendizagem no ensino de contabilidade. **Revista contabilidade vista & Revista**. Belo Horizonte, v. 21, n. 4, p.123-156, out./dez. 2010.



10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cidadania
e Saberes**

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



VECCHIA, M. D. **Orientações quanto ao uso dos estilos de aprendizagem como ferramenta de melhoria no processo de ensino e aprendizagem.** 2019. 37p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2019.

VIEIRA Jr. N. **Planejamento de um ambiente virtual de aprendizagem baseado em interfaces dinâmicas e uma aplicação ao estudo de potência elétrica.** 2012. 232p. Tese (Doutorado em Engenharia Elétrica) – Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Campus de Ilha Solteira, 2012.

285



**Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cidadania e Saberes**

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0

UMA REVISÃO DAS NOÇÕES DE SUJEITO E TÓPICO À LUZ DA CARTOGRAFIA SINTÁTICA: REVENDO CRITÉRIOS

Yan dos Santos Silva¹

Introdução

O presente trabalho pretende demonstrar que há diferenças entre o tópico da sentença e o sujeito gramatical, ainda que guardem consigo similaridades. As Gramáticas Normativas (CUNHA & CINTRA, 1985; SANTOS, 2003) tendem a definir o sujeito gramatical por meio do critério discursivo-informacional, sendo o sujeito gramatical nesses compêndios considerado *um termo sobre o qual se faz uma declaração* (SANTOS, 2003, p. 56). Tal conceituação, a despeito de coincidir em determinados casos com o sujeito gramatical, não contempla todos os casos em que tal função sintática aparece na sentença, tampouco essa definição é eficaz para identificá-lo na estrutura sentencial.

Neste trabalho, defendo que tais estruturas - sujeito e tópico - estão em posições distintas na sintaxe e, portanto, são constituintes sintáticos distintos. Para isso, utilizo os subsídios da Linguística Formal para evidenciar as propriedades específicas de cada estrutura. Por ser um programa de pesquisa que visa “desenhar mapas precisos e detalhados das sentenças, sendo a análise das configurações sintáticas colocadas no centro do palco” (CINQUE; RIZZI, 2010, p. 5), a Cartografia Sintática vislumbra um espaço escrutínio das expressões hierarquicamente estruturadas, justamente uma exímia ferramenta para tal trabalho, na medida em que assume uma projeção específica para tópico e outra para o sujeito gramatical, *i.e.*, aquele que checa Caso-nominativo e Caso-concordância. Nessa direção, vejamos os exemplos (1) e (2):

- (1) [Os alunos da sala]_i, a professora expulsou ____i na semana passada.
- (2) [Do bolo de chocolate]_i, a mãe proibiu o filho de comer_i.

Na sentença (1) o SN *Os alunos da sala* configura-se como um caso de topicalização, processo pelo qual “o tópico está vinculado a uma categoria vazia, no interior da sentença-comentário, exercendo, pois, uma função na oração” (ORSINI, 2003, p. 14). Deste modo, o sintagma

¹ Mestrando em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Especialista em Linguagens, Suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí. e-mail: yansilva@letras.ufrj.br

supracitado funciona sintaticamente como complemento verbal do verbo expulsar e que foi, paralelamente, deslocado para o início da sentença por motivos discursivos². De acordo com Quarezemin (2009), o tópico é o constituinte que veicula a informação conhecida pelos participantes do discurso e é destacado na sentença por uma pausa. De maneira análoga, o PP em (2) *Do bolo de chocolate* foi transferido para o início da sentença por razões discursivas. Cunha & Cintra (1989, p. 234) definem que o sujeito da sentença é “[...] o termo sobre o qual se faz uma declaração”. Por meio dessa afirmação, espera-se que tal conceituação compreenda a todos os sujeitos gramaticais. No entanto, através da análise da frase (1), é possível perceber que *Os alunos da sala* não checa caso nominativo e de concordância com o verbo *expulsar* e, portanto, não é o sujeito gramatical da oração.

De forma equivocada, a definição de Cunha e Cintra (1989) mapeia a categoria discursiva do tópico. A descrição, para tanto, dos gramáticos é uma análise pragmático-discursiva do termo sujeito, que é uma função sintática e, portanto, requer uma definição à luz da sintaxe. Diante dessa questão, pesquisadores debruçam-se por análises linguísticas mais sistêmicas e livres de contradições. Para tanto, neste artigo, estabelecemos dois objetivos: o primeiro será analisar os critérios utilizados pelas Gramáticas Tradicionais (doravante, GT) na conceituação do sujeito gramatical, buscando evidenciar a prevalência de critérios um sobre o outro; o segundo será explicitar a Cartografia Sintática que pretende, por meio de um detalhado exame da subjacência da sentença, especificar categorias funcionais de importe semântico-pragmático, dentre os quais está o TopP, categoria típica para abrigar constituintes topicalizados.

Dividimos o trabalho da seguinte maneira: posteriormente à introdução, faremos uma análise dos conceitos aventados pela Gramática Tradicional e a primazia de critérios utilizados entre elas para o sujeito gramatical; na segunda seção, faremos uma breve análise dos estudos precursores do tópico no Brasil; na terceira seção, iremos detalhar o arcabouço-teórico da Cartografia Sintática, esmiuçando seus precursores e protagonizando o sistema CP, foco deste trabalho. Por fim, iremos lançar luz sobre as diferenças formais entre o sujeito gramatical e o tópico, a fim de potencializar uma melhor compreensão de ambos os constituintes (sujeito e tópico).

² Li e Thompson (1976, p. 5) assumem que o Português Brasileiro é uma língua de tópico e sujeito, por meio da análise tipológica das línguas que estudaram.

Gramática Tradicional: A definição de sujeito

Apresento, nesta seção, uma breve discussão acerca das tentativas de se definir o sujeito da sentença no PB.

Entre definição e análises: o problema

Estudiosos há algum tempo vem suscitando uma série de debates acerca das incoerências e da falta de consistências da Gramática Tradicional ao tentar definir diversos artefatos gramaticais, além de discordarem recorrentemente de seu caráter preeminentemente normativo. Perini (1985, p. 10) defende que as gramáticas devem ser sistemáticas, consistentes e livres de contradições. Todavia, apesar de ter passado diversas décadas, elas continuam sendo o principal aparelho pedagógico do professor de língua materna, além de ser cobrado incessantemente em diversos concursos públicos. Neste âmbito, este parágrafo pretende apontar os diversos erros que se recorrem ao tentar definir o “sujeito” da sentença na doutrina gramatical tradicional.

Um ponto principal a se discorrer é acerca da definição do sujeito da sentença. “O ser sobre o qual se diz algo”, apontado por Lima (1989, p. 297) sobre o sujeito, é um exemplo. Nessa asserção feita pela GT, esperam-se ser encontrados na língua exemplos que tal conceituação seja aplicada. Todavia, por meio de exemplos se vê que tal definição não é universal tampouco coerente com o que se entende como sujeito lógico da sentença. Vejamos:

- 3) **As pizzas de chocolate**, eu comi no final de semana.
- 4) **De chocolate**, eu gosto muito.
- 5) **Churrasco**, Fernanda ama comer no final de semana.

Em (3) podemos perceber que o elemento [As pizzas de chocolate], ainda que seja o termo sob o qual se faz uma declaração, não corresponde ao sujeito lógico da sentença, uma vez que não checa caso nominativo tampouco concordância. O sujeito lógico está associado à predicação verbal: ser um argumento externo e corresponder ao sujeito semântico (Avelar, 2009). Entendemos, portanto, que este tipo de sujeito corresponde àquele constituinte vinculado ao verbo e que apresenta concordância com ele. Neste exemplo, [As pizzas de chocolate] é um elemento que foi deslocado para a periferia esquerda da sentença, sendo uma exigência do predicado comer; sendo, assim, um clássico exemplo de topicalização. Em

(4) temos mais um sintagma preposicionado que foi deslocado para a periferia esquerda da sentença, cuja exigência foi do predicador verbal *gostar*. Por fim, em (5), [Churrasco] é igualmente um sintagma que foi deslocado para o início da sentença com objetivos discursivos-informacionais, evidenciando igualmente um clássico exemplo de topicalização. Ao fazermos a análise sintática das frases, identificamos que em (4) e (5) os sujeitos lógicos da sentença são o pronome *eu*. Em (5), o constituinte *Fernanda* representa o sujeito lógico, ainda que se tenha, paradoxalmente, uma declaração sobre um ser [Churrasco]. Isso ocorre devido às definições dos gramáticos tradicionais, os quais classificam o sujeito por meio de critérios discursivos-informacionais, uma definição vinculada ao tópico.

Essas confusas definições de “sujeito” se originam da tentativa de se definir elementos gramaticais a partir de características discursivas (PONTES, 1987, p. 4). Isso pode ser evidenciado na medida em que em (4) há um elemento topicalizado [As pizzas de chocolate], o que geralmente a GT chama de objeto direto deslocado à esquerda. Por questões discursivas, nesse caso, a necessidade de se dar ênfase a tal elementos, o PB licencia topicalizar e/ou focalizar constituintes na língua. Sobre isso, Duarte (2007, p. 186) aventa:

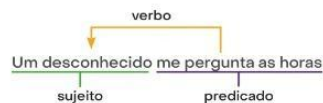
Na verdade, essas definições de sujeito e predicado que constam de nossas gramáticas tradicionais são as conceituações de “tópico” e “comentário”, que podem coincidir ou não com os elementos a que nos referimos como “sujeito” e “predicado”. Assim, numa sentença como “Corrida de cavalo, eu nunca fui ao jôquei clube” (Nurc-RJ), o termo “corrida de cavalo” é o tópico sobre o qual se faz um comentário “eu nunca fui ao jôquei clube”. Em outra sentença - “A minha amiga Maria nunca foi ao jôquei para ver uma corrida de cavalo” -, o tópico “a minha Maria” coincide com o sujeito gramatical da oração e o comentário coincide com o que chamamos de predicado. (DUARTE, 2007, p. 186)

Além disso, Perini (2006, p. 4) assume que esse imbróglio ocorre quando aplicado ao ensino na medida em que nas escolas não há uma aprendizagem sistêmica e, paralelamente, esse ensino fica defasado, visto que primeiro aprende-se a definição de sujeito e, posteriormente, sua identificação no contexto sentencial. No entanto, o autor entende que essas etapas ocorram de maneira contrária: primeiro dever-se-ia aprender a identificar o sujeito para que, depois, aprendesse sua definição. Abaixo, observamos um exemplo clássico de exercícios inseridos em livros didáticos.

Extraído do livro *Português Linguagens*, de William Cereja e Carolina Dias Vianna, e publicado pela Editora Saraiva (PNLD 2024-2027), observamos, no livro abaixo, a mistura de critérios tanto do *sujeito* quanto do *predicado*.

Conceituando

Como você observou ao analisar as frases nas questões anteriores, as orações em geral contêm dois elementos ou dois termos essenciais: o sujeito e o predicado, que usualmente concordam entre si. Veja:



Observe que o verbo está conjugado na 3ª pessoa do singular, concordando com o núcleo do sujeito, a palavra **desconhecido**.

Enquanto o sujeito é a parte da oração que informa de quem ou de que se diz alguma coisa, o predicado é a parte que dá informações sobre o ser a que o sujeito se refere.

Fonte: Português Linguagens, (2024)

Acima, atentamos pelo fato de que os autores denominam o *sujeito* como “a parte da oração que informa de quem ou de que se diz alguma coisa”. Novamente, há um foco no critério discursivo (que se refere, na verdade, ao tópico sentencial). Em relação ao predicado, há também o foco no critério discursivo, uma vez que os autores o definem como “parte que dá informações sobre o ser a que o sujeito se refere”. No entanto, acima dessas definições, além dos inúmeros equívocos postulados, há uma sentença ilustrativa: “Um desconhecido me pergunta as horas”. Ainda que tenhamos uma coincidência, i.e, a definição de cunho discursivo coincidir com o sujeito lógico, nem sempre isso ocorre.

Em relação às atividades posteriores às definições, verificamos exercícios problemáticos. Em (2a), verificamos que, além da análise pautada numa abordagem tradicional (ou seja, a finalidade da atividade é ela em si mesma), não há uma contextualização, o que vai de encontro aos propósitos do ensino de língua.

2. O eu lírico da canção põe em paralelo as ações atribuídas a diferentes sujeitos. Releia estas orações formadas por versos da canção.

- [...] o mundo roda em vão
- Eu tomo o tempo
- O velho gasta solidão/ Em meio aos pombos na Praça da Sé
- O pôr do sol invade o chão do apartamento

a) Identifique, em cada uma das frases lidas, o sujeito e o predicado.

Respectivamente: sujeitos: **o mundo, Eu, O velho, O pôr do sol**; predicados: **roda em vão, tomo o tempo, gasta solidão em meio aos pombos na Praça da Sé e invade o chão do apartamento.**

b) Copie a resposta correta no caderno: Que sentido essa sequência de ações atribuídas a diferentes sujeitos constrói na canção?

- Lentidão e sensação de que o tempo demora muito a passar.
- Dinamismo e simultaneidade de ações rotineiras e cotidianas.
- Agitação e dificuldade de se concentrar no que é preciso.

Resposta: **Dinamismo e simultaneidade de ações rotineiras e cotidianas.**

Fonte: Português Linguagens, (2024)

Como pontuado acima, além de não trazer uma definição coerente para a função sintática do sujeito, o livro ainda traz uma concepção de língua pautada num viés normativista, contemplada com regras gramaticais inflexíveis, visando puramente a utilização da “produção correta da língua”. Para Geraldi (2011), a pior consequência deste flagelo é “que o aluno perceba a língua como máscara do pensamento que é preciso moldar, domar para, policiando-a, dominá-la, fugindo ao risco permanente de subversão criativa, ao risco do predicar como ato de invenção e liberdade.”

Voltando à questão supracitada, ao não fazer a diferenciação entre sujeito e tópico das sentenças mesclam-se questões discursivas com conteúdos sintáticos, além de muitas das vezes tentar fundir ambos, o que corrobora para seu imbróglio. A Cartografia, para tanto, potencializa esse estudo visto que traça uma dicotomia estruturalmente hierárquica-sintática entre sujeito lógica da sentença e estruturas topicalizadas no sistema CP.

Além disso, o critério semântico subjaz a definição gramatical do elemento sujeito. Tentam definir sujeito como “o elemento que pratica ou recebe a ação expressa pelo verbo”. (SANTOS, 2003, p. 45). A doutrina gramatical explícita, que neste contexto possui caráter semântico, deveria, a priori, ser capaz de abarcar as seguintes frases:

7) **O Maracanã** balançou na última terça-feira.

8) **A cidade** foi invadida por terroristas.

Nos exemplos em (7) e (8), os sujeitos das frases são [O Maracanã] e [A cidade], uma vez que estão em posição pré-verbal e concordam com o verbo. No entanto, esses sujeitos não desencadeiam uma ação, visto que possuem traço [-humano] e não podem ser agentes da ação verbal. Se se utilizasse o critério morfossintático (o sujeito ser o elemento com o qual o verbo concorda), ter-se-ia menos imbrólios e mais sistematicidade.

Vejamos, abaixo, um quadro em que se denotam os critérios utilizados pelas principais gramáticas ao tentar descrever o sujeito.

GRAMÁTICO	CONCEITUAÇÃO
CUNHA E CINTRA (1985)	“o sujeito é o termo sobre o qual se faz uma declaração”.
BECHARA (2009)	“o termo referente dessa predicação se chama sujeito.”
LIMA (2010)	“Sujeito: o ser de quem se diz algo”; “O sujeito é expresso por substantivo, ou equivalente de substantivo. Às vezes, um substantivo sozinho exprime o sujeito da oração.”
PASQUALE E ULISSES (2008)	“Pode-se afirmar que sujeito é uma função substantiva, porque são os substantivos e as palavras de valor substantivo (pronomes e numerais substantivos ou outras palavras substantivadas) que podem atuar como núcleos dessa função nas orações portuguesas.”

Fonte: ilustração do próprio autor

Na definição de Cunha e Cintra (1985) há uma descrição do sujeito gramatical exclusivamente por critério discursivo. Para os autores, a identificação do sujeito se dá por compreender no contexto sentencial a que termo se faz uma declaração. Todavia, é importante salientar que a ordem das palavras nas sentenças das diversas línguas é dessemelhante. Vejamos:

(9) O menino comprou uns patins. (Português Brasileiro)

(10) Cheannaigh an buachaill scátála. (Irlandês)

(Comprou o menino um patins)

Na frase (9), podemos perceber que o termo sobre o qual se faz uma declaração é *O menino*. Neste caso, a definição de Cunha e Cintra (1985) é compatível com o sujeito gramatical da sentença. No entanto, na frase (10), tal raciocínio não é favorável à identificação do sujeito, uma vez que não se sabe o ser sobre o qual se faz uma declaração, *O menino* ou *uns patins*. Essa diferença está na ordem vocabular dos constituintes nas diversas frases das mais diferentes línguas. Na maioria das línguas do mundo a ordem é SVO (Sujeito - Verbo - Objeto). No entanto, há línguas em que a ordem é diferente. Para Maia (2006, p. 198), há seis possibilidades lógicas de combinação dos constituintes oracionais, a saber, SOV, SVO, VSO, VOS, OVS e OSV. Neste caso, o Irlandês encontra-se no grupo das línguas que possuem a ordem VSO (Verbo - Sujeito - Objeto). Neste sentido, tanto Cunha e Cintra (1985) quanto Bechara (2009) se valem de critério discursivo para a definição do sujeito gramatical.

Lima (2010, p. 288), após lançar mão de uma definição discursiva “o ser de quem se diz algo”, também aborda uma maneira de se identificar o sujeito gramatical na frase, pela substituição por um substantivo. Nessa direção, de acordo com o gramático supracitado, ambas as frases abaixo são equivalentes:

(11) As professoras daquela escola estão de férias.

(12) Elas estão de férias.

Por meio da análise de ambas as frases, podemos perceber que não são análogas. Em (12), *Elas*, ainda que gramatical, precisa de um contexto discursivo-pragmático para que saibamos que tal substantivo refere-se *As professoras daquela escolas*. Esse imbróglio ocorre, porque, segundo Ataíde (2008), “[...] o autor utiliza-se do critério sintático de uma noção abrangente de ‘classe’ e ‘função’. Isto é, as classes ‘substantivos’ e ‘pronomes’ têm em comum traços sintáticos, porque são núcleos de sintagmas nominais”. Sendo assim, pronomes e substantivos podem exercer função sintática de sujeito. Entretanto, no caso de ocuparem a posição de sujeito, deve haver alguma referência contextual, como no caso de *elas* em (12). Em Pasquale e Ulisses (2008, p. 52) o *sujeito* nos é apresentado por um critério morfológico. Isto é, para os autores, o sujeito é uma função sintática apresentada por um substantivo ou por uma palavra substantivada. No entanto, observando as frases (13) e (14), vemos que nem sempre o sujeito se apresenta assim.

(13) Amar me faz bem.

(14) Entregar os memorandos é a nossa missão.

Em ambas as frases, podemos perceber que o sujeito gramatical é apresentado por um elemento verbal, respectivamente, “Amar” e “Entregar os memorandos”, o que vai de encontro ao que os gramáticos supracitados aventaram. Além disso, convém mencionar que os verbos também podem atuar como núcleos dessa função, fato esse que não é mencionado pelos autores.

Através da análise de quatro gramáticas, vemos que o critério mais utilizado por –elas é o discursivo. Acrescenta-se a isso a mistura desses critérios com os outros, como morfológico e sintático. É interessante ressaltar que, conquanto as GT’s valham-se de critérios discursivos, não há menção pela parte dos autores - ou intenção - de asseverar a importância do contexto situacional para a identificação dos sujeitos, na medida em que o critério utilizado por eles é visivelmente condicionado à pragmática.

Estudos pioneiros de tópico

Nesta seção, debruçamo-nos acerca dos estudos pioneiros que trataram da categoria discursiva tópico no Brasil. Neste âmbito, nossa análise está ancorada no clássico de Pontes (1987), que descreve detalhadamente o tópico e caracteriza o PB como uma língua orientada pelo discurso e Li, e Thompson (1976) que almejam traçar uma tipologia das línguas. Li e Thompson (1976, p. 24) propõem uma tipologia das línguas relacionadas ao encadeamento frasal, ou seja, os estudiosos classificaram as línguas de acordo com a predominância de *sujeito* ou *tópico* que contivesse nelas. Para eles as línguas poderiam ser:

- a) línguas em que o sujeito se apresentaria com maior hegemonia entre as sentenças, as quais a relação sujeito e predicado seriam mais bem manifestadas;
- b) línguas em que o tópico predominaria, cuja manifestação das sentenças seria a relação de tópico-comentário;
- c) línguas em que o tópico e o sujeito se efetuariam de forma distinta; e
- d) línguas em que não haveria predominância de sujeito ou de tópico, nas quais ambas categorias se fundiram.

Pontes (1987) foi uma precursora do estudo do tópico no Brasil. Ao analisar no português falado diversas construções de tópico percebeu que, indo de encontro à Tradição Gramatical apregoava, essas estruturas eram utilizadas desde o século XVIII no Português na modalidade escrita. Além disso, permitiu uma melhor compreensão de que tais artefatos não

representavam erros - como a GT nomeia como “erros de linguagem” -, mas sim que eram construções as quais seguiam uma estrutura sistêmica e que eram produzidas em outras línguas. No texto seminal “ Da importância do Tópico em Português”, Pontes (1987) faz um estudo minucioso sobre estrutura ,com o Chinês, por exemplo.

Estudiosos (cf. PONTES, 1987; NEGRÃO, 2007; GALVES, 2011; ORSINI, 2003) fizeram trabalhos importantes que, de um lado, concluíram que o português é uma língua com proeminência de tópico e, portanto, seria vinculado ao discurso. Esses autores levantaram essa hipótese uma vez que há assaz ocorrências de constituintes topicalizados no PB na oralidade, os quais são não só produtivos, como bastante diversos. Outros, por sua vez, fazem a defesa de que é uma língua saliente ao sujeito, sendo a ordem sujeito-predicado a mais prototípica (NEVES, 2000).

Convém salientar que, por meio do trabalho de Kato (2006), podemos perceber que no japonês - língua proeminentemente voltada para o discurso - há marcação morfossintática para o tópico e o sujeito, **wa** e **ga**, ao passo que em PB não há. Duarte (1995) propõe uma reanálise da hipótese de que o PB é voltado para o discurso, defendendo a ideia de que as características das línguas orientadas para o discurso vão de encontro ao status do PB.

De acordo com Orsini (2007. p, 3), existem quatro estratégias de construção de tópico:

1) **Anacoluto** - Neste tipo de construção, o tópico não aventa nenhuma relação com o predador da frase. Nesse viés, há somente uma ligação semântica entre o tópico e o comentário realizado posteriormente.

A Ana, eu disse que era para ficar em casa.

2) **Topicalização** - O elemento exerce uma função na oração pois foi selecionado por um argumento.

[Peixes]_i, eu comi____i; no restaurante.

3) **Deslocamento à esquerda**: Há um pronome-cópia ou um elemento atrelado ao tópico.

[Os meninos]_i, eles_i fizeram uma bagunça na festa.

4) **Tópico- sujeito** - Há um sintagma locativo, preposicional ou adjunto que se aloca na posição de sujeito, mantendo a concordância com o verbo. Todavia, não corresponde ao sujeito gramatical.

Nessas feiras vendem muito acarajé.

Consoante a Vasco (1999, p. 108), “sob o rótulo construções de tópico enquadram-se estruturas diversas, do ponto de vista sintático, a partir das quais foram definidas diferentes tipologias para esse fenômeno”. A topicalização, que, segundo Kennedy (2014, p. 52), é um “fenômeno sintático-discursivo muito produtivo nas línguas naturais”. Diante disso, a topicalização seria uma estratégia em que se desloca para a periferia esquerda da sentença um determinado elemento argumental, geralmente os complementos verbais. Esse elemento topicalizado reverbera características discursivas e prosódicas. Nessa direção, esta categoria estaria alocada em contextos como “tópico-comentário”, diferente das sentenças em que a ordem canônica do PB está ativa, a qual -é mais bem evidenciada por “sujeito-predicado”. Observe que em (15) há traços prosódicos e discursivos no elemento topicalizado, o que sugere um contexto conversacional em que se almeja dar ênfase a determinado constituinte, ao passo que em (16) há tão somente a ordem canônica SVO (Sujeito-Verbo-Objeto).

296

(15) **Aquele doce, eu ofereci à Isabella.** (Objeto direto topicalizado)

(16) **Eu ofereci aquele doce à Isabella.**

No exemplo acima, há o sujeito gramatical prototípico, que se figura no pronome pessoal “eu”. O artefato topicalizado em (15) funciona como objeto direto do verbo oferecer; por isso, exerce função sintática na sentença em que está inserido. No PB os sintagmas nominais são os mais suscetíveis à posição de tópico na sentença.

Para Araújo (2009, p. 134), a topicalização do objeto direto apresenta as seguintes características:

- um objeto direto deslocado à esquerda sem retomada clítica interna à oração;
- o sintagma nominal que compõe este objeto normalmente é definido;
- não sofre restrições de ilhas;
- pode ocorrer em contextos de encaixadas.

No próximo capítulo, evidenciaremos uma análise da topicalização por ser um elemento argumental, i.e, um constituinte exigido pelo verbo.

Topicalização: uma análise cartográfica

Neste capítulo, introduziremos a abordagem Cartográfica, sobretudo os estudos de Rizzi (1997), por promover uma expansão da camada funcional CP, local em que se hospedam constituintes topicalizados e focalizados. Nessa perspectiva, o Programa Cartográfico desdobra as discussões sobre a diferença formal entre tópico e sujeito gramatical ao estabelecer posições distintas para ambas as categorias.

A partir de estudos recentes (cf. DUARTE, 1995, 2008; GALVES, 2001), o PB tem passado por uma série de transformações, dentre as quais está a tendência ao preenchimento do sujeito gramatical, o que sugere uma reformulação no Parâmetro do Sujeito Nulo. De acordo com o modelo de Princípios e Parâmetros (CHOMSKY, 1981), haveria línguas em que existiria a possibilidade de preenchimento fonológico ou não do sujeito gramatical. Nessa direção, no PB poderíamos ocultar facilmente o sujeito, como vemos em (17) ou não, conforme observamos em (18).

(17) **Conversamos** sobre a reunião da empresa ontem.

(18) **Nós** conversamos sobre a reunião da empresa ontem.

Em (17) o sujeito gramatical é recuperável a partir da morfologia verbal, ao passo que em (18) o sujeito está plenamente expresso. Duarte (1995) assevera que no Português Brasileiro, devido à perda no quadro pronominal de seis formas para quatro formas, houve a tendência ao preenchimento do sujeito gramatical pelos falantes.

Convém—elucidar que Chomsky (1986) assumiu que além de uma zona lexical (VP), responsável pela relação de atribuição de papéis temáticos entre os sintagmas e a saturação do predicador verbal em seus respectivos argumentos, também haveria na estrutura da sentença projeções funcionais (IP e CP). O *Middlefield* (ou camada IP) seria responsável pelo estabelecimento de Caso e concordância; a camada CP, por sua vez, pela interface entre o conteúdo proposicional do IP e uma camada superior relacionada às questões discursivas e pragmáticas, além de alocar sintagmas Wh, como *que, o quê, quando, qual*, etc.

No entanto, a partir de exames de línguas como o inglês e francês (POLLOCK, 1989), os “cartógrafos” começaram a defender a ideia de que a estrutura sintática das sentenças era

bem mais articulada e, por isso, era preciso oferecer a representação das estruturas da forma mais esmiuçada possível. Vale notar que já havia uma ampliação da estrutura arbórea: CP > IP > VP (CHOMSKY, 1986, p. 41). Para tanto, o texto seminal de Pollock (1989) *Verb Movement, Universal Grammar, and the Structure of IP* potencializa o Projeto Cartográfico (Doravante PC) visto que, ao observar as diferentes formas de movimento de verbos finitos nas línguas inglesa e francesa com advérbios, chega à conclusão de que, ao passo que no inglês o verbo finito não sobe na sentença visível, no francês tal movimento é obrigatório. De acordo com Chomsky (1991, p. 2), tal fenômeno ocorre devido ao Agr: o inglês apresenta Agr fraco, por isso, não é capaz de ocasionar a subida do verbo. O francês, por sua vez, possui Agr forte, potencializando a subida do predicador verbal. Vejamos os exemplos:

Francês

1) Jean embrasse souvent Marie
“Jean beija frequentemente Marie”

2) *Jean souvent embrasse Marie
“Jean frequentemente beija Marie”

Inglês

1a) John often kisses Mary
“John frequentemente beija Mary”

2a) *John kisses often Mary
“John beija frequentemente Mary”

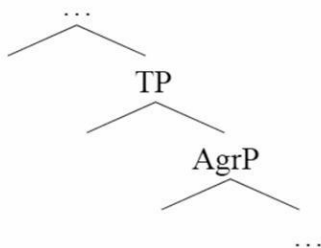
(Pollock, 1989, p. 367)

A partir dos dados de Pollock (1989), podemos observar que, ao passo que na língua francesa o verbo precisa se mover para T na sintaxe visível (1), no inglês o verbo não sobe, visto que na sentença 2(a) torna-se agramatical. Esse estudo pioneiro de Pollock desencadeou uma expansão da camada IP, justamente para dar conta da variação entre línguas - como inglês e francês em relação à subida do verbo. No francês haveria esse movimento visível uma vez que a língua francesa comportaria um paradigma de flexão mais rico e, paralelamente, as



noções de tempo e concordância seriam mais explícitas. Para tanto, o autor expande o *Middlefield* (camada IP) para dar conta dessa variação interlinguística. Haveria, pois, duas camadas: TP e Agr, responsáveis pelos traços de tempo e concordância, respectivamente.

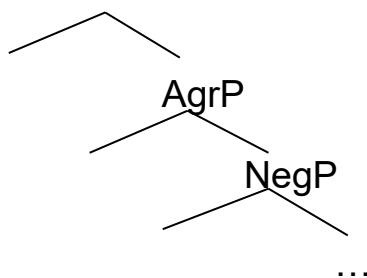
Figura 2: Representação arbórea das configurações sintáticas de perspectiva cartográfica



Fonte: Quarezemin e Tescari Neto (2020)

Belletti (1990, p. 11) propôs uma reformulação em tal projeção, visto que iria se apoiar no Princípio do Espelho, o qual defende a ideia de que haveria uma correspondência entre ordem morfológica e derivação sintática, ou seja, as derivações morfológicas teriam de refletir diretamente as derivações sintáticas e vice-versa (SALIMO, 2021, p. 47). Por isso, para Belletti (1990), um dado predicador verbal teria de primeiro passar pelo núcleo de TP para receber informações de tempo e aspecto e, posteriormente, movimentar-se para o núcleo de AgrP a fim receber traços de concordância; propondo, assim, a seguinte estrutura:

Figura 3: Representação arbórea das configurações sintáticas de perspectiva cartográfica



Fonte: Belletti (1990)

De acordo com Tesconi Neto (2021, p. 12), as categorias funcionais seriam ordenadas de forma fixa entre as línguas e seriam universais. Isso significa que esses primitivos gramaticais estariam codificados em todas as línguas e, além disso, haveria uma ordenação rígida, tal como apregoou Chomsky acerca do *Princípio da Uniformidade* que, "na ausência de fortes evidências que apontem para o contrário, assume-se que as línguas são uniformes e as variações são restritas a propriedades facilmente identificáveis dos enunciados." (CHOMSKY, 2001, p. 2).

Tal como o núcleo flexional sofreu dilatação, a zona CP também recebeu extensão e, conseqüentemente, houve o armazenamento de mais projeções funcionais dentro dessa camada a partir do estudo precursor de Rizzi (1997). Assume-se que o domínio CP acomoda constituintes com características pragmáticas-discursivas e de escopo. Para tanto, o molde do sistema tem a seguinte configuração:

ForceP > TopP > FocP > TopP > FinP > IP

No íntimo de CP há subsistemas: *ForceP* - *FinP* e *TopP-FocP* (RIZZI, 1997). *ForceP* corresponde ao tipo de sentença (declarativa, interrogativa, etc.) e também faz uma interface com a sentença superior, nomeadamente matriz. Míoto (2001, p. 12) assume que, a depender do tipo de predicador verbal, este irá subcategorizar um *ForceP* interrogativo ou declarativo. *FinP*, por sua vez, faz a conexão entre IP e CP, além de fornecer referência acerca da finitude da oração.

Sob esse viés, o verbo da sentença tem a capacidade de subcategorizar o *ForceP*. Isto é, se um verbo subcategorizar um *ForceP* interrogativo e o *ForceP* se materializar por uma força declarativa, a frase é agramatical, conforme observamos em (19).

(19) *Marta perguntou [_{ForceP} que o menino foi à rua].

(20) Marta perguntou [_{ForceP} se o menino foi à rua].

O verbo perguntar subcategoriza um *ForceP* interrogativo, condição que não é satisfeita, na medida em que há um *ForceP* declarativo. Em contrapartida, em (20) tem-se um *ForceP* interrogativo, propiciando a gramaticalidade da frase.

FinP, por sua vez, sendo a posição mais baixa de CP, possui duas funções: conectar IP ao CP e expressar a finitude da sentença. Nessa direção, Míoto (2001, p. 30) aventa que as sentenças matrizes são eminentemente finitas e, conseqüentemente, um *ForceP* declarativo

não aceita um FinP infinitivo, ao passo que uma sentença matriz infinitiva pode ser licenciada pelo ForceP imperativo ou interrogativo. Vejamos abaixo exemplos ilustrativos.

- (21) A professora pensa que os alunos não estudam.
- (22) Dar descarga quando utilizar o banheiro.
- (23) Quer sanduíche de peito de peru ?

Diferentemente de (21), em que, dada a presença do complementador *que* temos finitude, as sentenças (22) e (23) possuem o núcleo de C não preenchidos justamente por serem sentenças em que há o FinP infinitivo.

TopP e FocP configuram o próximo subsistema. Essas duas categorias representam, respectivamente, os constituintes topicalizados e focalizados. Nesse âmbito, TopP codifica informações da relação tópico-comentário e, FocP, informações de foco-suposição.

- (24) [A cadeira]_i, eu lavei a minha ____; no final de semana. (não a de Marta)
- (25) [A cadeira]_i eu lavei a minha ____; no final de semana. (não a sua)

301

Na sentença (24), temos o constituinte [A cadeira], que veicula uma informação conhecida entre os participantes, seguido de um predicado complexo. O comentário comumente vem após a vírgula e refere-se ao constituinte enfatizado. Neste arranjo, [A cadeira] já nasce no Spec de TopP. Nessa linha, a função de tópico apresenta a entidade sobre a qual a predicação predica alguma coisa numa dada situação (PEZATTI, 2001, p. 33). Em (24), o predicado “Eu lavei a minha no final de semana” diz algo sobre o constituinte topicalizado, que é [A cadeira].

Em (25), por sua vez, [A cadeira] é o foco da sentença, visto que denota uma informação que não fora pressuposta pelos participantes do contexto conversacional. No entanto, a suposição - que vem posteriormente à vírgula - possui uma mensagem conhecida entre os interlocutores. Neste caso, [A cadeira] é movida para o Spec de FocP. O foco, diferente do tópico, é uma “expressão linguística, que representa, por outro lado, a informação relativamente mais importante ou saliente num dado contexto de interação verbal.” (PEZATTI, 2001, p. 34). Em (25), o constituinte [A cadeira] estabelece uma relação de oposição, ressaltada no contexto discursivo.

Diferença formal entre sujeito gramatical e tópico

Nesta seção, iremos nos debruçar acerca das diferenças sobre o sujeito gramatical da oração e o tópico. Para isso, utilizaremos o estudo de Rizzi & Shlonsky (2006) como referência.

Rizzi & Shlonsky (2006, p. 14) pontuam que tanto o predicado quanto o comentário compartilham o fato de fazerem referência sobre a categoria anterior. No caso do predicado, ele declara algo sobre o sujeito; no caso do comentário, há uma declaração sobre o tópico. No entanto, diferente da relação sujeito- predicado, o tópico não necessariamente mantém uma relação de predicação (*D-linking*). Dessa forma, a adequação do uso tópico em determinados contextos é mais restringida. Vejamos:

(32) O que aconteceu?

- a) Um homem jogou um tijolo no telhado da vizinha.
- b) *Um tijolo no telhado da vizinha, um homem jogou.

302

Nos exemplos acima, podemos ver que somente a estrutura sujeito-predicado é gramatical num contexto em que há uma interrogativa. Em (b), a estrutura topicalizada não é adequada. Isso ocorre porque, de acordo com Rizzi (1997), o tópico deve estar relacionado a um discurso prévio e destacado na sentença, contexto esse que não é compatível com uma predicação (sujeito-predicado).

Outra diferença entre o sujeito e o tópico é em relação à definitude. Ainda que não haja a proibição de indefinição ao tópico, o autor salienta que há línguas em que impõem uma exigência de definição ao elemento. Nesse âmbito, o sujeito pode ser mais ou menos definido, enquanto o tópico propende à definição, sobretudo em contexto “quanto a X, no que diz respeito a X, etc.”

(33) Quanto à Maria, essa menina é muito estudiosa.

(34)* Quanto à menina, a Maria é muito estudiosa.

Os elementos topicalizados indefinidos, tal como apontam Rizzi & Shlonsky (2006, p. 20) são possíveis somente em contextos bem restritivos, como aqueles em que há um elemento partitivo. Dessa forma, é lícito pensar que o tópico indefinido é aceitável em cenários como:

- (35) Un libro così interessante, non lo avevo mai letto
“Um livro tão interessante, eu nunca tinha lido”
b. Una soluzione, la dobbiamo trovare anche stavolta
“Uma solução, devemos encontrar desta vez também”

A leitura que devemos ter esses DPs indefinidos é: a) diante de tantos livros que já li na vida (chatos, legais, interessantes, desinteressantes, tediosos, etc.), destaca-se um entre eles, o qual não só é interessante, como também o mais interessante de todos os que li; b) perante a todos problemas, soluções, vitórias, devemos encontrar uma solução dessa vez novamente. De acordo com Quarezemin (2017, p. 14), os sujeitos estão inseridos em contextos de classes mais abertas, ao passo que os tópicos são mais restritivos. Os sintagmas sujeitos, por exemplo, podem ser apresentados por meio de quantificados; tópicos, não.

- (36) Todos/Alguns/ Nenhum vão à escola.
(37) *Todos, eles estavam felizes.

303

O tópico, cujo objetivo é dar ênfase a uma dada informação, localiza-se no início da sentença, enquanto o sujeito tem maior mobilidade na estrutura sentencial. Em (38), a tentativa de topicalização do elemento [De flores vermelhas], pelo menos em Português Brasileiro, não é uma construção aceitável. Nesse viés, comprova-se a não mobilidade do tópico. Em (39), por sua vez, o sujeito gramatical deslocou-se por toda a oração, o que evidencia sua maleabilidade.

- (38) *De flores vermelhas*, o vestido da mãe de Fernando foi feito.
?O vestido da mãe de Fernando foi feito de flores vermelhas.
(39) *Luana e Alex* levaram as crianças à praça.
À praça *Luana e Alex* levaram as crianças.
Levaram as crianças à praça *Luana e Alex*.

Considerações finais

Neste trabalho, procuramos elucidar as diferenças formais entre a categoria de tópico e a função sintática do sujeito gramatical à luz do programa da Cartografia Sintática, que busca evidenciar as categorias funcionais da estrutura da sentença. Nossa tentativa em diferenciar

ambos os constituintes se deve pela permanência das Gramáticas Tradicionais ao tentar definir o sujeito gramatical por meio de critérios discursivos, que se relaciona com o tópico sentencial.

A utilização do programa da Cartografia Sintática se mostra eficiente uma vez que não só esclarece como também explica a arquitetura sintática das línguas naturais, demonstrando ser um campo de pesquisa oportuno para a temática desenvolvida neste trabalho.

Ao longo do trabalho, inclusive, atestamos que tais incoerências estão presentes também nos livros didáticos escolares, os quais servem de subsídios para os professores de língua materna na Educação Básica. Isso reforça a necessidade de que as Teorias Linguísticas atravessem os currículos escolares a fim de trazer conceituações precisas e coerentes para o ensino de língua materna.

Esperamos, por meio desse trabalho, alavancar pesquisas futuras para ambos os constituintes, que demonstram particularidades interessantes para os estudos linguísticos contemporâneos.

Referências bibliográficas

- Araújo, E. 2009. As construções de tópico. O português afro-brasileiro. Salvador: EDUFBA.
- Avelar, J. 2009. Inversão locativa e sintaxe de concordância no português brasileiro. Matraca - Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Letras Da UERJ: 24 -54.
- BECHARA, E. 2009. Moderna Gramática Portuguesa. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- BELLETTI, Adriana. 1990. Generalized Verb Movement. Torino: Rosenberg & Sellier, 54 - 72.
- CEREJA, W; VIANNA, C. D. 2024. Português Linguagens. Editora Saraiva.
- CHOMSKY, N. 1981. Principles and Parameters in syntactic theory. In: N. HORNSTEIN; D. LIGHTFOOT, (Eds.). Explanation in Linguistics: the logical problem of language acquisition. London: Longman, 81 - 104.
- CHOMSKY, N. 1986. Knowledge of Language. New York: Praeger.
- CHOMSKY, N. 1991. Some Notes on Economy of Derivation and Representations, Principles and Parameters in Comparative Grammar. MIT Press, Cambridge, MA, p. 14 - 34.
- Chomsky, N. 2001. Derivation by Phase. In M. Kenstowicz (Ed.), Ken Hale: A Life in Language (pp. 1-52). Cambridge, MA: MIT Press, p. 52 - 70.

- CINQUE, G.; RIZZI, L. 2010. The cartography of syntactic structures. In: Bernd Heine e Heiko Narrog (eds.), Oxford handbook of linguistic analysis. NY, Oxford: OUP, 69 - 87.
- CUNHA, C.; LINDLEY CINTRA, L. F. 1985. Nova Gramática do Português Contemporâneo. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- DUARTE, M. E. L. 1995. A perda do princípio “Evite Pronome” no português brasileiro. Tese (Doutorado em Linguística), Instituto de Estudos Linguísticos, UNICAMP, Campinas.
- DUARTE, M. E. L. 2007. Termos da Oração. In: VIEIRA S.R.& BRANDÃO, S. F. (Orgs.) Ensino de Gramática. Descrição e uso. São Paulo. Editora Contexto, 104 - 137.
- DUARTE, F. B. 2008. Distribuição de pronomes fortes, fracos e afixos em línguas de sujeito nulo. Revista Do GEL, 5(1), 54 - 80.
- GALVES, Charlotte. 2001. Ensaio sobre as gramáticas do português. Campinas: Editora da Unicamp.
- GALVES, C. 2011. TÓPICOS, SUJEITOS, PRONOMES E CONCORDÂNCIA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, SP, v. 34, 2011.
- GERALDI, J.W. O texto na sala de aula (Org.). 1.Ed. São Paulo: Ática, 51 - 75.
- KENEDY, E. 2014. O status tipológico das construções de tópico no português brasileiro: uma abordagem experimental. Revista da ABRALIN, [S. l.], v. 13, n. 2, 5 - 27.
- LI, C. N.; THOMPSON, S. A. 1976. Subject and Topic: A New Typology of Language. In: Charles N. Li (Org.). Subject and Topic, New York: Academic Press, p. 458-489.
- LIMA, R. C. da. 1989. Gramática normativa da língua portuguesa. 30ª. Edição. Rio de Janeiro: José Olympio.
- PONTES, E. S. L. 1986. Sujeito: da sintaxe ao discurso. São Paulo: Ática.
- PONTES, E. S. L. 1987. O tópico no português do Brasil. Campinas: Pontes,
- KATO, M. A. 2006. Perguntas eco no português brasileiro. Revista Delta. PUC- SP, 41 - 68.
- MAIA, M. 2006. Manual de Linguística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional.
- MIOTO, C. 2001. Sobre o sistema CP no Português Brasileiro. Revista Letras. Curitiba, Editora UFPR. Vol., 56, 1 - 32.
- NEGRÃO, E. V. 2007. O português brasileiro: uma língua voltada para o discurso. Tese (Livre Docência), Universidade de São Paulo.
- NEVES, M. H. de M. 2000. Gramática de usos do português. São Paulo: Editora da UNESP.

- ORSINI, M. Tavares; VASCO, Sérgio Leitão. 2007. Português do Brasil: língua de tópico e de sujeito. In: Diadorim – Revista de estudos linguísticos e literários – Revista do Programa de Pós Graduação em Letras Vernáculas (UFRJ), Rio de Janeiro, v. 2, p. 22 - 47.
- PASQUALES, C. N.; ULISSES, I. 2008. Gramática da língua portuguesa. São Paulo: Scipione.
- PERINI, M. A. 1985. Para uma nova gramática do português. São Paulo: Ática.
- PERINI, M. A. 2006. Princípios de linguística descritiva: introdução ao pensamento gramatical. Parábola Editorial.
- POLLOCK, J. 1989. Verb Movement, Universal Grammar and the Structure of IP. Linguistic Inquiry, 24- 48.
- PEZATTI, E. G. 2001. Constituintes pragmáticos em posição inicial: distinção entre Tema, tópico e foco. ALFA: Revista de Linguística, São Paulo, v. 42, n. 1, 76 - 90.
- SANTOS, Márcia Angélica. Aprenda análise sintática. São Paulo: Ática Editora, 2003.
- TESCARI NETO, 2021. Aquiles. Sintaxe Gerativa. Uma introdução à cartografia sintática. Campinas: Editora da Unicamp.
- RIZZI, L. 1997. The fine structures of left periphery. In: HAEGEMAN, L. (Ed.). Elements of grammar, 23 - 49.
- RIZZI, LUIGI; SHLONSKY, UR. 2006. Strategies of Subject Extraction. In: SAUERLAND, U.; GÄRTNER, H. M. (Eds.). Interfaces + Recursion = Language? Mouton De Gruyter, 12 - 36.
- SALIMO, C. 2021. Descrição e análise sintática de extensões verbais em Kimwani, uma língua bantu falada em Moçambique. 2021. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina.
- QUAREZEMIN, S. 2009. Estratégias de focalização no português brasileiro: uma abordagem cartográfica (Tese de Doutorado). Universidade de Santa Catarina.
- QUAREZEMIN, S. 2017. Sujeitos pré-verbais não topicalizados no Português Brasileiro. Comunicação apresentada no “Travessias em língua portuguesa: pesquisa e ensino”. Veneza, Università Ca’ Foscari, 22 - 48.
- QUAREZEMIN, S. 2019. Um novo olhar sobre as sentenças com redobro em português brasileiro. Revista Da Anpoll, 52 - 63.
- QUAREZEMIN, S; TESCARI NETO, A. 2020. A sintaxe do português brasileiro em perspectiva cartográfica (Org.). 1. ed. Campinas, SP : Pontes Editores.
- VASCO, Sérgio Leitão. 1999. Construções de tópico no Português: as falas brasileira e portuguesa. Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE: CONSIDERAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Hemilyn da Silva Meneguete¹

Sergio de Mello Arruda²

Marinez Meneghello Passos³

Introdução

Esta pesquisa teve o intuito de investigar a formação de professores de Arte em relação a teoria e prática de professores que atuam na Educação Básica. Assim, o objetivo desta pesquisa foi evidenciar como os professores relacionam a sua formação acadêmica, seja ela inicial ou continuada dentro de sua prática escolar.

Para a realização desta pesquisa, utilizamos um questionário composto por quatro questões que tinham como a finalidade perceber como os professores de Arte compreendem suas práticas em sala de aula. Assim, nesta investigação discutimos elementos acerca da formação do professor de Arte e algumas reflexões críticas relacionadas a teoria e prática no contexto de formação de professores.

Posteriormente no percurso metodológico, discorreremos sobre a descrição do ambiente investigativo, e especialmente a respeito dos sujeitos de pesquisa. Além disso, para a coleta de dados distribuímos um questionário para três profissionais, os quais se disponibilizaram a responder e contribuir para nossa pesquisa. Por fim, tecemos nossas considerações finais que compreendem nossas percepções sobre todo o fenômeno investigado.

Formação e prática do professor de Arte

Nesta seção discutimos sobre a importância da formação do professor de Arte no que tange suas percepções na formação inicial e formação continuada. Esses aspectos são importantes pois a formação do professor pode contribuir para o entendimento do futuro profissional, e influenciar sua ação na escola.

Segundo Saviani (2009), a preocupação com a formação de professores para atuarem nas escolas brasileiras se deu apenas a partir de 1827, por meio da Lei das Escolas das primeiras

¹ Doutoranda do programa de Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina, Brasil. Com o apoio da CAPES. E-mail: hemilyn_silva@hotmail.com

² Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Docente Sênior da Universidade Estadual de Londrina, Brasil. Com o apoio do CNPq E-mail: sergioarruda@uel.br

³ Doutora em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Docente Sênior da Universidade Estadual de Londrina, Brasil. Com o apoio da Fundação Araucária. E-mail: marinezpassos@uel.br

letras, a qual determinava que os professores precisariam ser treinados às próprias custas, a fim de terem preparo didático para atuarem. Foi por influência deste contexto mundial que foi o início do pensar em educação nas mais diversas áreas de ensino, incluindo a Arte no Brasil.

Os artistas nacionais, tiveram origem de modo geral de forma popular. De acordo com Barbosa (1978) no Brasil no século XVIII havia a predominância do barroco-rococó. Nesta época “a iniciação dos artistas mais se aproximava da relação mestre-aprendiz, e os pequenos artífices, sem formação clássica, dedicavam-se à pintura, ao desenho, à escultura e à arquitetura” (Schwarcz, 2002, p. 311).

Barbosa (1978), aponta que ao passar do tempo os artistas trouxeram uma nova perspectiva de vida para o Brasil. Assim de forma bem sutil foi-se pensado cada vez mais em Arte e sua contribuição para a sociedade. Por essa razão, é importante pensar na formação do profissional de Arte. Paulo Freire nos alerta sobre a educação ser capaz de libertar o sujeito, conscientizando-o sobre seu papel na sociedade, porém ninguém é capaz de libertar-se individualmente, as pessoas precisam do coletivo (Freire, 2013).

Conforme aponta Aranha (2000, p.107), “[...] a educação deve partir da compreensão das coisas e não das palavras, a pedagogia moderna exigirá outra didática”. Sendo assim, os mestres deveriam ter o papel de ensinar de forma rápida, a fim de promover bons resultados. O ensino de Arte vem assumindo diferentes percepções durante o tempo histórico no Brasil, assim, a disciplina de Arte foi contemplada como sendo de obrigatoriedade em 1970 (Godoi; Rebolo, 2014). Com muitas lutas e iniciações de formação para este profissional, a Lei nº 9394/96, considerou Arte como uma disciplina de cunho obrigatório para a educação básica, seu objetivo era promover o desenvolvimento cultural dos alunos (Brasil, 1997).

A Arte nas escolas foi percebida pelo Mário de Andrade e os cursos de Anita Malfatti, essa percepção repercutiu no ensino do desenho. (Gouthier, 2008). Deste modo, todo esse movimento de luta e busca levou a compreensão atualmente que a formação inicial em Arte deve propiciar experiências acadêmicas juntamente com a sensibilidade para o licenciando. A Arte promove uma formação do futuro professor em seu desenvolvimento total, promovendo percepções sobre a criatividade (Godoi; Rebolo, 2014).

A formação em Arte apresenta em sua concepção grande heterogeneidade, principalmente relacionado as culturas e suas manifestações que estão compostas nas matrizes curriculares nos cursos de licenciatura. Barbosa (1991) assimila que a educação em Arte precisa desenvolver na criança em potencial, tendo como fundamento a liberdade e o respeito.

A Arte tem a responsabilidade de fornecer vivências ao desenvolvimento do mundo, e o professor é um encorajador de vivências. O estudo de Arte vem sendo desenvolvida continuamente nas escolas brasileiras de forma superficial, pois não há ferramentas de apoio. No entanto esta disciplina desenvolve muitas percepções cognitivas, entre outras (Duarte Junior, 1988).

A formação do professor também se faz importante pelo fato de que é fundamental para perceber as relações entre ensino e aprendizagem elementos facilitadores de construção da identidade (Godoi; Rebolo, 2014). A formação é estabelecida pela reflexão crítica entre as percepções aprendidas durante a formação do sujeito.

Segundo Peixoto (2003, p. 94) “a arte no processo criativo-fruitivo constitui fonte de humanização e educação do homem”. A formação de professores deve estar pautada nessas percepções que constituem o sujeito e o preparam para a sociedade. Estes saberes elencados podem promover resultados qualitativos no que tange a disciplina de Arte.

Saviani (2009) aponta em suas concepções que o saber escolar, deve considerar o aluno concreto. Ou seja, o aluno real que está presente na escola. Sendo assim, o professor de Arte deve valorizar seus alunos em seu processo artísticos, históricos, filosóficos etc.

Reconstruir saberes em uma sala de aula desenvolve a criatividade. “Por detrás de todo processo criativo, está todo o conjunto de apropriações que o indivíduo efetivou, concretizando as objetivações humanas como parte de sua individualidade.” (Saccomani, 2016, p. 106). Desta forma o ensino de Arte pode ampliar os olhares e as condições de verem o mundo e transformá-lo.

Freire, (2013), aponta que a formação do professor é muito importante, e que não se deve apenas ensinar da forma que se julga ser conveniente, mas sim perceber que para ensinar, exige-se inúmeros fatores, dentre eles, o respeito, pesquisa, reflexão, curiosidade, entre outros.

A formação do sujeito do curso Arte tem de ser contemplada com muito cuidado, pois a teoria abordada e os saberes aprendidos em sala necessita ser condizente com a realidade escolar (Godoi; Rebolo, 2014). Diante disso a formação continuada pode contribuir em muitos aspectos quando for proporcionada pelo ambiente escolar para a continuação do desenvolvimento deste profissional.

[...] se os desafios da sociedade e da cultura contemporânea devem ser enfrentados localmente, em cada escola, igualmente se passa com a formação de professores. Nesse sentido, propostas de formação continuada precisam ser definidas na escola, com base em seu específico diagnóstico. Diferentemente de outras profissões, a docência só é possível no quadro institucional da escola (Penin, 2009, p. 35).

A formação continuada para os professores permite um movimento de busca, anseio pelo conhecimento, contribuindo para persistência dos licenciandos. Importante pensar que na formação do professor, seja inicial ou continuada, sempre tem de estar pautada nos objetivos e no processo educativo e cultural da sociedade (Godoi; Rebolo, 2014).

A profissionalização docente está vinculada a teorias que têm como objetivo o aperfeiçoamento do professor, e essas percepções fazem parte da formação continuada (Pacheco; Barbosa; Fernandes, 2017). Assim, tanto a profissionalização, quanto a formação

inicial são indispensáveis para a qualificação profissional do sujeito para o cumprimento da prática educativa.

A polémica em torno do ensino da arte tem, agora, outro foco de atenção. Educadores, psicólogos e artistas iniciam um novo movimento de inclusão da arte na escola primária com uma atividade integrativa – uma segunda linguagem para expressar e fixar conteúdos de outras áreas de conhecimento. Os métodos, contudo, continuam os mesmos; as crianças, lamentavelmente, seguem desenhando, ou melhor, copiando materiais visuais usados como motivação (Biasoli, 1999, p. 62).

Deste modo, compreendemos que a formação do professor de Arte visa à construção de um profissional ético, consciente, crítico, criativo, colaborativo, disposto ao trabalho com a coletividade, comprometido com as demandas sociais. Seu papel é educar e ensinar de forma a contribuir no desenvolvimento integral e letrado da criança, respeitando o seu desenvolvimento, sua história e cultura.

O professor conforme Pacheco, Barbosa e Fernandes (2017) “é um sujeito constituído por relações, relações entre professor e aluno, escola e sociedade, teorias e práticas pedagógicas, entre outras”. Desta forma, é muito importante refletir sobre as relações entre a formação do professor e sua prática.

A teoria é o conhecimento sistematizado composto por especificidades, já a prática é a produto da teoria (Pacheco; Barbosa; Fernandes, 2017). Diante disso, ambas se entrelaçam e sua desvinculação fragiliza o processo de ensino e aprendizagem.

No curso de Arte há uma formação humana e artística, visto que a docência é um campo vasto, onde a criatividade e criação são necessárias para seu o desenvolvimento (Pacheco; Barbosa; Fernandes, 2017). A formação de professores não deve ser dirigida apenas as teorias, métodos de ensino, mas levar o sujeito ao pensar crítico (Pacheco; Barbosa; Fernandes, 2017). Assim, a prática docente do professor de Arte almeja muitas reflexões sobre toda a sua prática e formação dentro do âmbito escolar.

Análise de dados

A presente investigação se caracterizou por ser uma pesquisa qualitativa, pois foi processo de investigação que visou obter dados mediante contato direto com os sujeitos de pesquisa apresentando o questionário e analisando seus discursos a respeito das questões. Uma das características da pesquisa qualitativa é que a maior relevância está no processo de investigação e não no resultado (Bogdan; Biklen, 1994).

Além disso, está pesquisa também foi um estudo profundo de um objeto, o qual é denominado por estudo de caso, que no caso dessa investigação preocupou-se com o detalhamento dos discursos dos professores investigados (Goode; Hatt, 1973).

A época da coleta de dados fora durante o mês de fevereiro e março de 2021 e nesse período foi aplicado um questionário composto por quatro questões para três professoras de Arte. Para qualificar ainda mais nossa pesquisa julgamos ser importante conhecer um pouco da experiência de nossos sujeitos de pesquisa, e antes das questões, no questionário havia um espaço para o pesquisado contar acerca de suas formações e experiências profissionais.

Vamos apresentar a seguir os dados que coletamos e, para apresentação e análise de dados a fim de garantir o sigilo de cada profissional chamaremos cada professor com o código de P e um número, sendo, portanto, P1 a P3.

Antes da primeira pergunta, solicitamos uma breve identificação que versavam sobre a idade, tempo de profissão, pós-graduação, se ministrou aulas na educação infantil, ensino fundamental anos iniciais, ensino fundamental anos finais, ou ensino médio, e ainda se atualmente trabalha com a educação pública ou privada. Revelar esses dados era importante para conhecer o perfil do profissional, escolarização, e os níveis de ensino e modalidades do qual atua, essas informações nos fizeram entender a trajetória do profissional e suas singularidades.

Tivemos as idades P1 com 45 anos, P2 com 31 anos, e P3 com 43 anos. O tempo da profissão dos docentes que responderam ao nossos pesquisados variam de 10 a 25 anos. Quanto a pós-graduação foi bastante ampla: P1 Educação Especial e Educação Infantil, P2 em Educação Especial e Psicopedagogia, e P3 Mestrado em Educação. Além disso, P1 ministrou aulas na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. P2 ministrou somente no Ensino Fundamental, e P3 ministrou aulas na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e ainda outras modalidades de ensino. Atualmente P1 trabalha na rede pública, P2 na rede pública e P3 na rede privada.

Diante destes resultados foi possível a percepção de que os profissionais possuem boa experiência docente, formação continuada como a pós-graduação. Os profissionais pesquisados tinham cada um com suas particularidades grande amplitude de experiências com a Educação Básica.

A primeira pergunta do nosso questionário foi a seguinte: *Como você avalia sua formação (Inicial; Continuada) para a docência?* Saber isso era importante para a averiguação de como este profissional avaliava sua formação inicial. Esta pergunta era subjetiva, e por isso colocaremos as respostas dos pesquisados na íntegra.

P1 “A nossa profissão de professor é muito árdua, mas que para quem realmente quer fazer a diferença vai em busca de novas possibilidades de incluir em sua prática novas metodologias, que irão contribuir no seu trabalho e na qualidade do ensino. Somos eternos aprendizes”.

Diante desta resposta percebemos que P1 considera sua formação inicial bem como sua prática docente como sendo “árdua”, no entanto ainda que seja desta forma a realidade imposta, o professor deve lutar para a transformação de novos preceitos e possibilidades de inclusão.

P2 “A formação inicial foi uma ótima base para o trabalho como docente. No entanto, para lecionar Arte é preciso da vivência na prática, é o que faz com que o ensino da Arte se torne mais dinâmico e realmente chegue aos alunos. Além disso, o estudo sobre Arte deve ser contínuo, pois a Arte está em constante evolução e o docente desta disciplina precisa estar atento para conseguir manter suas aulas interessantes e atualizadas”.

Diante desta resposta percebemos que P2 assimila que a formação inicial é deveras importante para a prática em sala de aula. No entanto a prática é muito mais valorizada pois proporciona saberes e qualidades mais próximas da realidade. Além disso, P2 valoriza e incentiva a formação continuada como complementação da formação inicial.

P3 “Aprendi muito durante a minha graduação e nos cursos de formação continuada, porém a prática me fez refletir muito sobre as teorias estudadas”. Diante desta resposta compreendemos que P3 valoriza a formação inicial, no entanto a prática docente foi quem proporcionou condições para a reflexão sobre as teorias e concepções estudadas. Interpretamos diante disso que os pesquisados consideram um equilíbrio entre a teoria e prática para o desenvolvimento de sua prática educativa.

A segunda pergunta do nosso questionário foi a seguinte: *Como você relaciona a teoria estudada em sua formação com a prática realizada em sala de aula?* Julgamos ser importante compreender como os sujeitos de pesquisas captam o conceito de formação e prática docente, de modo a perceber que percepções carregam sobre esses aspectos que envolvem nossa pesquisa. As perguntas foram organizadas de modo subjetivo e por isso as respostas estão descritas na íntegra.

P1 “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”. Diante da resposta interpretamos que P1 considera a formação e a teoria como sendo fundamental para o crescimento profissional do sujeito.

P2 “A teoria é o que norteia o desenvolvimento de uma boa aula, pois quando se leciona Arte é preciso um conhecimento profundo sobre sua história, metodologias e conceitos. Em Arte, as disciplinas práticas de fotografia, desenho, pintura, escultura, gravura e outras, possibilitam um conhecimento rico da prática em Arte, que será muito utilizado na docência”.

Diante dessa resposta assimilamos que P2 relaciona a teoria estudada com alguns conhecimentos curriculares para a educação básica e se fundamenta ao discursar que a teoria é quem fundamenta e potencializa a prática docente.

P3 “Teoria e prática caminham juntas o tempo todo. Não há prática sem teoria, nem teoria sem prática. As duas são essenciais na vida de qualquer sujeito, em qualquer área do conhecimento”. Diante disso, P3 ressalta que ambas são importantes para o desenvolvimento, e há harmonia entre a teoria e prática nesse processo formativo.

A terceira pergunta do nosso questionário foi a seguinte: *No âmbito educacional no qual envolve (escola, aluno, teoria e prática, outros docentes, responsáveis e a comunidade) como você considera essas*

relações? A importância desta pergunta foi porque gostaríamos de saber como os docentes percebem essas relações a partir de suas vivências. Esta pergunta era subjetiva, colocaremos as respostas destes profissionais na íntegra.

P1 “Considerando que a tarefa do professor tem como característica ser um trabalho interativo, nos deparamos com a dificuldade de trabalhar com os saberes formalizados dos colegas, penso que Gestão Escolar tem a função de integrar os setores da escola e está na comunidade como um todo. Partindo desse pressuposto, todos terão vez e voz para contribuir com sua opinião, sugestões e críticas para a melhoria do processo de ensinar e de aprender”. Diante disso, P1 considera essas relações como sendo um trabalho interativo onde todos então interligados.

P2 “Considero que as relações humanas dentro do ambiente escolar, independente de quem participa desse processo, devem ser de muito respeito. Cada um cumprindo da melhor maneira a função que lhe foi confiada, de forma que todos estejam unidos por um único objetivo, que é possibilitar uma educação de qualidade aos alunos. Por educação de qualidade, não digo apenas com referência às disciplinas do currículo escolar, mas também, a desenvolver nos alunos a ética, a moral, os bons costumes, o respeito, o espírito de trabalho em equipe, a criatividade e muitas outras virtudes, que possibilitem a formação de cidadãos preparados para o futuro”. P2 considera as relações humanas e sua interligação com o objetivo do ensino e sua formação com o futuro no ambiente escolar.

P3 “Considero essa relação importantíssima, pois não compete somente ao professor ou à escola a formação do sujeito. A criança aprende através do meio em que vive, e é neste espaço (comunidade, família, escola, amigos) que as aprendizagens se tornam significativas”. Diante disso, entendemos que P3 considera a importância das relações destas percepções e que elas estão em parceria com o desenvolvimento da criança.

A quarta pergunta do nosso questionário foi a seguinte: *Como o professor da disciplina de Arte é visto na escola por toda a comunidade escolar atualmente?* Foi importante saber como os sujeitos de pesquisas se entendem como profissionais no Brasil, e como essa realidade impacta essas pessoas.

P1 “O professor de arte no Brasil ainda é muito mal compreendido e desvalorizado. Por consequência da falta de conhecimento as aulas de artes são consideradas, na maioria das vezes, como “momento de lazer” do aluno. Mas na verdade a disciplina de artes, em geral, é um espaço dedicado à construção estética, ao desenvolvimento de habilidades, ao aprendizado artístico, cultural e muito mais. É importante que ela esteja presente nas escolas e na vida”.

P1 considera a desvalorização desta profissão no Brasil e que por essa razão há muitas percepções equivocadas, no entanto, essa disciplina se caracteriza como sendo de extrema importância para o desenvolvimento.

P2 “O professor de Arte ainda não tem a visibilidade que deveria ter, tanto por parte da equipe, quanto por parte da comunidade escolar. Acredito que isso se dá principalmente pelo

fato de que a maioria das pessoas tem muito pouco ou nenhum conhecimento sobre Arte e sobre a importância deste ensino para a formação integral dos estudantes. Algo que percebi ao longo desses dez anos lecionando esta disciplina, é que o professor de Arte que realiza um trabalho de qualidade na escola, faz com que as pessoas comecem a enxergar a importância da Arte e a valorizar muito mais esta disciplina”.

Diante desta resposta de P2 consideramos que esta profissão ainda se encontra desvalorizada pela desinformação dos sujeitos, no entanto atualmente com o estabelecimento da disciplina, esse cenário vem-se reconstruindo qualitativamente.

P3 “Não digo o professor, mas o componente ARTE, ainda não é reconhecido pela maioria aqui no Brasil, é visto como algo secundário. Mesmo aqueles que muitas vezes dizem “reconhecer o valor da Arte para a Educação”, não conseguem vê-la como parte da nossa história. Infelizmente essa desvalorização, muitas vezes preconceituosa, advém da situação histórica do nosso País”.

P3 ressalta que não é o professor em si que se encontra desvalorizado, mas é o componente arte que se encontra de modo secundário. Além disso, P3 aponta que essa desvalorização as vezes é influenciada até mesmo pelo País.

Tendo em vista os discursos dos pesquisados diante das quatro questões descritas, nos aprofundamos em seus discursos ditos e apresentamos discussões frente ao que foi apresentado.

Desta forma compreendemos que os sujeitos relatam a importância da teoria e prática em seu trilha para seu desenvolvimento. A formação deve articular com o ensino de modo a instigar práticas pedagógicas articuladas com as necessidades da escola (GODOI; REBOLO, 2014).

Corroborar Barbosa (2005) que é importante sentir a Arte no seu sentido histórico, conceitual, para isso é necessário práticas de troca de informações, e experiência em grupo a todos os sujeitos em prol do desenvolvimento de habilidades de percepções críticas.

Os investigados também assimilam que no âmbito educacional que envolve o aluno, teoria e prática, outros docentes, responsáveis e a comunidade, são percepções interligadas para o desenvolvimento do ser e da sociedade. Sendo assim, essas percepções são essenciais para favorecer o crescimento individual, para o tornar-se cidadão dominador de sua cultura e conhecedor ativo de sua história (Godoi; Rebolo, 2014).

Esse ensino deve "continuar a promover o desenvolvimento cultural e estético dos alunos com qualidade, no âmbito da Educação Básica, pode favorecer-lhes o interesse por novas possibilidades de aprendizado, de ações, de trabalho com arte ao longo da vida" (Brasil, 1999, p. 169).

Diante do exposto, de modo geral os pesquisados ressaltam a influência histórica do Brasil de modo negativo para a valorização desta profissão tão importante para o desenvolvimento humano.

No Brasil, como vemos, nem a mera obrigatoriedade nem o reconhecimento da necessidade são suficientes para garantir a existência da Arte no currículo. Leis tão pouco garantem um ensino/ aprendizagem que torne os estudantes aptos para entender a Arte ou a imagem na condição pós – moderna contemporânea. Somente a ação inteligente e empática do professor pode tornar a Arte ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento de cidadão como fruidor de cultura e conhecedor da construção de sua própria nação (Barbosa, 2005, p. 14).

Sendo assim, valorizar a história, bem como conhecer seus elementos podem ser a estrada para um ensino contínuo no desenvolvimento do fazer artístico (Godoi; Rebolo, 2014).

Considerações finais

Este trabalho representou a oportunidade de compreensão frente as percepções teóricas e práticas no que tange a disciplina de Arte. Diante dos resultados encontrados, percebemos nos discursos dos sujeitos investigados que há harmonia entre teoria e prática atualmente, e que apesar de haver pouca valorização dos professores de Arte, atualmente essas questões vêm sendo superadas pela constante formação e o impacto da Arte no desenvolvimento dos sujeitos.

Conforme os discursos dos docentes frente ao questionário respondido, a teoria e a prática são defendidas como sendo indispensáveis para o desenvolvimento do homem para a sua sociedade, e para seu processo formativo que é desenvolvido na escola. Neste caso, evidenciamos que há harmonia nos discursos dos professores marcada pela combinação entre a teoria e prática na escola.

A partir dos resultados obtidos, foi possível refletir e perceber a necessidade de pesquisas futuras a respeito professores de Arte, buscando evidenciar os impactos dos discursos dos professores dentro do contexto escolar, ou seja, pesquisar de que forma o seu processo formativo construído pela teoria e a prática está sendo desenvolvida para o aprendizado do aluno dentro do âmbito escolar.

Referências

- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da educação**. 2.ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BIASOLI, C. L. A. **A formação do professor de arte: Do ensaio à encenação.** Campinas: Papirus, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília, 1999.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 64 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GODOI, R. V. F, V; REBOLO, F. Licenciatura em artes visuais: desafios para a formação docente. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 417-432, 2014.

GOUTHIER, J. **História do Ensino da Arte no Brasil.** In: PIMENTEL, Lucia G. (Org.). Curso de especialização em ensino de Artes Visuais. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2008.

GOODE, W.; HATT, P. **Métodos em pesquisa social.** São Paulo: Nacional, 1973.

PACHECO, W. R. S; BARBOSA, J. P. S; FERNANDES, D. G. F. A relação teoria e prática no processo de formação docente. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, n. 2, p. 332- 340, 2017.

PEIXOTO, M. I. H. **Arte e grande público: a distância a ser extinta.** Campinas: Autores Associados, 2003

PENIN, S. Profissão docente e contemporaneidade. In. PENIN, S., MARTINEZ, M. e ARANTES, V. A. **Profissão docente: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, p. 15-40, 2009.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação.** v. 14, n.40, p.143-155, 2009.



JMFC

10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cidadania
e Saberes

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



SACCOMANI, M. C. S. A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SCHWARCZ, L. M. **A longa viagem da biblioteca dos reis: do terremoto de Lisboa à independência do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

317



Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cidadania e Saberes

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0

UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE OS IMPACTOS DA MEDIÇÃO PRESENCIAL E REMOTA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM MARÍLIA-SP

Ana Beatriz Martins de Arruda¹

Introdução

O ensino remoto no Brasil, teve início com a portaria nº 343 de 17 de março de 2020, quando, por conta do grau de agravamento da pandemia do COVID-19, o MEC dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais no período de pandemia. Em 28 de Abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação lançou parecer tornando favorável a reorganização do calendário escolar e a possibilidade da realização de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual. Estes dados nos mostram então que tal cenário é inédito em nosso país, sendo as crianças que foram alfabetizadas neste ano de 2020, as primeiras a passar por tal processo de maneira remota, não se sabendo, previamente, quais os possíveis desdobramentos desta situação na vida acadêmica deste indivíduos. Logo, é imprescindível refletir sobre a relação entre a mediação pedagógica e o desenvolvimento humano, tendo como fundamento uma importante base teórico-política do século XX: Vigotski.

Para Vigotski e a abordagem histórico-cultural, o ensino da escrita é um marco de grande importância na vida dos indivíduos, visto que, constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir ideias e conceitos. Perante tudo isso, esta pesquisa justifica-se porque visa discutir a importância (ou o lugar) da interação entre professor e aluno para que haja o processo educacional e, conseqüentemente, o desenvolvimento esperado. Além disso, tal análise, torna-se necessária, visto que, este cenário é recente e inédito no país e nenhuma outra geração foi alfabetizada sem a relação direta com os pares que, segundo Vigotski, é necessária para que o processo de aprendizagem ocorra de maneira sólida. Posto isso, tal projeto torna-se relevante para o desenvolvimento científico na área da Psicologia da Educação em contexto Escolar e para a sociedade como um todo.

Materiais e métodos

Para atingir o objetivo da presente pesquisa, que é realizar um estudo comparativo entre o desenvolvimento de crianças que foram alfabetizadas no período pré-pandêmico, com mediação presencial, e crianças que foram alfabetizadas durante o período pandêmico, com

¹ Psicóloga pela PUC-PR de Londrina. ana.300501@hotmail.com (14) 99792-7664.

mediação remota, partindo da percepção dos pais e/ou responsáveis, primeiramente foi realizada uma revisão bibliográfica. Nesta fase, buscou-se formar um referencial teórico, para, assim, ter um aval e suporte técnico-científico para a contextualização da importância e relevância do tema e, também, para a análise dos dados coletados por meio da pesquisa de campo. Para isso, a abordagem a ser utilizada será a psicologia histórico-cultural, focando em compreender o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o processo de alfabetização para Vigostki e sua importância. Posteriormente a essa fase, o trabalho foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa com seres humanos da PUC, sendo aprovado no dia 17/11/2022, sob o processo 5.724.625. A pesquisadora deu início ao processo de contato com as instituições para conseguir os telefones de pais e/ou responsáveis que se enquadrassem nos critérios de inclusão de pesquisa e, também, com pais que já haviam manifestado interesse em participar da pesquisa. Em seguida, a pesquisadora marcou as entrevistas com os participantes, e, então, realizou a coleta de dados por meio da realização das entrevistas, que ocorreram de maneira remota por meio do aplicativo Google Meet, e a transcrição das mesmas, para, assim, conseguir codificar os resultados e realizar a análise dos dados obtidos de acordo com a metodologia de análise qualitativa conhecida como análise temática.

Para alcançar tal objetivo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco² pais e/ou responsáveis que atendiam aos critérios de inclusão na pesquisa que foram: ser pais e/ou responsáveis de, no mínimo duas crianças, com idades distintas e que tenham passado pelo processo de alfabetização de maneiras distintas, ou seja, no mínimo uma antes da pandemia e, conseqüentemente, antes do ensino remoto e uma durante a pandemia e, por consequência, durante o ensino remoto.

Para analisar os dados obtidos com este processo, utilizou-se da metodologia de análise temática teórica, que parte de conceitos já existentes na teoria utilizada, proposta por Virginia Braun e Victoria Clarke (2006). Tal metodologia de análise qualitativa dos dados, conforme Souza (2019), busca identificar, analisar, interpretar e relatar padrões a partir de dados qualitativos, relacionando-os com conceitos teóricos. Para isso, ainda em conformidade com a autora, o pesquisador procura pôr padrões de significados e questões de possível interesse à pesquisa nos dados, já começando na própria coleta destes. Logo, para a realização desta pesquisa, utilizou-se o método de análise por unidades, explicado mais a frente no trabalho, e, a partir dos resultados, emergiu como unidade de análise a forma de mediação do ensino da escrita.

Em suma, a metodologia de análise qualitativa conhecida como análise temática, conforme Souza (2019), pressupõe que o pesquisador se familiarize com os dados obtidos, relendo-os,

² Foram selecionados cinco pais, uma vez que, com este número de participantes foi possível atingir os objetivos da pesquisa, visto que os dados começaram a se repetir, não havendo necessidade de estender o número da amostra.

transcrevendo-os e revisando-os, sempre fazendo anotações durante o processo. A partir disso, o pesquisador consegue codificar os aspectos que lhe interessam para a pesquisa de modo sistemático, reunindo assim, por consequência, as informações mais importantes de cada código. Tal codificação permite que o pesquisador consiga unir os dados pertinentes com cada tema potencial para que, conseqüentemente, após realizar-se revisões, o pesquisador consiga a melhor forma de união possível, gerando definições e nomes claros à união e relacionando com os conceitos de sua abordagem teórica conforme Souza (2019). Em outras palavras, o pesquisador irá reunir os dados que correspondam aos conceitos teóricos para, assim, realizar a análise destes. Na presente pesquisa, conforme a pesquisadora foi realizando a transcrição das entrevistas, a mesma foi separando as falas que se referiam aos conceitos estudados anteriormente, para a produção da fundamentação teórica deste, de modo que fosse possível realizar a análise dos dados coletados.

Resultados e discussão

Com as entrevistas, foi possível identificar que todas as crianças do estudo começaram o processo de alfabetização no pré-II, ou seja, antes do isolamento social. Foi identificado também, pelos dados obtidos, que quatro das cinco mães acharam o processo de alfabetização dos filhos mais velhos mais tranquilo em comparação com dos filhos mais novos, tendo estas apontado que tal diferença ocorreu, na visão das mesmas, por conta do contexto sócio-histórico vivido, por questões da personalidade de cada uma das crianças e por falta de contato com os professores e colegas de maneira presencial. Outro dado obtido foi que todas as mães afirmam que percebem diferença entre a criança que foi alfabetizada na pandemia e a criança que foi alfabetizada antes da pandemia, tendo três delas citado que os filhos mais novos possuem dificuldades com a letra cursiva e duas que os filhos mais novos possuem dificuldades com a interpretação de texto.

Das cinco mães entrevistadas, quatro afirmam ter estimulado de maneira ativa as crianças ao longo de todo o processo de alfabetização, enquanto uma afirma que a criança aprendeu a escrever sendo estimulada somente pelas atividades propostas pela escola. Destas quatro mães, três afirmaram que percebem ter estimulado mais o/a filho(a) mais novo ao longo desse processo. Ao mesmo tempo, todas as cinco mães afirmaram que foram elas que acompanharam o processo de alfabetização de todos os filhos, tendo quatro delas acompanhado auxiliando com as tarefas e atividades, e uma delas por meio da orientação do que fazer em caso de dúvidas. Por fim, todas as mães afirmaram acreditar que o processo teria ocorrido de maneira diferente se houvesse professor de maneira presencial na sala.

Cabe ressaltar que os dados obtidos com a realização do presente trabalho foram analisados a partir da análise temática teórica, proposta por Virginia Braun e Victoria Clarke (2006), que pode ser definida como uma análise qualitativa de dados onde o pesquisador consegue codificar os aspectos que lhe interessam para a pesquisa de modo sistemático, reunindo

assim, por consequência, as informações mais importantes de cada código. Para realizar tal codificação, a pesquisadora uniu os dados que correspondiam aos conceitos teóricos para, assim, realizar a análise destes. Os conceitos que emergiram destes resultados foram os de: personalidade, situação social do desenvolvimento, mediação, garatuja, mediação pedagógica, zona proximal de desenvolvimento e formação de conceitos. Logo, partindo dos resultados obtidos na realização da presente pesquisa, pode-se inferir que a unidade de análise que emergiu da pesquisa é a forma de mediação do ensino da escrita. Partindo disso, torna-se necessário realizar uma análise sobre tal unidade.

Um ponto que sofreu modificação por conta do contexto de pandemia foi a forma como a mediação ocorreu com as crianças que estavam passando pelo processo de alfabetização de maneira remota. Cabe destacar que toda relação humana após o nascimento é mediada, ou seja, a mediação não ocorre somente no ambiente escolar, mas sim em toda a relação que se estabelece. Partindo disso, pode-se notar que a forma como os pais se relacionaram com as crianças que foram alfabetizadas na pandemia, bem como com seu processo de ensino, foi distinta da forma como se relacionaram com as crianças que foram alfabetizadas antes da pandemia. Tal diferença fica clara no seguinte fragmento:

"Com os mais velhos, eu sempre fiz brincadeiras também para estimular a alfabetização. No entanto, acho que fiz mais brincadeiras de estimulação com o mais novo, não só pela situação como também pela maturidade" (Mãe 1-09/02/2023)

321

Quando se traz o conceito de mediação para o contexto pedagógico, de acordo com Goedert (2020), nota-se que este é um elemento decisivo e essencial no desenvolvimento intelectual, "sendo compreendida como ações realizadas no processo de interação entre o sujeito, o objeto da aprendizagem, outros sujeitos envolvidos e o próprio meio onde a experiência se realiza" (GOEDERT, 2020). Ao se analisar tal conceito, nota-se que este foi um dos que mais sofreram modificações ao se comparar o contexto pré-pandêmico e pandêmico, uma vez que as relações escolares passaram do mundo real para o mundo virtual, sendo necessária, inclusive, a utilização de tecnologias para que o processo acontecesse. Todo esse cenário, na visão das mães, teve impactos negativos no processo de ensino-aprendizagem das crianças, uma vez que, embora elas realizassem a mediação da forma que conseguissem, não era a mesma coisa que contar com a presença física de um professor, como descrito no trecho abaixo:

"Eu imagino ter sido a ausência de uma professora, porque eu não sou professora, eu não sou pedagoga, né? Então, como que eu ia ensinar a letra cursiva, eu tinha dificuldade de estar passando isso para o mais novo, coisa que o mais velho não precisou passar porque, além de ir na escola, ele ainda tinha o apoio da avó. Então, se ele tinha alguma dificuldade ali na letra e para aprender, ele tinha alguém para pegar na mão e ensinar com técnica e macetes." (Mãe 4- 16/02/2023)

Além disso, quando questionadas sobre o processo de aprendizagem das crianças, todas as mães afirmaram que perceberam dificuldades e as justificativas giraram em torno desta nova forma de mediação pedagógica e as ausências que ela trouxe, como na passagem abaixo:

"Com certeza foi a pandemia, a perda da: presença na escola, a socialização, do ambiente, do momento de relaxamento em outro ambiente, dos horários, da rotina da escola, do amiguinho estar do lado, do ambiente verde, do compartilhar o aprendizado, e, principalmente, do feeling do professor. Mesmo remotamente e diariamente, esse feeling faz diferença." (Mãe 5- 13/03/2023)

Quando se analisa o processo educacional, nota-se que a mediação pedagógica, para Vigotski (2000), é um elemento essencial para que ocorra a educação e atue diretamente na zona de desenvolvimento proximal, ou seja, naquilo que o sujeito é capaz de aprender, mas mediante a interação com outras pessoas ou com outros mediadores. Ao olhar para os diferentes contextos analisados pelo presente trabalho, pode-se inferir que a zona de desenvolvimento proximal de crianças que estavam em determinada série antes da pandemia, quando a mediação pedagógica era presencial, é diferente da zona de desenvolvimento proximal de crianças que estavam na mesma série durante a pandemia, com a mediação pedagógica on-line. Logo, os professores tiveram que reorganizar sua forma de atuação para que, assim, o processo de alfabetização ocorresse de maneira eficaz e efetiva, como pode-se notar no trecho:

"Foi tranquilo e não muito exigido e hoje vemos consequências já, como na sala do filho mais novo, que eu via muitos alunos ainda escrevendo de letra de forma. Essas crianças da sala do filho mais novo aprenderam a escrever de forma cursiva no on-line e que isso foi muito difícil, uma vez que, nesse processo, os professores geralmente seguram na mão e ajudam com os movimentos, fazendo o traçado segurando, além de, em sala de aula, os alunos conseguem ver o movimento que a mão da professora faz para escrever as letras. A letra cursiva que pesou bastante nesse processo porque é um processo que depende de pegar na mão, envolve questões de coordenação motora e de lateralidade, e, também de ver o movimento da professora na lousa. Inclusive, durante a pandemia, cheguei a filmar a minha mão fazendo os movimentos para postar na plataforma, para ver se eles conseguiam pegar o traçado bem certinho. A letra cursiva foi mais difícil e, inclusive, enquanto professores não exigimos a letra cursiva, no 2º ano o aluno tem que ter aprendido o traçado, mas no 3º a criança pode escolher entre escrever de letra cursiva ou de forma, mas ela precisa saber transcrever da cursiva para a letra de forma, ou seja, saber identificar pela cursiva e assimilar. (Mãe 2-01/03/2023)

Ao olhar para crianças em idade escolar, conforme Asbahr (2020), é possível notar que o professor é respeitado e valorizado pelas crianças, visto que representam uma figura de

autoridade. Com isso, todas as atividades que o professor propõe são vistas como lei, o que é muito importante, pois elas ainda não possuem as condições cognitivas para compreender o significado de todas as ações realizadas em sua formação. Nesse sentido, salienta-se que:

“(…) os motivos iniciais das crianças em idade escolar vinculam-se fortemente à relação com o(a) professor(a), e são motivos predominantemente afetivos. Analisando os motivos afetivos, avaliamos que eles não condizem imediatamente com as ações de estudo, mas podem ser motivos realmente eficazes se forem considerados pontos de partida do trabalho pedagógico e trabalhados como mediações para tal atividade. O papel do(a) professor(a) na transformação desses motivos afetivos em motivos cognitivos é essencial.”

Com base nos dados obtidos, é possível perceber que a mediação foi o conceito mais influenciado e o que mais sofreu modificações no período pandêmico, em especial a mediação pedagógica. Logo, ao analisar os resultados, é possível notar que a mediação no contexto de alfabetização, quando olhamos para a situação das crianças mais novas, deixou de ser exclusivamente realizada pelos professores e passou a ser realizada pelos pais e/ou responsáveis, que, embora não tivessem as orientações necessárias, passaram a realizar o trabalho dos professores e a mediar o processo de alfabetização, gerando consequências para os alunos que serão trabalhadas a seguir, enquanto as crianças mais velhas não contaram com essa forma de mediação como principal.

Além disso, outra modificação relacionada a esse contexto está ligada à prática dos professores, que tiveram de reorganizar sua forma de atuação para que, assim, o processo de alfabetização ocorresse de maneira mais eficaz e efetiva possível. Cumpre destacar que as crianças mais velhas contaram com mediação pedagógica ocorrendo presencialmente e, somente, com professores, enquanto as crianças mais novas tiveram essa forma de mediação somente no início do processo de alfabetização, uma vez que, depois de março, essas crianças passaram a contar com a mediação ocorrendo de maneira on-line por professores. Durante o processo de ensino remoto, a mediação passa a ser por via digital, que se torna uma ferramenta importantíssima nessa interface entre professores e alunos. Além da mediação pedagógica virtual, de acordo com Santos (2020), as famílias também passaram a acompanhar todo o processo, sendo também responsáveis pelas aprendizagens de ler e escrever que acontecem no primeiro ano do ensino fundamental. Por isso, ainda em conformidade com a autora, foi preciso que o educador conhecesse a realidade do educando e das famílias, uma vez que o estímulo à leitura deve ocorrer não somente na sala de aula, como também no contexto familiar, já que a família é a base para a formação do ser humano. A criança aprende e se desenvolve, conforme Vigotski, com o meio em que está inserido. Caso não haja interesse pelos pais, os filhos também terão dificuldades em despertar interesse pelos livros.

Considerações finais

Com base no exposto é possível perceber que durante o ensino remoto, foi necessário que os pais e/ou responsáveis repensassem e modificassem os lugares que vinham ocupando no processo educacional de seus filhos, uma vez que, foi necessário que os mesmos assumissem o papel de "professores" de seus filhos. No entanto, foi possível perceber que os pais e/ou responsáveis se sentiram "perdidos" nesse momento, uma vez que, não se sentiam aptos e preparados para auxiliar os filhos de tal maneira, mostrando que houve uma falha, por parte da escola, em psicoeducar os pais e passar orientações claras e objetivas para que os pais e/ou responsáveis se sentissem mais seguros para auxiliar os filhos, explicando por exemplo os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil no geral e da escrita especificamente, e tal processo ocorresse de maneira mais efetiva. Além disso, foi necessário que os professores repensassem os lugares que vêm ocupando no processo educacional e como vêm exercendo tal papel, visto que precisaram adaptar suas práticas profissionais para o contexto remoto. Ademais, nota-se também que não há um preparo, por parte dos professores, para a utilização de recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem, o que precisa ser repensado e modificado, visto que, atualmente a tecnologia se encontra muito presente no dia a dia das crianças, o que foi intensificado pelo contexto pandêmico, e pode ser entendida como um recurso a auxiliar e uma ferramenta mediadora no processo de ensino, em especial no processo de alfabetização, o tornando mais atrativo para as crianças. Nota-se, também, que algumas dificuldades enfrentadas, tanto por alunos quanto por professores no processo de alfabetização remota, têm como raiz a forma de mediação do ensino da escrita, que é baseada na noção de que somente o professor realiza a mediação com as crianças e que, para que ocorra a alfabetização de maneira efetiva, é necessário que se tenha a presença física do professor com a criança. Com isso, percebe-se que é preciso que haja uma mudança no entendimento do conceito de aprendizagem, bem como na ideia de que a mediação só ocorre na relação aluno-professor, para que, assim, seja possível solucionar os problemas existentes no processo educacional que vieram à tona com a pandemia. Além disso, foi possível notar que houveram, na visão das mães, certos prejuízos em determinadas áreas do desenvolvimento das crianças, em especial em determinados aspectos do processo de alfabetização. Cabe realizar o adendo de que este ponto pode, inclusive, vir a ser melhor investigado pelos profissionais da área da psicologia no futuro. Tais prejuízos, ocorreram tanto por conta do cenário social, marcado por uma pandemia mundial, quanto pela forma como a mediação, tanto pedagógica quanto a que os pais realizaram, se deu. No entanto, foi possível perceber que estes prejuízos não são considerados irreversíveis pelas mães nem muito preocupantes, uma vez que, com a volta do ensino presencial os professores conseguiram trabalhar bem com essa situação, seja na sala de aula regular seja em aulas de reforço, conseguindo assim reverter alguns danos. Cabe destacar que, nesta pesquisa, foram entrevistadas somente mães de alunos de escolas

particulares, que possuem determinado grau de instrução acadêmica, sendo todas alfabetizadas, e que vivem em determinado contexto sócio-econômico, que possibilita que estas famílias tenham acesso a internet, que influenciam diretamente nos resultados obtidos. Por fim, cabe enfatizar que o presente estudo comparativo foi realizado tendo como base o relato e a visão das mães das crianças e não aplicando testes de desempenho nas crianças, o que, inclusive, seria de grande contribuição acadêmica, visto que, mostraria quais áreas do desenvolvimento infantil, de fato, foram afetadas pelo processo estudado mostrando, assim, quais pontos precisam de maior atenção, dos profissionais da psicologia para pensarem um plano de ação para minimizarem os impactos de tal processo.

Referências

ALVES, Susan Coroline Pereira. **Alfabetização e letramento no ensino remoto emergencial: limites e possibilidades.** 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/13830/Versao_final_pos_banca.pdf?sequence=1>. Acesso em: 03. out. 2022.

ASBHR, Flávia da Silva Ferreira. Idade Escolar e Atividade de Estudo: Educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** Autores Associados, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.
DUARTE, Kamille Araújo; MEDEIROS, Laiana da Silva. **Desafios dos docentes: as dificuldades da mediação pedagógica no ensino remoto emergencial.** Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_M D1_SA19_ID6682_01102020142727.pdf>. Acesso em: 12. set. 2022.

GOEDERT, Lidiane & ARNDT, Klalter Bez Fontana. **Mediação Pedagógica e Educação mediada por tecnologias digitais em tempos de pandemia.** Criar Educação, Criciúma, v. 9, nº 2, Edição Especial 2020. Disponível em: <<https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/6051>> Acesso em: 25. agos. 2022.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich e LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 10º ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 143-189. Disponível em: < <https://drive.google.com/file/d/1g4dZPsSopj1vFm-t6qiHhH2hRlTF4cjU/view>>. Acesso em: 22. agos. 2022.

MARTINS, Josy Cristine & FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A transição da educação infantil para o ensino fundamental: Dos jogos de papéis sociais à atividade de estudo. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; OLIVEIRA, Viviane de Souza. **Alfabetização e letramento: os desafios encontrados na prática docente frente ao ensino remoto.** 2022. Disponível em: <<https://bdm.unb.br/handle/10483/30654>>. Acesso em: 03. out. 2022.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **O que é coronavírus?.** Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>>. Acesso em: 05. mai. 2023.

SANTOS, Vanessa Souza dos. **A atuação de docentes na alfabetização em aulas remotas.** 2020. Disponível em: < <https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/handle/123456789/1646> >. Acesso em: 03. out. 2022.

UNESCO. **COVID-19 impact on education.** Disponível em: <<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>>. Acesso em: 03. out. 2022.

326

VIGOTSKI, L. **Pensamiento y habla.** Tradução de Alejandro Ariel González. Buenos Aires: Colihue, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo : Ltda, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **História do desenvolvimento das funções mentais superiores.** Tradução: Solange Castro Afeche. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2021.

VIGOTSKI, Lev S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade [online].** 2000, v. 21, n. 71, p. 21-44. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-7330200000200002>>. Acesso em: 14 de out. de 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski.** Organização e tradução: Prestes e Tunes. 1º ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, Lev. Semionovitch. **Obras Escogidas IV: Psicologia Infantil.** Moscú: Editorial Psicológico 1984. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1wGkqhQolCSBwAef_Rf61GTXfWYmqVhp/view?usp=share_link>. Acesso em: 30. Mar. 2023.



10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cidadania
e Saberes

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



VIGOTSKI, Lev. Semionovitch. **The collected works of L. S. Vigotski**. Volume 5. New York: Plenum Press, 1998. Disponível em: <<https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1934/problem-age.htm>>. Acesso em: 30. Mar. 2023.

ZACARIOTTI, M. E. C.; SOUSA, J. L. dos S. TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO RECURSO DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA. **Revista Observatório**, [S. l.], v. 5, n. 4, p. 613–633, 2019. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/4674>>. Acesso em: 23 ago. 2022.

327



Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cidadania e Saberes

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0

REVISITANDO A HISTÓRIA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA COMPREENDER O CAMINHO TRILHADO

Iris Ferreira Tomaz¹
Marilândes Mól Ribeiro de Melo²
Carolina Vanelli de Souza³

Introdução

A temática central deste estudo envolve a trajetória do Programa Residência Pedagógica situado no campo que analisa a formação de professores/as no Brasil. Este artigo compõe um dos capítulos provenientes da pesquisa de dissertação de mestrado em andamento intitulada “Programa Residência Pedagógica no Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú: Impactos na formação docente na percepção dos residentes do curso Licenciatura em Pedagogia”.

O problema a ser respondido nesse estudo foi gestado a partir da seguinte inquietação: quais foram às primeiras iniciativas, projetos de leis, portarias editais e programas que contribuíram para a implementação do modelo atual Programa Residência Pedagógica (PRP)⁴? Diante disso, o objetivo geral concentra-se em realizar uma abordagem histórica sobre o PRP e metodologicamente, esta pesquisa se classifica de abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 1982 *apud* Ludke; Andre, 2011). Assume caráter interpretativo dos dados, na perspectiva de Stake (2011) de compreender que as percepções são interpretações e fruto daquilo que pensamos, refletimos e vemos. São as percepções também constantemente (re)interpretadas. No que se refere ao procedimento adotamos o levantamento bibliográfico para realizar a abordagem histórica sobre o PRP. Dessa maneira, o levantamento bibliográfico ocorreu nas bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Scientific Electronic Library Online (SCIELO) a partir dos descritores “Residência Pedagógica”, “Residência pedagógica and formação de professores”, “residência pedagógica and pedagogia”. Esta aproximação com a literatura nos auxiliou na compreensão em torno do objeto. Gil (2002) ressalta a importância deste procedimento por permitir conhecer melhor o fenômeno; sendo assim,

328

¹ Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação no Instituto Federal Catarinense Campus Camboriú – IFC/Santa Catarina. Endereço Eletrônico: ferreira.irisomaz@gmail.com

² Doutora em Educação e Professora Titular no Programa de Pós-graduação em Educação no Instituto Federal Catarinense Campus Camboriú – IFC/Santa Catarina. Endereço Eletrônico: marilandes.melo@ifc.edu.br

³ Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação no Instituto Federal Catarinense Campus Camboriú – IFC/Santa Catarina. Endereço Eletrônico: carolina.vanellisouza@hotmail.com

⁴ Daqui pra frente para fazermos referência ao Programa Residência Pedagógica na versão atual utilizaremos a sigla.

lançamos mão do uso desta técnica buscando um levantamento de bibliografias em forma de teses, dissertações, artigos científicos, leis e outros tipos de fontes escritas que abordam propostas, programas e projetos de leis para conhecer o lugar do PRP (Gil, 2002).

Do ponto de vista teórico, contribuíram para esclarecer o surgimento do PRP os estudos dos autores/as Faria (2019); Faria; Diniz-Pereira (2019); Giglio; Lugli (2013); Poladian (2014) que fornecem o arcabouço para compreender o PRP, que não se deu ao acaso, mas ao contrário, é uma ideia que vem sendo debatida há mais de 10 anos. Ao longo desse período, foram diversas tentativas de legalização de um programa de Residência Pedagógica, conforme podemos constatar por meio do Projeto de Lei nº 227/2007 chamada Residência Educacional, Projeto de Lei n. 284/2012 chamado Residência Pedagógica e, em 2016, também com o Projeto de Lei, n. 5.054/2016 denominado Residência Docente.

Mesmo com as inconformidades presentes na constituição destes Projetos de Lei, estes serviram de inspiração para programas futuros voltados para a formação inicial e continuada de professores/as. Assim, são resultados dessas iniciativas, o Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II, o Projeto Residência Docente do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Residência Pedagógica da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e o Programa Residência Educacional do Estado de São Paulo.

Desse modo, recentemente, em outubro de 2017, a nova Política de Formação de Professores/as foi anunciada, e entre as principais iniciativas, surgia o PRP como principal projeto para a formação inicial de professores/as. Em 2018, o programa foi regulamentado pela Capes, por meio da Portaria nº 38 de 28 de fevereiro de 2018.

As primeiras propostas de residência para a formação de professores/as e as possíveis relações com a “residência médica”

O Programa Residência Pedagógica (PRP), pode ser considerado como importante política de formação de professores no cenário brasileiro; implementado por meio do Projeto de Lei nº 227 de 2007, indicou uma primeira aparição quanto a sua legalização. De autoria do senador Marco Maciel⁵, foi fomentado a partir da desvalorização da carreira docente e das mudanças em relação à formação continuada de professores/as. Este Projeto de Lei pretendia acrescentar alterações a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº

⁵ Marcos Antonio de Oliveira Maciel foi um político brasileiro filiado ao Partido Político Democratas (DEM). Exerceu extensa atividade política ocupando diversos cargos, vice-presidente da República, Presidente da Câmara dos Deputados, Ministro da Educação e da Casa Civil durante o mandato do Governo de José Sarney (1985-1990). Exerceu o cargo de senador da República entre os anos de 2003 a 2011, falecendo em 12 de junho de 2021 aos oitenta anos de idade. Disponível em: https://www25.senado.leg.br/web/senadores/senador/-/perfil/86?_gl=1*1wfozs2*_ga*MjA4MDcyNjg5OS4xNjc4NjU2NDA2*_ga_CW3ZH25XMK*MTY5NDQ1MTE2MS43LjEuMTY5NDQ1MjQ5OS4wLjAuMA (Acesso em: 04 de julho de 2023).

9.394/1996, mais precisamente ao Art. 64, a fim de instituir a residência educacional⁶ a professores/as da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. A proposta se apresentava como etapa ulterior de formação e com carga horária de 800 horas de duração prevendo ainda a concessão de bolsa de estudo. O texto ainda previa outra modificação na LDB nº 9.394/1996, tornando a residência educacional obrigatória para os professores dos 1º e 2º ano dos anos iniciais do ensino fundamental.

As justificativas para a criação da residência educacional presentes na narrativa do texto, deixam claro o motivo: “os estudantes aprendendo cada vez menos e os professores cada vez mais inseguros, quer os preparados em nível médio, quer os que frequentaram os cursos ‘normais superiores’ ou cursos de Pedagogia, muitos em período noturno, muitos em regime modular em ‘escolas de fins de semana’” (Brasil, 2007, p. 2). O projeto de lei em questão, residência educacional, surgiu por meio de objetivos bem definidos e que se assemelhavam de fato com a residência médica. Os argumentos diziam que era necessária a articulação entre a teoria e prática e que a convivência com profissionais mais experientes possibilitaria a vivência considerável para dar conta das demandas do dia a dia. A partir desse programa poderia ser possível diminuir a defasagem encontrada no cenário educacional brasileiro. Faria (2019), relembra que a pesquisa de Sobreira (2010), constitui uma das poucas referências encontradas com a temática da residência na formação de professores/as sobre a primeira versão deste projeto de lei. Esta foi vista com ressalvas pelos sujeitos participantes e tal entendimento foi justificado por propor uma formação posterior ao curso, dificultando a compreensão da necessária articulação que teoria e prática devem ocupar nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, assim como a condição obrigatória que teriam de enfrentar no início da carreira ao cumprir o programa, além da excessiva sobrecarga de responsabilidade atribuídas aos professores/as pelas diversas falhas presentes na educação.

Sobreira (2010 *apud* Faria, 2019) assevera que mesmo com a inspiração vinda do modelo de residência médica, o próprio texto não reconhece essa etapa de formação de residência pedagógica como um “degrau” na carreira do professor/a tal qual do médico, e sim, um cumprimento legal para certificação da profissão. O projeto de lei em questão teve sua discussão a partir do ano de 2007, e foi durante esse tempo apreciado pelas comissões, porém não chegou a ser votado e foi arquivado no ano de 2011.

⁶ A Residência Educacional proposta neste Projeto de Lei seria um período de formação ulterior a formação recebida nos Cursos Normais ou cursos de Pedagogia. Regulamentado nos aspectos pedagógicos pelos Conselhos de Educação, e nos aspectos administrativos e financeiros pelos sistemas de ensino e com a necessária colaboração da União. Este projeto de Residência Educacional serviria como pré-requisito de atuação para os professores dos anos iniciais das escolas da Rede Pública e Privada de ensino, além de servir como título em concursos públicos e processos seletivos.

Mais tarde o projeto foi resgatado e recebeu algumas adaptações, conforme a proposta de Lei nº 284 de 2012, de autoria do senador Blairo Maggi⁷; no entanto, esta proposta não fugiu da concepção anterior do programa em propor uma formação de professores/as inspirada no modelo de formação médica, a fim de solucionar as falhas da alfabetização presentes na educação das crianças. Estava claro, no texto, que embora transcorrido algum tempo entre um projeto de lei e outro, os questionamentos permaneciam; assim, na justificação deste projeto de lei, o senador Maggi cita os mesmos fatores, fortalecendo o discurso sobre o modo duvidoso que tem se estabelecido os cursos de formação para professores/as e a insuficiência do estágio supervisionado obrigatório para o preparo da carreira.

Além do mais, a Proposta de Lei nº 284/2012, do Senado Blairo Maggi alterou a terminologia que nos movimentos precípuos aparecia como “residência educacional”: passou a ser denominada “residência pedagógica”, o que pareceu mais adequado para o propósito do projeto (Brasil, 2012). Retificou a imposição de que a residência pedagógica fosse pré-requisito para exercer a atividade docente na educação básica, pretendendo garantir que os direitos dos docentes que não tiveram tal oportunidade fossem assegurados.

Esse novo projeto estabeleceu que a residência pedagógica fosse oferecida para todos/as os/as professores/as da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; além disso, os/as professores/as que aderissem ao programa poderiam utilizar o certificado de aprovação no Programa como prova de títulos em processos seletivos das redes de ensino e como meio de atualização profissional para os/as professores/as em atividade. Em 2016, foi apresentado novo Projeto de Lei, nº. 5.054, de autoria do Senado Federal e de iniciativa do senador Ricardo Ferraço⁸. Este projeto instituiu a Residência Docente como etapa ulterior a formação docente, destinada aqueles/as que concluíram o Curso de Licenciatura até no máximo três anos, e que ainda, fossem atuantes na Educação Básica. Faria e Diniz-Pereira (2019), observando os termos apresentados nesses projetos de lei, mostram que a residência foi utilizada de modo complementar à formação inicial, destinada assim a professores/as já investidos na carreira docente da Educação Básica. Esta ideia de acordo os mesmos autores

⁷ Blairo Borges Maggi além de político brasileiro também é engenheiro agrônomo e empresário. Filiado ao Partido Político Progressista (PP) em sua trajetória foi Ministro da Agricultura, Pecuária e Abastecimento do Governo Michel Temer (2016-2019), Governador de Mato Grosso pelo período (2003-2010) e também Senador da República pelo mesmo Estado, entre 1995-2003; 2011-2019. Disponível em: https://www25.senado.leg.br/web/senadores/senador//perfil/111?_gl=1*f22689*_ga*MjA4MDcyNjg5OS4xNjc4NjU2NDA2*_ga_CW3ZH25XMK*MTY5NDQ1MTE2MS43LjEuMTY5NDQ1MTY5Ny4wLjAuMA. (Acesso em: 04 de julho de 2023).

⁸ Ricardo de Rezende Ferraço é político brasileiro, durante sua carreira foi vereador (1982-1985), deputado estadual por dois mandatos (1991-1995; 1995-1999), deputado Federal (1999-2002), vice-governador do Estado do Espírito Santo (2007-2010) e senador (2011-2019). Disponível em: https://www25.senado.leg.br/web/senadores/senador//perfil/635?_gl=1*1tuunxe*_ga*MjA4MDcyNjg5OS4xNjc4NjU2NDA2*_ga_CW3ZH25XMK*MTY5NDQ1MTE2MS43LjEuMTY5NDQ1MTY5Ny4wLjAuMA. (Acesso em: 04 de julho de 2023).

se fazia presente em outros programas de formação continuada, tal como o Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II, em funcionamento desde o ano de 2011.

Nesse sentido, os primeiros projetos de lei voltados para a formação de professores, advêm da forte articulação com a residência médica, ou seja, “[...] denota assim, a preocupação em se promover uma espécie de formação prática para os futuros professores” (Faria; Diniz-Pereira, 2019, p. 12). Por outro lado, a residência proposta não estrutura o programa nas mesmas bases que a residência médica, o que abre caminho para muitas críticas quanto as pretensões do programa, a começar pelo não reconhecimento da formação em nível de especialização. Dessa forma, podemos considerar que as principais justificativas encontradas nos projetos de lei que deram início ao PRP foram incitadas pela fragilidade da formação de professores com qualidade, onde o estágio supervisionado obrigatório não parecia suficiente, e pela culpabilização dos professores pelos problemas relacionados aos ambientes educacionais, e conseqüentemente pelo fracasso na alfabetização das crianças. Tendo em vista os argumentos utilizados nos projetos de lei, principalmente na redação nº 227/2007, este pareceu a inspiração que faltava para outros programas de residência surgirem como, por exemplo, o Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II.

Na sequência serão abordadas experiências anteriores que dialogam com a ideia de residência para a formação inicial e continuada de professores/as.

Experiências de residência na formação continuada de professores/as

O Programa Residência Docente do Colégio Pedro II, consiste-se num programa idealizado para a formação complementar/continuada de professores/as, tendo como inspiração inicial o projeto de Lei nº 227, de 2007, com vistas a auxiliar no desenvolvimento de professores/as como forma de complementar a formação inicial recebida na universidade. No mesmo ano em que o PL nº 227/2007 foi arquivado em 2011, o Colégio Pedro II encaminhou propostas a Capes com pretensões de desenvolver um programa que atendesse alguns objetivos do Projeto de Lei, mas que envolvesse todas as etapas da Educação Básica.

Este projeto recebeu o nome de Residência Docente e logo foi aceito pela Capes que considerou a proposta possível de funcionalidade. Assim, a partir da Portaria de nº 206 de 21 de outubro de 2011, ficou instituído o Programa Residência Docente no Colégio Pedro II que a princípio teve seu lançamento em caráter experimental. Sendo assim, a parceria do programa com a Capes se tornou única no País, principalmente por considerar uma proposta voltada para a formação continuada e pelo financiamento recebido da instituição para o seu acontecimento.

A primeira etapa do programa era destinada aos professores/as recém-formados que tivessem habilitação em curso de licenciatura para lecionar do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Araújo (2019) ressalta que a Educação Infantil não foi contemplada no primeiro momento, sendo incluída no início da 2ª etapa no ano de 2013. O

Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II se constitui em nível de especialização; foi composto por um coordenador institucional, um supervisor, um coordenador de área e professores residentes, cabendo a todos os requisitos mínimos para ocupação e atribuições nesse Programa. Era destinada uma bolsa com valores que variavam conforme o cargo ocupado pelo participante. Em algumas etapas do edital de seleção ao programa, os residentes eram escolhidos dentre a menor idade, ter condição de recém-formado e pertencer à instituição de menor nota no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

No entanto, o programa passou por diversas reestruturações quanto a processo de seleção, áreas e disciplinas. A partir do ano de 2016 o programa passou por redução de carga horária, contando com a duração de 360 horas podendo ser ampliado até 400 horas por 12 meses, prorrogáveis por 6 meses. Em 2018 também contou com edital de seleção para professores/as de instituições públicas e privadas e uma novidade: a etapa de seleção por meio de prova escrita, seguindo até 2019 sem ajustes mantendo-se vigente até o último edital datado de 2022.

Atendendo os mesmos objetivos da Portaria Capes que instituiu o Programa Residência Docente do Colégio Pedro II, foi aprovado no final de 2013 o Projeto Residência Docente do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), também voltado para a formação continuada de professores/as atuantes em escolas das Redes Públicas de Ensino do Município de Contagem/MG. Com a aprovação pela Capes, o projeto desenvolveu-se logo em seguida, em 2014 contando com a participação de 56 professores/as da referida Rede de Ensino (Faria; Diniz-Pereira, 2019). O programa, assim como os projetos de Lei que discutem a residência em âmbito nacional, também teve como motivação os dados quantitativos da aprendizagem dos alunos/as, especialmente os divulgados por meio da Prova Brasil/INEP em relação à leitura, interpretação de textos e resolução de problemas matemáticos.

A partir disso, a proposta do programa foi apresentada pela Secretaria responsável aos diretores das escolas municipais, sendo que a seleção dos docentes seria sua responsabilidade. Os professores/as que participaram do programa conciliaram os estudos com o trabalho e receberam incentivos de bolsa repassados mensalmente pela Capes custeando despesas relativas ao curso (Ricci et al., 2020).

Experiências na formação inicial de professores/as

Em se tratando de formação inicial de docentes da educação básica, algumas experiências foram imprescindíveis para o fortalecimento do PRP: a primeira delas refere-se ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) que entre 2005 e 2006, passou por mudanças e ampliação nas áreas de humanidades. Nesse período foi criado o curso de Licenciatura em Pedagogia, que, alguns anos mais tarde se destacaria por seu programa de estágio supervisionado obrigatório. Giglio (2020) relembra que uma das pretensões do

programa era formar professores/as tais como se formam os médicos. Embora haja distância significativa entre as áreas, um grupo de especialistas deu início ao escopo do projeto em torno da Residência Pedagógica. Um dos pilares dessa configuração era o lugar que o projeto ocuparia - o do estágio supervisionado curricular obrigatório, com igual carga horária, mas sobre “nova roupagem” a ser realizado na cidade de Guarulhos, articulando a formação inicial e continuada de professores/as nas escolas públicas do referido município (Giglio, 2020).

A implantação desse programa foi fruto de profunda discussão entre os anos de 2008 e início de 2009, por meio da pesquisa “Residência Pedagógica. Um diálogo em construção” (Giglio, et al.; 2008). Somente após realizar essa pesquisa é que o acordo foi firmado com a Secretaria Municipal de Guarulhos.

Iniciada em 2009 como opção política da universidade e firmada em acordo com a Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos, a Residência Pedagógica não demorou muito para se tornar destaque nos cursos de graduação em todo o país, sendo reconhecido como um experimento pioneiro tendo como premissa o vínculo com as intuições de ensino (Poladian, 2014; Barbedo, 2018; Conceição, 2018; Giglio, 2020). O programa é uma das quatro disciplinas ofertadas ao longo dos quatro anos de formação inicial e que proporcionam aos estudantes ações pedagógicas desenvolvidas na segunda metade do curso e que buscam ultrapassar estratégias demasiadamente conhecidas presentes no estágio supervisionado obrigatório.

Denominado como imersão, o período da Residência Pedagógica com carga horária de 300 horas, permite ao estudante vivências em situações práticas nas escolas campo da Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Gestão Educacional. O acolhimento e suporte ao estudante e futuro professor/a por parte da escola campo e do/a professor/a preceptor, “reforça o papel formador da escola e dos professores experientes e acrescenta qualidade ao processo formativo dos estudantes de Pedagogia” (Poladian, 2014, p. 75). As pesquisadoras com as quais dialogamos entendem que o programa Residência Pedagógica da UNIFESP contribui com o processo de inserção profissional dos estudantes muito pela relação entre universidade e escola, que compartilham o mesmo espaço formativo, assim como favorece o esclarecimento da dimensão das demandas da profissão de professor/a (Barbedo, 2018; Panizzollo; Gomes, 2020; Poladian, 2014).

Diferentemente de residência da UNIFESP, a chamada de Residência Educacional foi organizada como uma proposta para a formação de professores/as da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo como alternativa ante os baixos índices de desempenho escolar resultado do Sistema de Avaliação do Desempenho Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

O Programa Residência Educacional é constituído por quatro diretrizes, com especial atenção para o terceiro eixo, no qual consta o atendimento prioritário às unidades escolares nas quais os/as estudantes apresentavam maior dificuldade e consequentemente resultados

inferiores nas avaliações, conforme a expectativa dos índices da SARESP. A partir disso, a Secretaria de Educação do estado de São Paulo, lançou o Programa Residência Educacional, com objetivo explícito de melhorar os índices de aprendizagem dos/as estudantes em locais com maior demanda e vulnerabilidade (Brito, 2014). O Programa Residência Educacional mantinha diferentes concepções sobre o estágio supervisionado obrigatório. Uma das concepções era a de que o estágio era demasiadamente burocrático e separado epistemologicamente das disciplinas consideradas teóricas. O programa, por sua vez, buscava em sua formulação a superação do modelo de estágios constituídos.

O Decreto nº 57.978, de 18 de abril de 2012, apresenta as disposições necessárias para o desenvolvimento do programa. Alguns aspectos foram observados: primeiramente sob o que consta no art. 5º onde foram fixadas as formas pelas quais as instituições de ensino públicas e privadas podem aderir à proposta e se tornarem conveniadas e aptas para criarem edital de seleção para seus estudantes.

Quanto aos requisitos básicos para se candidatar ao programa, Brito (2014) ressalta que não conseguiu identificar com clareza nos documentos qual o perfil do/a estagiário/a; no entanto transparece que o/a estudante deverá cursar licenciaturas que façam parte das matrizes curriculares dos anos finais e ensino médio. Poladian (2014) também destaca que a experiência prevê somente os anos finais e ensino médio, não contemplando Licenciatura em Pedagogia.

As obrigações do Programa Residência Educacional, envolvem diretoria de ensino, instituições de ensino, unidade escolar e o estagiário. A este último para participar do programa deve ter disponibilidade para cumprir uma jornada de quatro horas diárias, demonstrar interesse no programa desenvolvendo suas atividades com empenho, obedecendo às ações previstas e elaboradas no seu plano de atividades. Outro aspecto importante é a concessão de bolsas ao estagiário no valor de R\$ 420,00 (quatrocentos e vinte reais) contando ainda com auxílio transporte no valor de R\$ 180,00 (cento e oitenta reais).

As pesquisadoras Brito (2014), Gilgio (2020) e Poladian (2014) consideram em seus estudos que o Programa de Residência Educacional do estado de São Paulo, depositou grande responsabilidade nos futuros professores/as e que para diminuir este fator deveria definir uma melhor distribuição dos objetivos entre todos envolvidos (Poladian, 2014). A partir do esclarecimento, o programa se desenvolveu durante os anos de 2013 e 2014, sendo interrompido sob argumentações de que eram necessárias adaptações para sua continuidade, e até o presente momento, não apresentou expectativas de retorno (Giglio, 2020).

Programa Residência Pedagógica (PRP)

Em 18 de outubro de 2017, o Ministério da Educação (MEC) tornou pública a nova Política Nacional de Formação de Professores/as, assim como anunciou o Programa Residência Pedagógica para a formação inicial de professores/as. Após o lançamento do

novo programa para a formação de professores (PRP) as Entidades Educacionais deixaram claro não compactuarem com a proposta, pois representava outra propositura gestada sem a participação efetiva da comunidade educacional, parte interessada pela melhora da Educação Pública e qualidade na formação de professores/as (Anped; Anfope; et al. 2017).

Dessa forma, as Entidades de educação avaliaram o PRP como sendo um recuo e como estratégia de utilizar os estudantes dos cursos de Licenciatura como mão-de-obra a fim de desempenhar atividades docentes nas salas de aulas das escolas públicas brasileiras, além de contribuir para a inserção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) nos currículos dos cursos de formação. A Portaria nº. 38 de fevereiro de 2018, instituiu o PRP, tendo como principal finalidade, o que dispõe em seu Artigo 1º: “apoiar as IES e estimular a articulação entre a teoria e a prática nos Cursos de Licenciatura, a serem desenvolvidos em parceria com as redes públicas de educação básica” (Capes, 2018).

O PRP foi definido como uma atividade de formação, firmada entre o Governo Federal, mediado pela Capes e os Estados, por intermédio das Secretarias de Educação e/ou Órgãos equivalentes. É realizada por um/a estudante devidamente matriculado nos cursos de licenciatura, e desenvolvida em uma escola da educação básica, que é denominada por escola campo. Todos os/as participantes do Programa (residentes, docentes preceptores/ras, orientador/ra da IES e o/a coordenador/a institucional) para fazer parte do PRP se submetem a processo seletivo, considerando o seu campo de atuação, conforme edital, no qual declaram se comprometer com a escola e IES em regime de disponibilidade de tempo e colaboração.

A carga horária total do PRP naquele momento era de 440 horas, que se dividia em 60 horas designada a ambientação da escola; 320 horas de imersão, sendo 100 de regência, o que incluía o planejamento e o desenvolvimento de pelo menos uma proposta pedagógica; as demais 60 horas estavam destinadas para a produção do relatório final, avaliação e socialização das atividades. Ainda em termos de definição, o Edital Capes nº 06/2018, apresentava a relação da rede de apoio ao residente ingresso no programa, onde ele era acompanhado durante as ações da escola por um/a professor/a preceptor/a e teria ainda, a orientação de um/a docente da IES e um/a coordenador/a institucional designado também pela IES. Aos envolvidos no PRP havia o incentivo de bolsas, diferenciando-se conforme a atribuição exercida, salvo aqueles/as que aderiram ao programa voluntariamente (Capes, 2018).

A partir da divulgação do Edital nº 6/2018, as Instituições de Ensino Superior (IES) tiveram o conhecimento dos requisitos necessários para elaboração da proposta, dos quais puderam participar diversos cursos de Licenciaturas. No lançamento do PRP foram anunciadas 80 mil bolsas a serem consideradas a partir do Edital 6/2018. Entretanto, somente um pouco mais da metade desse quantitativo foram ofertadas às IES. Conforme dados da Capes (2018), observamos a quantidade de 45.000 mil cotas totais, distribuídas entre 245 IES que aderiram ao PRP. Em contrapartida, observamos que no Edital nº 1/2020, houve um acréscimo quanto às áreas de residência pedagógica, sendo classificadas como prioritárias e gerais. As mesmas informações do edital anterior foram também apreciadas neste, onde permaneceu a

adesão do Programa em todas as regiões do país, sendo cotas gerais 30.096, distribuídas entre 248 IES, sendo 72 cotas destinadas ao IFC (Capes, 2020).

O Edital nº 1/2020 retirou a imposição do PRP servir como reformulação do estágio curricular nos cursos de Licenciatura, como também a carga horária sofreu alteração reduzindo às 440 horas antes firmadas no edital anterior, para um total de 414 horas. A partir desse entendimento, constatamos o extenso alcance do PRP se destacando como uma política pública para a formação inicial e continuada de professores/as, visto que este programa se coloca como uma “nova forma” de aproximar o campo da teoria e da prática nos cursos de licenciatura justificando que ser professor/a trata-se de uma profissão permeada por muita responsabilidade e, por conta disso, necessita de uma formação basilar de qualidade (Nóvoa, 2017). Em fevereiro de 2023, sob nova gestão presidencial, o Ministério de Educação (MEC) divulgou reajuste⁹ de 75% das bolsas tanto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como do PRP passando do valor inicial de R\$ 400,00 para R\$ 700,00. Considerando o reajuste, entendemos que é necessário existir diálogo entre o governo federal e a educação, a fim de que se torne possível por meio desse incentivo, a valorização profissional do/a professor/a.

Nóvoa (2017) nos ajuda a compreender como conceber a atuação docente: a partir das vivências na escola pública como lugar imprescindível para a construção da cidadania, o/a professor/a não pode preocupar-se somente com os interesses educacionais, mas deve também, assumir seu papel crítico na sociedade como um todo. Sendo assim, o PRP pode ser uma das políticas que contribui para a identificação do/a professor/a pelo trânsito recorrente entre teoria e prática.

Considerações

Por meio da investigação realizada, podemos dizer que o PRP constitui importante política de formação de professores/as no Brasil, o qual surgiu a partir do Projeto de Lei n. 227 de 2007 de autoria do senador Marco Maciel. Durante um período o Projeto foi discutido, mas não chegou a ser votado e foi arquivado no ano de 2011. Mais tarde, surgiria o Projeto de Lei n. 284 de 2012, da autoria do senador Blairo Maggi, o qual resgatou o Projeto de Lei anterior, mas acrescentou algumas modificações como a alteração da terminologia passando a denominar “residência pedagógica”.

No ano de 2016, foi apresentado novo Projeto de Lei, n. 5.054 de autoria do também senador Ricardo Ferraço, que previa a instituição da Residência Educacional. Poucas eram as diferenças entre um Projeto de Lei e outro e a constituição era a mesma: apontar a fragilidade dos cursos de

⁹ As informações estão disponíveis em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/fevereiro/mec-aumenta-o-numero-de-bolsas-em-26-e-reajusta-valores>. Acesso em: 10 de maio de 2023.

formação, a culpabilização dos professores/as nos processos de alfabetização das crianças, o estágio supervisionado obrigatório como insuficiente e a forte articulação com a residência médica.

Mesmo assim, o Projeto de Lei piloto, n. 227/2007, pareceu a inspiração que faltava para que outros programas de residência surgissem, a exemplo, o Programa Residência Docente do Colégio Pedro II, idealizado para a formação complementar/continuada de professores/as em parceria com a Capes por meio da Portaria n. 206 de 21 de outubro de 2011. Atendendo os mesmos objetivos da Portaria Capes que instituiu o Programa Residência Docente do Colégio Pedro II, foi aprovado no final de 2013 o Projeto Residência Docente do Centro Pedagógico da UFMG (Faria; Diniz-Pereira, 2019).

Em se tratando de formação inicial de docentes da educação básica, algumas experiências foram imprescindíveis para o fortalecimento do PRP, como a ocorrida em 2009, por meio da Residência Pedagógica da UNIFESP. Outra proposta que sucedeu foi à chamada de Residência Educacional promovida pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Com a divulgação em mídia da nova Política de Formação de Professores/as em 2017, foi também anunciado o Programa Residência Pedagógica para a formação inicial de professores/as. A Portaria n.º. 38 de fevereiro de 2018 instituiu o PRP, tendo como principal finalidade, estimular e articulação a teoria e a prática nos Cursos de Licenciatura nas redes públicas de educação básica (Capes, 2018).

Notamos o extenso alcance do PRP como uma política pública destinada à formação inicial e continuada de professores/as. Esse Programa propõe uma “nova forma” de articular a teoria e da prática nos cursos de licenciatura, além de justificar que a profissão de professor é permeada por muita responsabilidade e, por conta disso, necessita de uma formação basilar de qualidade (Nóvoa, 2017).

338

Referências

ANPED; ANFOPE; *et al.* **Manifestação das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC.** 2017. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/notadaentidades_-_31.10.17comlogo.pdf. Acesso em: 03 mai. 2023

ARAÚJO, Polliana Rocha Dias. **RESIDÊNCIA NA FORMAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE: analisando a experiência do Programa Residência Docente do Colégio Pedro II.** 2019. 228 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – Unb, Universidade de Brasília – Unb, Brasília, 2019.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Decreto nº 59.150, de 3 de Maio de 2013, de 18 de abril de 2012.** Dispõe sobre o Programa Residência Educacional, instituído pelo Decreto nº 57.978, de 18 de abril de 2012. . São Paulo, SP, 18 abr. 2012.

BARBEDO, Isabela Djanina. **Programa Residência Pedagógica - UNIFESP: um estudo da inserção profissional à docência.** 2018. 145 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Projeto de Lei do Senado nº 227/2007. **Acrescenta dispositivos à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir a residência educacional a professores da educação básica.** Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleggette/documento?dm=4781776&ts=1594012052836&disposition=inline>. Acesso em: 05 jun. 2021.

BRASIL. **Projeto de Lei Senado nº 284/2012.** Acrescenta dispositivo à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a residência pedagógica para os professores da educação básica. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleggette/documento?dm=4600002&ts=1594010215093&disposition=inline>. Acesso em: 05 jun. 2021.

BRITO, Solange Aparecida da Silva. **ESTÁGIO REMUNERADO, FORMAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE:** um estudo a partir da "residência educacional". 2013. 135 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2013.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital 6:** Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. 2018. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital 1/2020.** Chamada pública para seleção de Instituições de Ensino Superior (IES) interessadas em implementar projetos institucionais no âmbito do Programa Residência Pedagógica (RP). 2020.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 38, de 28 de Fevereiro de 2018.** Institui o Programa de Residência Pedagógica. 2018.

CONCEIÇÃO, Carla Patrícia Ferreira da. **A Inserção Profissional do Egresso do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).** 2018. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

FARIA, Juliana Batista. **O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa: Experiências de formação de sujeitos em imersão docente.** 2018. 386 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

FARIA, Juliana Batista; DINIZ-PEREIRA, Julio Emilio. Residência pedagógica: afinal, o que é isso?. **Revista de Educação Pública**, v. 28, n. 68, p. 333-356, 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8393>. Acesso em: 01 jun. 2021.

340

GIGLIO, Celia Maria Benedicto. RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA. CIRCULAÇÃO DE IDEIAS, MODELOS E APROPRIAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 13, p. 13-30, 16 nov. 2020. Disponível em: <http://www.revformacaodocente.com.br>. Acesso em: 20 mar. 2023.

GIGLIO, Celia Maria Benedicto; LUGLI, Rosario Silvana Genta. Diálogos pertinentes na formação inicial e continuada de professores e gestores escolares. A concepção do Programa de Residência Pedagógica na UNIFESP. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 46, p. 62-82, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/>. Acesso em: 12 abr. 2023.

GIGLIO, Célia Maria Benedicto; MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Professor (a) da educação básica no município de Guarulhos: análise de dados do censo do professor (2003) e da pesquisa Prodocência (2007). *Travessias*, 2012.

GIL.A. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli EDA. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, v. 5, n. 31, 2011.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 mar. 2021.

POLADIAN, Marina Lopes Pedrosa. **Estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: uma aproximação entre universidade e escola na formação de professores**. 2014. 130 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação: Psicologia em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

RICCI, Cláudia Sapag *et al.* RESIDÊNCIA DOCENTE NO CENTRO PEDAGÓGICO DA UFMG: O FAZER DOCENTE COMO OBJETO DE REFLEXÃO. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 13, p. 53-66, 16 nov. 2020. Disponível em: <http://www.revformacaodocente.com.br>. Acesso em: 20 mar. 2023.

STAKE, Robert E. Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam; tradução: Karla Reis; revisão técnica: Nilda Jacks – Porto Alegre: Penso, 2011.

341

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE A PRÁTICA

Angela Maria Baltieri Souza

Introdução

O estudo em questão visou compreender a prática da docência como um lugar privilegiado para o desvelamento de representações sociais de professores de Língua Portuguesa. Assim, ao tratar da prática docente é fundamental considerar a constituição da subjetividade do professor e o trabalho de ensinar desenvolvido dentro de um contexto.

As práticas escolares são continuamente submetidas a questionamentos distintos, sendo um deles a qualidade de ensino permeada pela relação de avaliações com aquilo que se espera dos educandos ao final de cada etapa de ensino.

Além disso, tensões sociais e processos de segregação urbana que se tornam sociologicamente visíveis, logo, as representações sociais que circulam na escola pública que conduz a um mal-estar. Nesse sentido, há contradição uma vez este é essencialmente um espaço histórico e social de combate às desigualdades e injustiças, mas vem acolhendo relações tensas, conflituosas e até violentas, que sistematicamente negam direitos dos alunos (SOUZA; SOUSA, 2022).

O fato de que políticas públicas educacionais desconsideram o sujeito professor e suas condições de trabalho já é conhecido. Gatti (2011) afirma que os professores precisam ser tratados como seres sociais concretos, com um modo próprio de estar no mundo, de ver as coisas, de interpretar informações e não podem ser ignorados por políticas educacionais, logo, é preciso que a identidade docente não seja

[...] somente constructo de origem idiossincrática, mas fruto das interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos. Ela define um modelo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história. Há, portanto, de ser levada em conta nos processos de formação e profissionalização dos docentes (GATTI, 2011, p. 162).

Isto possibilita entender que elementos materializados por políticas educacionais regulatórias fazem surgir um mal-estar que colabora para a desvalorização da profissão docente. Assim, a excessiva responsabilização do professor com relação ao debate sobre a qualidade de ensino público ser unicamente resolvido por uma formação de professores, deixando de lado o contexto em que ocorre o trabalho de ensinar.

Ball (2013) acrescenta que as interferências do neoliberalismo nas políticas educacionais regulatórias forjam uma subjetividade docente alterada no contexto da performatividade.

342

Do mesmo modo, as condições de trabalho docente decorrentes de políticas públicas elaboradas a partir dos anos 1990, originam-se de um lado a partir de bases legais e discurso de valorização do professor e, de outro, encaminham um trabalho à precarização marcando o exercício educacional pelo neoliberalismo e reformas educativas (MELLO, 2013).

A subjetividade docente é alterada num contexto de sociedade globalizada, por um viés neoliberal, que perpassa por reformas educacionais com matrizes históricas e políticas que implicam mudanças pedagógicas e curriculares.

Em contrapartida, seria necessário um processo de constituição de profissionalidade que subjaz que o ser e o agir docente estejam inter-relacionados com a formação, uma vez que a complexidade da profissão perpassa por diversas dimensões, tais como: técnico-profissional, criativa e sensível, socioformativa, bem como inúmeros desafios presentes.

Marca-se aqui a inter-relação com a dimensão biográfica do trabalho docente, que vai além da formação acadêmica do professor, uma vez que focaliza também trajetórias pessoais e profissionais como elementos constituidores da profissionalidade professor pautada no compromisso ético e social e de dispositivos que potencializam a inovação pedagógica.

A constituição de subjetividade revela-se desde a formação na educação básica, durante a graduação/licenciatura ou estágio supervisionado, bem como no cotidiano como docente. A constituição da identidade docente perpassa pela história pessoal de cada um, atravessada pela dimensão biográfica. Desse modo o exercício/prática docente envolve uma identidade na qual se entrelaçam saberes, valorações, expectativas e nas tramas da história da humanidade.

Assim apresenta-se com extrema relevância a constituição da subjetividade docente, contudo como mencionado sustenta-se da desvalorização docente presente com maior intensidade na Educação Básica representada pela *themata* encantamento/desencantamento da profissão docente, a qual alimenta-se da falta de condições para o desenvolvimento do trabalho docente motivo também de adoecimento dos docentes, presença de relações tensas e até violentas no ambiente escolar da Educação Básica que sistematicamente negam direitos, ausência de apoio institucional e falta de reconhecimento do caráter emancipador relacionado ao processo educacional.

Nesse sentido, embasa-se na pesquisa realizada por Novaes *et. al.* (2019), que demonstra a importância de investigar representações sociais como possibilidade de acesso às subjetividades sociais.

A questão também é mencionada em uma revisão integrativa realizada por Souza e Sousa (2022), procurando tendências e desafios na área de Educação com um recorte temporal de cinco anos (2013 a 2018). Trabalhos produzidos por alunos de programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) em Educação de Universidades Brasileiras de diversos estados da federação, que tomaram por base a Teoria das Representações Sociais. As autoras mostraram a importância de a prática constituir-se pelas dimensões profissional e biográfica, em que se consideram o sujeito e a experiência do sujeito. O que desponta uma tendência à formação

de professores apontando uma mudança sensível com relação à epistemologia do conceito de formação sociocultural e socialmente construído. Essa nova teoria da formação heurística, que tem como perspectiva uma formação contextualizada e uma visão não fragmentada, permite a formação docente. Por conseguinte, olhar para cultura incorporada proporciona identificar elementos que propiciam aos docentes a avaliação de seus próprios saberes (julgamentos), uma reflexão constante sobre sua atuação no processo educacional, em prol de mudanças a partir de situações reais do cotidiano, o que possibilita afirmar que não se pode mais falar em formação focalizando o individual, pois o sujeito é socialmente construído.

Para tanto, o conhecimento e a experiência se dão a partir do reconhecimento das trajetórias de formação dos professores e vivências em seus tempos de criança como estudantes, que resultam na formação de representações sobre o conhecimento e que interferem na atuação, prática pedagógica, escolha profissional e permanência na carreira docente (SOUZA, SOUSA, 2022).

Há constatação que o docente é visto socialmente como o principal agente da educação escolar, uma escola vista como uma instituição dinâmica que não exerce uma ação de sentido único.

A educação escolar possui papel fundamental na transformação da vida das pessoas e da sociedade e, nesse sentido, o professor é o principal agente desse processo. A escola é vista como uma instituição dinâmica que não exerce uma ação de sentido único em que os docentes constroem a prática comprometida com o aprendizado do educando.

Sob estes apontamentos coloca-se a problemática do estudo da prática docente enquanto esta acontece considerando-se os processos psicossociais presentes nas formas de saber, conhecer, sentir advindas das construções e aquisições partilhadas. Estes são provenientes das interações entre *Ego-Alter-Objeto*, que manifestam a subjetividade inter-relacionando realização pessoal, profissional, isto é, relação entre vida pessoal e social.

Apreender os processos psicossociais interligados à prática e à identidade docente pode possibilitar a identificação de que a psicologia social direciona a compreensão do pensamento social (MOSCOVICI, 1984).

Referencial teórico

Para pensar a prática do professor submerso por tendências e desafios constituídos por raízes históricas como mencionado anteriormente, procurou-se, com o estudo compreender a prática da docência concebendo a prática como uma construção de conhecimento a partir da experiência vivida, que perpassa por vivências dos sujeitos em interação com os outros no quadro da vida cotidiana.

O estudo envolveu uma imersão sobre a realidade, considerando o docente e os Outros que o constituem para compreender as representações sociais do professor de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo.

Ao tratar da problemática da prática na cotidianidade, embasou-se em referenciais teóricos da Psicologia Social, a partir da Teoria das Representações Sociais.

Para tanto, utiliza-se a tríade dialógica de Serge Moscovici, que parte da epistemologia do senso comum e da triangulação *Ego-Alter-Objeto*, uma vez que propõe um olhar psicossocial do sujeito mediatizado com o mundo e o outro.

Moscovici (2015a) salienta que a representação social é uma modalidade específica de conhecimento cujas funções são elaboração de comportamento e a comunicação entre os indivíduos no quadro da vida cotidiana. Significa que o sujeito que produz sistemas simbólicos e sociais na construção da realidade é construtor da realidade e é construído pela realidade social.

A essa tríade Marková (2015; 2017) acrescenta que o ser humano faz escolhas éticas e tem capacidade de avaliar e julgar acontecimentos, suas próprias condutas e de outros por meio de uma mente dialógica.

A questão da dialogicidade como epistemologia da vida cotidiana e das práticas profissionais permite estudar e desenvolver teorias sobre o pensamento humano, aquisição de formas de conhecimento e interações sociais.

Ao buscar compreender as representações sociais expressas e construídas na comunicação, que se estabelecem nas relações entre *Ego-Alter-Objeto*, entendidas como éticas, avaliativas e críticas (MARKOVÁ, 2015).

Procurou-se com o presente estudo, identificar crenças e valores dos professores considerando o contexto em que ocorrem a prática e o agir desse sujeito entendendo que esta emerge de tomada de decisão, envolve valores, sentimentos, crenças e emoções que se configuram atitudes ou um agir.

Jodelet (2009) esclarece sobre o potencial de escolha das ações do sujeito, analisando que isto possibilita intervir de forma autônoma no sistema das relações sociais, como detentor de decisões e ações.

Por outro lado, para Moscovici (1978; 2015a) existe esta possibilidade com uma mudança de prática legitimada por informações, imagens e condutas que se entrelaçassem com atitudes, valores, normas e crenças que constituíssem um pensamento social.

Considerando o referencial teórico exposto, considerou-se estudar a prática da docência sob o olhar psicossocial da Teoria das Representações Sociais, buscando analisar a contribuição da Teoria das Representações Sociais no desvelamento da prática da docência com objetivo de investigar quais eram as representações sociais orientavam a prática do professor de Língua Portuguesa de uma escola estadual do estado de São Paulo?

Considera-se, aqui, apenas um recorte do estudo de caso realizado para desvelar o agir docente que se concretiza no dia a dia, assim como para compreender as representações

sociais e a constituição de subjetividade docente sob abordagem da Teoria das Representações Sociais considerando a abordagem de Serge Moscovici e Ivana Marková na compreensão da prática em momento que esta acontecia, privilegiando-se a compreensão de Representações Sociais de professores sob a hipótese da dialogicidade, considerando-se pensamento e comportamento, mas também valores, crenças e a dimensão biológica.

Para tanto considera-se o professor em interação com outros envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, entre estes o aluno, mas também abrange os

Conforme Moscovici (2015b, p.15) explicar os comportamentos e as relações entre os homens, segundo a maneira pela qual eles são representados e pela qual os representamos para nós, permite chegar ao “pensamento de dentro” de cada um, à consciência e às falas sociais e, com certa “suspeição”, ao “real”, “ao pensamento de fora” de todos.

É nessa perspectiva que seria possível remeter à subjetividade, mas também à intersubjetividade, buscando conhecer e compreender quem lhe fala, mas também ouvir um nós sob um eu.

Assim, portanto, o estudo da prática pode evidenciar os efeitos simbólicos provocados por representações sociais, o que propicia o entendimento de saberes, práticas e crenças dos sujeitos. Recorrendo-se à hipótese da dialogicidade como alternativa para a constituição de subjetividade.

Método

Realizou-se um estudo de caso com inspiração em elementos da etnografia para compreender a prática docente sob referencial teórico da Teoria das Representações Sociais, considerando-se o professor que se constitui e é constituído ao mesmo tempo, dependendo do contexto social em que se insere.

Utilizou-se diversos instrumentos de coleta de dados (técnica de observação e anotação em diário de campo, entrevista antropológica, questionário semiestruturado e de escala, narrativa autobiográfica, documentação) como compreensão da prática.

Participaram da pesquisa três docentes do sexo masculino, que ministravam aulas de Língua Portuguesa aos 7.º, 8.º e 9.º anos do Ensino Fundamental Anos Finais, distribuídas entre manhã (cinco) e tarde (cinco). A referida escola localizava-se na periferia de Osasco, um município do Estado de São Paulo e faz parte à Rede Pública Estadual de Ensino.

Para análise da coleta de dados triangulou-se todos os instrumentos de coleta de dados a fim de compreender a prática, considerando o referencial Teórico da Teoria das Representações Sociais.

Análise e discussão das informações produzidas no estudo de caso

A seguir sistematizam-se a análise e a discussão das informações produzidas no estudo de caso de forma breve e sucinta uma vez que se investigou a prática quando esta acontecia,

isto é, na cotidianidade, considerando-se a multiplicidade de significados presentes na prática e na instituição.

Ressalta-se, que se limita aqui, à realização de sistematização dos resultados obtidos ponderando-se de forma breve analisados sob a ótica psicossocial da Teoria das Representações Sociais, uma vez que a investigação envolveu a utilização de diversos instrumentos: técnica de observação e anotação em diário de campo, entrevista antropológica, questionário semiestruturado e de escala, narrativa autobiográfica, documentação.

Para tanto, adotou-se duas dimensões básicas ao realizar a análise do estudo de caso: o contexto; a profissionalidade e continuidade na profissão de professor.

O contexto foi analisado considerando a infraestrutura da escola, os recursos humanos, os espaços disponíveis para a prática de lazer e convivência no entorno escolar, a vulnerabilidade social e a participação dos alunos nas aulas.

Os professores 1, 2 e 3, participantes da pesquisa, foram analisados ponderando-se à compreensão de sua realização pessoal, formação, relações interpessoais do cotidiano escolar, profissionalidade docente e aspectos psicossociais.

Ao analisar a prática da docência, considerou-se a triangulação das informações produzidas no estudo de caso, o que possibilitou a apreender nove categorias a seguir:

- 1 – *Conhecendo os professores participantes da pesquisa;*
- 2 – *Dimensões da prática docente: escolha da profissão, trajetória pessoal, profissional e psicossocial;*
- 3 – *Desafios enfrentados na prática da docência;*
- 4 – *Aperfeiçoamento da prática docente;*
- 5 – *Prática docente a partir da Olimpíada de Língua Portuguesa;*
- 6 – *Visões dos docentes sobre a escola onde trabalham;*
- 7 – *Visões dos docentes sobre seus alunos;*
- 8 – *Visões dos docentes sobre a própria prática;*
- 9 – *Observações realizadas em sala de aula durante o desenvolvimento da pesquisa.*

Para tanto, nesta categoria, especialmente, triangulou-se a compreensão de 70 aulas (duas aulas de 50 minutos), ou seja, 100 minutos cada aula. O que totalizou 116 horas, 39 minutos e 6 segundos de observação de aula com a realização de anotações em diário de bordo. Ressalta-se que essa categoria se desmembrou em oito itens:

- 9.1 – *Clima da aula;*
- 9.2 – *Preparação do clima da aula;*
- 9.3 – *Eleição do tema da aula articulado à vida dos alunos e ao lugar onde moram;*
- 9.4 – *Objetivo do trabalho;*
- 9.6 – *Envolvimento dos alunos;*

- 9.6 – *Como lida com aparte;*
9.7 – *Tempo para dificuldades ou embaraços dos alunos;*
9.8 – *Relação interpessoal.*

Ressalta-se, ainda, que o último item *Relação interpessoal*, resultou o desmembramento em quatro subitens:

- 9.8.1 – *Relação interpessoal professor-aluno,*
9.8.2 – *Relação interpessoal aluno-aluno,*
9.8.3 – *Relação interpessoal professor-professor,*
9.8.4 – *Relação interpessoal aluno-professor-gestor-funcionários.*

Como forma de sintetizar os resultados da pesquisa, apresenta-se a seguir uma matriz construída a partir da triangulação de dados que contempla *Indicadores de contexto dificultadores da prática docente* (quadro 1) e *Indicadores de profissionalidade e continuidade na profissão de professor* que suscitaram do estudo (quadro 2).

Quadro 1 – Indicadores de contexto dificultadores da prática da docência

Dimensão	Indicador de contexto
Falta de infraestrutura na escola	Distribuição do espaço físico
	Número de alunos por sala
	Falta de materiais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, por exemplo, cópias de exercícios, não há tinta para impressão, papel etc.
	Falta de títulos de livros adequados à faixa etária do Ensino Fundamental Anos Finais
	Baixa velocidade à banda larga da escola, considerada muito lenta.
	Computadores de uso de alunos quebrados
	Falta de rampas de acesso para alunos com deficiência
Recursos humanos (escola)	Contrato estabelecido entre Diretoria de Ensino e empresa terceirizada que contrata o cuidador, uma vez que esta necessita incluir cláusula contratual, assim, em caso de exceção, isto é necessidade do aluno em ser acompanhado por um cuidador em sala de aula durante o período de aula
	Falta de funcionário responsável pelo acesso escola, sala de aula que contempla 8 computadores em funcionamento para uso dos alunos
	Falta de funcionário na biblioteca, num incentivo constante e diário à leitura e ao empréstimo de livros
	Falta de cuidador em sala de aula para exceções, como o caso apresentado do aluno com múltiplas deficiências em que o professor necessitava permanecer abraçado ao aluno durante a aula
	Falta de formação do cuidador para atuação como educador
Falta de formação docente para atuar com a questão da inclusão	
Falta de espaços públicos disponíveis à prática de lazer e à	Não há nenhuma praça ou área verde na localidade para realização de esportes e lazer

convivência no entorno escolar	
Alto grau de vulnerabilidade social	Índices elevados de violência, roubos e furtos
	Emoção: medo de se relacionar com pessoas más, medo de onde está por causa da violência. O que gera desconfiança e manutenção de distância entre os grupos de alunos em âmbito escolar
Assiduidade do aluno	Constatação referente à falta de assiduidade do aluno para ficar com irmãos menores, evidenciando necessidade de construir/disponibilizar creches no entorno escolar e bairros vizinhos

Fonte: (SOUZA), 2022).

Quadro 2 – Indicadores de profissionalidade e continuidade na profissão de professor

Indicadores	Assumir a docência e permanecer na função sem desistir
Realização pessoal	Ser professor porque gosta do que faz
Formação	Continuidade aos estudos para o enfrentamento das dificuldades impostas pelo contexto da docência
Relação interpessoal	Relação entre professor e aluno para que a prática pedagógica se realize
Requisitos pessoais necessários	Ter satisfação em lecionar
	Ser paciente
	Ser tolerante
	Foco
	Persistência
	Bom humor
	Controle emocional
	Criatividade
	Dedicação
	Ter determinação para continuar na docência
	Muita psicologia. Saber lidar com várias situações do dia a dia. Problemas pessoais dos alunos e de aprendizagem
	Sempre que o professor não conseguir solucionar algo, precisa conversar com a direção para que ambos trabalhem como equipe
	Respeitar os alunos e às adversidades
	Ter ética e cidadania com participação e interação com a comunidade escolar e seus arredores, ter amor ao próximo e empatia
Ser verdadeiro e cumprir com o que fala para os alunos. Ética e cidadania com participação e interação com a comunidade escolar e seus arredores, ter amor ao próximo e empatia.	
Requisitos profissionais necessários	Conhecer sobre adolescência e juventude
	Conhecer as regras internas
	Conhecer o regimento escolar
	Utilizar como base a Lei de Diretrizes e Bases e o Estatuto de Jovens e Adolescentes
	Conhecimento pedagógico
	Conhecer a comunidade escolar, entender os problemas desta comunidade e trabalhar com a realidade do educando

349

	Ter boa formação, além de constantes cursos de aperfeiçoamento e extensão. Melhor, ainda, mestrado e doutorado. Educador só deveria entrar em sala de aula se estivesse devidamente formado
	Domínio do conteúdo
	Relação interpessoal entre professor e aluno essencial para prática pedagógica: começar as aulas com diálogo, apresentar-se para os alunos, conhecer os alunos e suas aspirações, estabelecendo um contrato pedagógico em conjunto
Psicossocial	Compromisso com a escola e com o aluno
	Confiança epistêmica
	Dimensão afetiva
	Dialogicidade

Fonte: (SOUZA, 2022).

Considerações finais

Salienta-se que a temporalidade e o espaço são carregados de sofrimento, o que nomeou-se por desamparo docente. Reforçando a importância de que políticas públicas governamentais se atentem aos indicadores de contexto e de profissionalidade docente apontados na pesquisa, assim como os dados produzidos no estudo, como a invisibilização da inclusão pelas políticas educacionais, visto que mudanças passam essencialmente pela educação.

350

Referências

- BALL, S. Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para Políticas Educacionais. Reunião Nacional ANPED, n.36, 2013, Goiás.
- GATTI, B. A.; GARCIA, W.E. (Org.). **Textos selecionados de Bernadete A. Gatti. Belo Horizonte**. Minas gerais: Autêntica, 2011.
- JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009.
- MARKOVÁ, Ivana. A Fabricação da Teoria das Representações Sociais. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.163, jan./mar., 2017.
- MARKOVÁ, Ivana. Ética na Teoria das Representações Sociais. In: JESUÍNO, Jorge Correia; MENDES, Felismina R. P.; LOPES, Manuel José. **As Representações Sociais nas Sociedades em Mudança**. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

MELO, Miriam Morelli. **A escola como um espaço de transformação social: professores, trabalho e hegemonia.** 2013. 424 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, São Paulo, 2013.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** Rio de Janeiro: Vozes, 2015a.

MOSCOVICI, S. Prefácio. *In:* JODELET, D. **Loucuras e representações sociais.** Tradução Lucy Magalhães. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015b.

MOSCOVICI, S. Le domaine de la psychologie sociale. *In:* MOSCOVICI, S. **La psychologie sociale.** Paris: PUF, 1984.

MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NOVAES, Adelina *et al.* Concepções de sujeitos e Representações Sociais. NOVAES, Adelian; SOUSA, Clarilza Prado de.; VILLAS-BÔAS, Lúcia (org.). **Sistematização e proposições para o campo da educação e das representações sociais.** Curitiba: CRV, 2019.

SOUZA, Angela Maria Baltieri. **A prática do Professor de Língua Portuguesa: representações sociais.** 2022. 688 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

SOUZA, Angela Maria Baltieri; SOUSA, Clarilza Prado de. Olhares Psicossociais para Prática Docente: Tendências da área de Educação em Representações Sociais. *In:* SOUZA, Angela Maria Baltieri; SOUSA, Clarilza Prado de (org.) **Estudos em Representações Sociais e Educação: Revisão Integartiva.** São Paulo: Editora Pontes, 2022.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL COM USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Juliana Santana Rubik¹
Marly Krüger de Pesce²

Introdução

As políticas curriculares brasileiras para o ensino fundamental indicam o uso das tecnologias digitais como essenciais para a formação integral do aluno. Sua presença nas práticas pedagógicas dos professores tem se intensificado, o que exige uma formação tecnológica (Hernandez et al, 2018). Assim, o objetivo desse trabalho é analisar como professores de uma escola pública do sul do Brasil dizem utilizar as tecnologias digitais com estudantes de 6 a 10 anos. Os dados aqui discutidos fazem parte de uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade da Região de Joinville, Santa Catarina/Brasil. A pesquisa foi de abordagem qualitativa, sendo adotado como técnica de coleta de dados o grupo de discussão, que possibilita reproduzir o discurso cotidiano de um determinado grupo. Para segundo Meinerz (2011), é o espaço no qual as ideias, motivações e trajetórias individuais emergem. Essa é uma técnica que possibilita a escuta e a troca e, ao final, gera uma produção coletiva sobre o fenômeno a ser investigado. Foram realizados três encontros com oito professores. Os dados foram analisados à luz dos princípios da análise de conteúdo, que possibilitou analisar a comunicação com a finalidade de descrever o conteúdo das mensagens (Franco, 2016), o que é pertinente nesta pesquisa, já que são os dizeres dos professores que constituem o corpus investigado.

O lócus da pesquisa foi uma escola pública do município de Araquari no estado de Santa Catarina da região sul do Brasil. A escola atende em torno de um mil e duzentos (1200) alunos na faixa etária de seis (6) a dez (10) anos, perfazendo um total de quarenta e cinco (45) turmas no período da realização da pesquisa. É a maior escola do município de Araquari, sendo necessário atender em três turnos (matutino, intermediário e vespertino). Desde 2021 a escola participa do Programa de Inovação Educação Conectada que é desenvolvido pelo Ministério da Educação e foi implementado em 2017. O propósito fundamental do referido programa é ampliar o acesso à internet e estimular o uso pedagógico das tecnologias digitais na educação básica:

¹ Graduada em pedagogia; Especialista em psicopedagogia; mestra em educação pela Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

² Licenciada em Letras; Mestra em Educação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau; Doutora em Educação- Psicologia da educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC SP. Professora titular da Universidade da Região de Joinville- UNIVILLE.

Para isso, foi elaborado com quatro dimensões que se complementam [...] visão, formação, recursos educacionais digitais e infraestrutura. Algumas das ações fomentadas pelo Programa são: [1] contribuir para que o ambiente escolar esteja preparado para receber a conexão de internet; [2] destinar aos professores a possibilidade de conhecer novos conteúdos educacionais; [3] proporcionar aos alunos o contato com as novas tecnologias educacionais (BRASIL, Programa de Inovação Educação Conectada, 2017).

Esta pesquisa levantou dados sobre a situação em que a escola se encontra no que se refere às tecnologias disponíveis para o uso dos professores buscando compreender como são esses usos nas práticas pedagógicas.

Todavia, no início do delineamento do objeto de pesquisa foi necessário fazer um levantamento da produção sobre o tema. Para Romanowski e Ens (2006) esse tipo de estudo favorece a verificação do que se tem produzido cientificamente, especialmente as publicações de teses e dissertações bem como dos artigos acadêmicos de revistas qualificadas. Foram feitas buscas por trabalhos científicos disponíveis no portal de teses e dissertações e no portal de periódicos da plataforma Capes, que foram publicados do ano de 2020 a 2023. Esse período foi determinado porque as pesquisas mais recentes trazem parâmetros quanto ao uso das tecnologias digitais durante a pandemia e as mudanças no retorno às aulas presenciais para a análise de dados aproximados da realidade da pesquisa realizada com o grupo de discussão.

Os descritores utilizados foram: ensino fundamental 1, tecnologias digitais e prática pedagógica, com o uso do operador booleano and. Como critério de exclusão utilizei o título da dissertação e fiz em seguida a leitura dos resumos dos trabalhos que permaneceram na seleção previamente feita.

Foram encontradas 100 dissertações e teses, dos quais três mais se aproximaram dos objetivos propostos na pesquisa, conforme quadro 1 a seguir:

Quadro 1: Banco de Teses e Dissertações da Capes

Título	Autor	Ano	Universidade	Objetivo
Práticas Pedagógicas Digitais de Professoras Alfabetizadoras: Um Estudo de Caso	Fabia Ramos da Cruz Clemente	2020	Universidade da Região de Joinville	Analisar as práticas pedagógicas de professores alfabetizadores que utilizam as

				tecnologias digitais.
A prática pedagógica e suas relações com as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação	Rosilene Maria Tessari	2020	Universidade de Cuiabá	Compreender a relação entre a metodologia de ensino e os recursos tecnológicos digitais.
Tecnologias Digitais nas práticas pedagógicas de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Quais contribuições? Quais desafios?	Karen Soares Iglesias	2020	Universidade Católica de Santos	Analisar a motivação e os objetivos que levam professores a utilizar as tecnologias digitais, assim como as contribuições e desafios de seus usos com as turmas de alfabetização.

Fonte: Própria (2023)

Na leitura dos resumos foi identificado que Clemente (2020) realizou uma pesquisa antes da pandemia, sendo presencial e de caráter etnográfico, em uma escola pública da cidade de Joinville/SC. A pesquisadora observou duas turmas, sendo seis aulas do 1º ano e quatro aulas do 2º ano, nas quais eram utilizadas as tecnologias digitais. Foram entrevistadas as professoras regentes das duas turmas e a professora responsável pela sala de informática. Os registros das observações das aulas e as entrevistas constituíram o corpus de análise. Os dados evidenciaram o uso de diferentes recursos, especialmente com o objetivo de fixar o conteúdo, por meio de jogos, inseridos nos tablets disponibilizados pela escola. A pesquisa também identificou que a formação em serviço e o apoio da gestão são fundamentais para a proposição das atividades digitais pelos professores. Observou também que as crianças têm facilidade em utilizar algumas ferramentas tecnológicas, porém ainda precisam ser orientadas para utilizá-las com fins pedagógicos.

A pesquisa de Tessari (2020) foi realizada em duas escolas públicas do município de Cuiabá-MT, com abordagem qualitativa e técnica para coleta de informações por meio de pesquisa documental, entrevista semiestruturada e observação participante em atividades práticas com o uso da TD.

Os resultados da pesquisa desenvolvida por Tessari (2020) apontaram certa resistência e pouco conhecimento dos professores para incluir as tecnologias digitais nas aulas. Aponta ainda a falta de recursos tecnológicos nas escolas e a necessidade de políticas públicas para a formação continuada principalmente no que diz respeito à inclusão e à utilização da TD. Tessari (2020) destaca que durante a pandemia da Covid-19, com a suspensão das aulas presenciais, os professores passaram a utilizar recursos digitais, incluindo vídeos aulas, formulários online, editores de imagem, textos e vídeos.

A pesquisa de Iglesias (2020) foi no município de Santos-SP, com 50 professores de escolas públicas contempladas pelo Programa Nacional de Tecnologia Educacional - PROINFO e que atendem turmas de 1º ao 3º ano do ensino fundamental. Utilizou como metodologia a abordagem qualitativa, com foco na análise de relatos de práticas pedagógicas com o uso de TD, de professores alfabetizadores, por meio da análise de conteúdo. Teve como instrumentos de coleta de dados o questionário, a entrevista-semiestruturada e as narrativas dos professores.

Destacou o uso da TD como motivador para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, ou seja, para despertar o interesse das crianças do período de alfabetização ao proporcionar aulas mais lúdicas e prazerosas. A interatividade torna a aula atraente, interessante e significativa. Mesmo professores que não utilizam nas práticas educativas as tecnologias digitais, segundo Iglesias (2020, p. 16), “são unânimes em afirmar que há contribuições das tecnologias digitais no processo de alfabetização”.

As três dissertações contribuirão para delimitar o tema e propor os objetivos com maior clareza, tendo em vista que os resultados dessas pesquisas foram identificados antes da pandemia. Da mesma forma, o levantamento no portal de periódicos da Capes resultou na seleção de 03 artigos, conforme o quadro 2:

Quadro 2: Artigos do Portal de Periódicos da Capes

Título	Autores	Ano	Periódico	Objetivo
O uso lúdico das tecnologias digitais nos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma possibilidade de facilitação dos	Adriana Gonçalves dos Santos; Anubis Graciela de	2021	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	Analisar a percepção que os professores atuantes nessa etapa escolar, das escolas municipais da cidade de Guaporé/RS,

processos de ensino e aprendizagem	Moraes Rossetto		Sul-rio-grandense,	possuíam a respeito desse tema.
Práticas pedagógicas no contexto da cultura digital: um estudo de caso	Karina Marcon Juliana Brandão Machado João Victor Schmitz Leandro José Rossi	2020	E-Curriculum	Investigar as relações teórico-práticas dos processos de inclusão digital nos espaços educativos escolares da rede municipal de ensino de Florianópolis-Santa Catarina.
Tecnologias digitais e sua aplicabilidade nas práticas didáticas nos anos iniciais do ensino fundamental	Débora Alves Pereira; Patrícia Alves Rodrigues da Silva; Izidoro Paz Fernandes Neto	2023	Revista Foco	Avaliar o desenvolvimento da aplicação das tecnologias pelos docentes como meio didático em sala de aula, bem como os desafios enfrentados pelos professores na sua utilização e efetivação nas unidades.

Fonte: Própria (2023)

O artigo de Santos; Rossetto (2021) foi desenvolvido por meio de uma abordagem qualitativa tendo como procedimento técnico o estudo de caso e a aplicação de questionário para vinte e um professores dos anos iniciais de quatro escolas municipais da cidade de Guaporé-RS, no ano de 2021. O objetivo foi analisar a percepção que os professores possuíam a respeito do uso da TD. Concluiu que o uso da TD pelos professores ocorre de forma isolada e não vinculada como os pressupostos teóricos desse estudo apontam como necessário e eficaz. Os resultados da pesquisa evidenciaram que os pesquisados compreendem a importância da utilização do lúdico e das tecnologias digitais como recursos eficazes para fazer educação de qualidade e que os utilizam nas aulas deles. Porém, de acordo com a análise das respostas disponibilizadas nos questionários, tal utilização ocorre de forma isolada e não vinculada, como aponta ser necessário, importante e eficaz de acordo com a revisão de literatura do estudo que as pesquisadoras desenvolveram.

A pesquisa qualitativa e exploratória de Marcon et. al (2020) faz um recorte de observações realizadas em sete escolas sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas nas salas informatizadas, com turmas do 4º ou 5º ano do ensino fundamental. O estudo teve o objetivo de investigar as relações teórico-práticas dos processos de inclusão digital nos espaços educativos escolares da rede municipal de ensino de Florianópolis/Santa Catarina. Concluíram que a inclusão digital vem sendo implantada nas escolas pesquisadas, havendo planejamento intencional, variação de recursos tecnológicos, docência compartilhada e interação entre professores/as regentes e auxiliares de tecnologias educacionais.

Pereira; Silva; Fernandes Neto (2023) realizaram uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa utilizando obras publicadas nas plataformas on-line Google Acadêmico, SciELO e livros. O objetivo foi avaliar o desenvolvimento da aplicação das tecnologias pelos docentes como meio didático em sala de aula, bem como os desafios enfrentados pelos professores na utilização e efetivação nas unidades escolares. Os resultados indicaram que os professores reconhecem a importância do uso da TD para a eficiência das práticas desenvolvidas em sala de aula. Contudo, encontram resistências para a utilização desses instrumentos ou recursos devido principalmente à insuficiência de formação docente voltada ao uso da TD.

As dissertações e os artigos pesquisados têm em comum o objetivo de compreender de que forma as tecnologias digitais podem ser utilizadas em sala de aula para promover aprendizagens significativas, bem como analisar as práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental ao utilizarem as tecnologias digitais.

Os resultados dessas seis pesquisas demonstram que os professores têm incorporado as tecnologias digitais nas práticas pedagógicas - mesmo que de forma ainda instrumental - o que ocorreu com maior intensidade no período pandêmico e pós-pandêmico. Há evidências de que os docentes compreendem o papel da TD para a aprendizagem e formação dos alunos em uma sociedade digital.

Esta pesquisa alinha-se aos estudos acerca do uso da TD nos anos iniciais do ensino fundamental no sentido de conhecer as percepções dos professores integrantes de um grupo de discussão, as formas de utilização desses instrumentos por parte dos docentes nas práticas pedagógicas e os desafios que se apresentam no uso desses recursos.

Análise e discussão dos dados

A escola, os professores e os alunos estão inseridos na sociedade que, por sua vez, está inserida em um universo tecnológico. Porém, o uso cotidiano e espontâneo não habilita os professores a usarem pedagogicamente a TD. É importante que os professores desenvolvam conhecimentos e competências para utilizar essas tecnologias. Esses conhecimentos docentes são identificados em Hernandez et. al (2018) como importantes na proposição das formações para que os professores estejam aptos a utilizar as tecnologias digitais nas práticas pedagógicas, conforme apresentados no quadro em sequência:

Quadro 3: Conhecimentos docentes para utilização das tecnologias digitais

Conhecimentos	Descrição
Instrumental	Competências mínimas para o manejo das tecnologias;
Semiológico/Estético	Habilidade para decodificar mensagens veiculadas pelas tecnologias digitais;
Curricular	Uso das tecnologias digitais para o alcance dos objetivos propostos;
Pragmático	Ações com uso das tecnologias para obter resultados sociocognitivos diversos;
Psicológico	Habilidades cognitivas que se convertem em aprendizagem;
De Produção de Conteúdo	Capacidade do professor de não apenas utilizar as tecnologias, mas também produzi-las;
Avaliação	Seleção das tecnologias a serem utilizadas;
Crítico Reflexivo	Relações entre a sociedade e os avanços tecnológicos e os usos desses na educação;
Organização das estratégias	Considerar as várias possibilidades do uso das tecnologias como aliadas, criando diferentes formas de comunicação.

358

Adaptado de Hernandez et. al (2018)

Na abordagem sobre a TD nas práticas pedagógicas, os professores teceram diversos comentários que indicaram o uso do computador da sala de aula e conectado à internet como o principal recurso tecnológico utilizado nas aulas com as crianças. Outros instrumentos mencionados foram o *datashow* conectado ao *notebook*, o *video game* e o celular, conforme sistematização apresentada no quadro 4.

Quadro 4: Principais tecnologias digitais utilizadas pelos professores nas práticas pedagógicas

TD utilizada		Objetivo	Componente curricular
Computador	Vídeo	Contribuir na explicação de conteúdo, utilizando recursos audiovisuais; Contaçõa de histórias.	Arte Inglês Educação Física Geografia
	Música	Proporcionar momentos de silêncio e relaxamento; Trabalhar movimentos corporais.	Alfabetização Educação Física

	Jogos interativos	Exercitar a leitura e formação de palavras; Utilizar <i>flash cards</i> – ler e reconhecer palavras.	Alfabetização Inglês
	Ferramenta de busca na web - Google	Elaborar plano de aula; Realizar pesquisas de informações sobre assuntos em estudo; Pesquisar palavras.	Uso pelo professor Alunos e professores Alfabetização
Celular		Produzir registros em vídeos com as crianças como protagonistas ou espectadores; Reproduzir músicas para atividades físicas; Despertar atenção de um aluno com autismo; Fazer registros por meio de fotos para serem inseridas em práticas pedagógicas.	História Educação Física Educação Inclusiva Alfabetização
	<i>Datashow</i> – conectado ao <i>notebook</i>	Ampliar imagens e contribuir para o acompanhamento das aulas pelas crianças.	Alfabetização
	<i>Video game</i>	Desenvolver a coordenação motora ampla e a noção temporal e espacial	Educação Física

Fonte: Própria (2023)

No período de realização da pesquisa, identificamos que a escola disponibilizava um computador em cada sala de aula e dois projetores *datashow* que ficavam na sala da direção. Para utilizar o *datashow* o professor precisava reservá-lo com antecedência e buscá-lo. Houve um comentário do P2 indicando que nem sempre era possível usar essa tecnologia devido à quantidade insuficiente de projetores para atender às quinze turmas. Ele sugere maiores investimentos na aquisição desse recurso que, na percepção dele, enriquece e dinamiza significativamente as práticas pedagógicas por meio da ampliação das imagens e a possibilidade de interação que essa tecnologia proporciona. Diversas falas dos professores apontaram problemas de infraestrutura da escola que dificultaram o uso da TD, tais como: a inexistência de laboratório de informática, a internet que, por vezes, apresentava problemas de conexão e poucas caixas de som, o que limitava a audição dos vídeos apresentados. Os estudos Marcon et. al (2020) em salas informatizadas, com turmas do 4º ou 5º ano do ensino fundamental, mostraram que a inclusão digital nos espaços escolares vem sendo

implantada nas escolas pesquisadas com planejamento intencional, variação de recursos tecnológicos, docência compartilhada e interação entre professores regentes e auxiliares de tecnologias educacionais. Indica as contribuições que o laboratório de informática pode agregar nas práticas pedagógicas dos professores, sobretudo quando há planejamento, gestão e organização coletiva.

Na pesquisa com o grupo de discussão foi comentado pelos professores que a inexistência do laboratório de informática dificulta o trabalho docente no sentido de incluir a TD no processo de ensino/aprendizagem. Essa visão dos professores indica que os aparelhos móveis não são suficientes para promover a aprendizagem das crianças. Podemos inferir que os professores foram expostos ao computador antes dos celulares e tablets, isso pode ser uma hipótese porque entendem que é importante o laboratório de informática. Outra hipótese é que nem todas as crianças têm aparelhos celulares, além do fator da dificuldade de conexão, o que foi mencionado pelos participantes.

Embora a escola participe do Programa de Inovação Educação Conectada, que está inserido no Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, as falas dos professores indicam que nem sempre a internet atende às necessidades para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. A maioria dos recursos mencionados no quadro 1 – dos instrumentos mais utilizados pelos professores – necessita da internet. Entretanto, os investimentos que foram feitos pela escola nesse sentido, como a aquisição de cabamentos e instalação dos equipamentos, demonstram ser insuficientes diante das demandas contínuas da escola. Os professores do grupo de discussão demonstraram que utilizavam o que era possível dentre os recursos disponíveis na escola. Isso vem ao encontro da pesquisa de Santos; Rosseto (2022, p.1023) que encontrou dados indicativos de que “mesmo as escolas apresentando pouca variedade de recursos tecnológicos, os professores utilizam o que está disponível a eles”.

Diversas pesquisas apontam a utilização da TD como meio para demarcar conteúdos curriculares que estão sendo trabalhados com os alunos. Clemente (2020) realizou um estudo etnográfico com o objetivo de analisar as práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras que faziam uso da TD. Verificou que muitas atividades elaboradas utilizando a TD eram focadas na fixação de conteúdo. Na presente pesquisa também ficou evidenciado que são utilizadas ferramentas tecnológicas com esse propósito, como quando P1 mencionou que “[...] depois, por conta do material lúdico, das imagens que ajudam na fixação dos conteúdos\ vocabulário [...]”. Nesse caso, o propósito central da atividade foi utilizar a imagem para que a criança memorizasse o vocabulário em estudo.

Na pesquisa de Iglesias (2020) algumas professoras declararam que fazem uso de jogos do computador como meio de fazer exercícios de repetição e memorização de letras e palavras com crianças em processo de alfabetização. Tais exercícios correm o risco de não atender à necessidade lúdica que a criança dessa faixa etária tem, uma vez que não abre espaço para a imaginação e a criatividade.

Nesta pesquisa, esses são os conhecimentos que melhor caracterizam o que é necessário para a mediação do professor no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que estabelecem relações entre os usos que ele faz da TD no cotidiano e os desafios que se apresentam nas práticas pedagógicas. O conhecimento instrumental e o curricular destacam a importância do uso dessas ferramentas de acordo com a realidade das crianças, selecionando os recursos que melhor contribuirão para o alcance dos objetivos propostos no plano de ensino e propondo práticas que oportunizem a interação entre a criança e as tecnologias digitais. Já alguns dos conhecimentos docentes mencionados favorecem a reflexão sobre as transformações sociais impulsionadas pelas tecnologias e as consequências de seu uso para a saúde mental das pessoas/crianças.

Considerações Finais

Os resultados apontaram que os professores utilizam para que as crianças façam pesquisa, ampliem o conhecimento abordado com vídeos e utilizem jogos pedagógicos para fixação de conteúdo. Porém, percebeu-se que ainda fazem pouco uso para produção de conteúdo. Indicaram que utilizam os aplicativos como whatsapp para se comunicarem tanto com as crianças quanto com os pais ou responsáveis para enviarem recados, tarefas e esclarecerem dúvidas. Os dados indicaram que os professores têm inserido as tecnologias digitais com intencionalidade pedagógica, embora ainda num nível mais responsivo e pouco proativo da criança.

361

Referências

BRASIL. Programa educação conectada. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://educacaoconectada.mec.gov.br/>. Acesso em junho de 2023.

CLEMENTE, Fabia Ramos Da Cruz. **Práticas pedagógicas digitais de professoras alfabetizadoras**: Um Estudo de Caso. 2020 Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE, Joinville Biblioteca Depositária: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE

FRANCO, M.A.R.S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos** (*on-line*), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Acesso em jun. 2023

HERNANDEZ, Ronald. M; CUMPA, Rosalina Orrego; RODRÍGUEZ, Sonia Quiñones. Nuevas formas de aprender: La formación docente frente al uso de las TIC. Propósitos y Representaciones, 2018, v. 6, n. 2, p. 671-685, 2018. Disponível em: <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/248>. Acesso em jul. 2023.

IGLESIAS, Karen Soares. **Tecnologias digitais nas práticas pedagógicas de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental: quais contribuições? Quais desafios?** 2020. Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, 2020

MARCON, Karina; MACHADO, Juliana Brandão; SCHMITZ, João Victor; ROSSI, Leandro José. Práticas pedagógicas no contexto da cultura digital: um estudo de caso. **Revista e-Curriculum**, 2021, v.19, n.1, p. 34-56 DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i1p34-56>. Acesso em out. 2023.

MEINERZ, Carla. Grupos de discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. **Educação & Realidade**, vol. 36, n.2, maio/ago., 2011, p. 485-504. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em out. 2023.

PEREIRA, Debora Alves; SILVA, Patricia A. R.; NETO, Izidoro P. F. Tecnologias digitais e sua aplicabilidade nas práticas didáticas nos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Foco*, 2023, v. 16, n. 10. Disponível em: <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v16n10-010>. Acesso em dez. 2023

ROMANOWSKI, Joana e ENS, Romilda T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Diálogo Educacional**. Paraná, v. 6, n. 19, p. 37-50, set.-dez. 2006

SANTOS, Adriana Gonçalves dos; ROSSETO, Anubis Graciela de Moraes. O uso lúdico das tecnologias digitais nos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma possibilidade de facilitação dos processos de ensino e aprendizagem. **Revista Thema**, v. 21, n 4. DOI: <http://dx.doi.org/10.15536/thema.V21.2022.1016-1027.2565>. Acesso jul. 2023.

TESSARI, Rosilene Maria. **A prática pedagógica e suas relações com ss tecnologias digitais da informação e da comunicação**. 2020 Mestrado em Ensino Instituição de Ensino: Universidade De Cuiabá, Cuiabá Biblioteca Depositária: Universidade de Cuiabá

O DESCORTINAR DE NARRATIVAS DE PEDAGOGAS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL NOS CONTEXTOS CURRICULARES DE MATEMÁTICA

Paula Aparecida Cavalheiro Ponciano¹
Ricardo Fajardo²

Introdução

Neste artigo apresentamos algumas percepções, os sentidos, as vozes que sete pedagogas egressas trouxeram para desvendarmos essas narrativas e, assim, compreender como transcorreu – nas trilhas e linha de tempo – a Formação Inicial delas no que concerne o currículo da Matemática no Curso de Licenciatura em Pedagogia Diurno. Nesse sentido, organizamos essas narrativas em três tópicos.

O primeiro tópico é um ensejo, no qual esses sujeitos trazem para a discussão as suas experiências e narrativas com a Matemática da Educação Básica durante suas trajetórias. O segundo tópico, as suas vivências/experiências com a Matemática no estágio curricular obrigatório com as ementas da disciplina nos Anos Iniciais (AI) do Ensino Fundamental (EF). Para finalizarmos a análise dessas narrativas, apresentamos o terceiro tópico, Educação Matemática sob a visão desses egressos em Pedagogia.

363

Um pouco de aporte teórico

Quando optamos por narrativas, entendemos que esse é um momento no qual as sete pedagogas pesquisadas como sujeitos da narrativa, apontaram as suas percepções do vivenciado, do experienciado em sala de aula durante a formação inicial. Isso ocorreu sobre os aspectos e contextos de suas relações curriculares com a Matemática dos AI nas disciplinas de Educação Matemática, bem como suas vivências com esses conteúdos no estágio obrigatório. Mas, o que é uma narrativa de fato? Josso (2002, p. 28) a define como:

[...] a situação de construção da narrativa, exige a narração de si, sob ângulo da sua formação, por meio do recurso a recordações-referências que balizam a duração de uma vida, exige uma atividade psicossomática em vários níveis. No plano da interioridade, implica deixar-se levar pelas associações livres para evocar

¹ Pedagoga, Especialista em Estudos de Gênero e Mestre em Educação Matemática pela Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: apaca299@gmail.com

² PhD, Professor Titular do Departamento de Matemática e do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Ensino de Física no Centro de Ciências Naturais e Exatas (CCNE) da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: rfaj@ufsm.br



as suas recordações-referências e organizá-las numa coerência narrativa à volta do tema da formação.

Diante disso, organizamos um roteiro e tópicos ao longo do processo investigativo para apresentar as percepções dessas egressas a respeito do tema proposto, sendo uma pergunta para cada tópico mensurado no decorrer da intervenção do formulário enviado aos sujeitos da pesquisa. Com base nas narrativas, organizamos quatro tópicos temáticos, examinando compreender o que as Pedagogas Egressas trazem em seus relatos sobre o currículo da Matemática apreendida durante suas trajetórias de formação inicial. Muito tem se discutido sobre as questões relacionadas a formação inicial dos professores que ensinam matemática, aqui no caso daqueles que estão inicialmente em formação, as pedagogas. Nessa mesma perspectiva, Mizukami (2016) aponta que primordialmente:

É função da formação inicial ajudar os futuros professores a compreenderem esse processo e conceberem a profissão não-reduzida ao domínio de conceitos de uma área específica, mas implicando igualmente o desenvolvimento de habilidades, atitudes, comprometer-se, investigação da própria atuação, disposição de trabalhar com os pares, avaliação de seus próprios desempenhos e procura constante de formas de melhoria de sua prática pedagógica em relação a populações específicas com as quais interage. (MIZUKAMI, 2006, p. 216).

364

Nesse sentido, ao serem questionadas sobre a formação inicial em relação ao currículo da matemática durante a trajetória no Curso de Pedagogia, percebemos que os sujeitos da investigação vivenciaram muitas situações no cotidiano, de forma que as discussões sobre o tema ficam evidenciadas e, de alguma forma, ocorreram em suas formações. Para descortinarmos essas situações e, ao mesmo tempo, compreendermos esse processo formativo, Gatti (2019) propõe que toda formação inicial ou continuada do professor que ensina matemática, constitui-se dos seguintes princípios pedagógicos:

- a) pensar a formação dos alunos/estudantes compreendendo contextos específicos e diversidades, considerando aspectos do desenvolvimento cognitivo, social e emocional desses alunos/estudantes e os conteúdos a serem ensinados;
- b) integrar formação teórica com práticas sociais e educacionais – criar mediações autorais, de forma consciente e clara;
- c) integrar fundamentos da educação e dos processos de aprendizagem às metodologias e práticas educacionais, de modo consciente dominando os conhecimentos de sua profissão;
- d) utilizar formas de comunicação didática levando em conta os novos meios tecnológicos presentes na vida social;
- e) valorizar o compartilhamento e o trabalho coletivo. (GATTI *et al.*, 2019, p. 41).

Portanto, é importante apreender que todo esse movimento de aprendizagem que ocorre entre a transição dos semestres do Curso de Licenciatura em Pedagogia até chegar ao estágio obrigatório são caminhos que esses sujeitos em formação atravessam. Nesse sentido, há uma

correlação para com os pressupostos de Pacheco e Flores (1999), que é por meio desse contato inicial com a escola, que se constroem os saberes e suas trocas com a Matemática, dimensionando o papel do futuro professor, que outrora protagonizava e vivenciava o estágio.

Assim sendo, em outras palavras, nas narrativas notamos essas evidências, pelo qual muitas das experiências, por exemplo no estágio obrigatório são naturalizadas como desafios e dificuldades no processo de aprender e ensinar a Matemática.

Caminho metodológico

Este artigo é um recorte da dissertação intitulada “Vozes e narrativas dos egressos 2019 da Licenciatura em Pedagogia diurno da UFSM³ sobre a formação inicial no contexto curricular das disciplinas de Educação Matemática”. Uma vez que foi aplicado um questionário aos sujeitos, temos que essa pesquisa é de cunho qualitativo, pois segundo Chizzotti (2017, p. 64) “[...] [fundamenta-se] em dados coligidos nas interações interpessoais, na coparticipação das situações dos informantes, analisadas a partir da significação que estes dão aos seus atos. O pesquisador participa, compreende e interpreta”.

A pesquisa foi aprovada na Plataforma Brasil. Seguindo a ética em pesquisa, aqui usamos nomes fictícios para os sujeitos. Dessa forma, preservando o anonimato deles.

Nessa perspectiva de entender esses processos evidenciados, discorreremos o tópico número um.

365

Tópico 1 – Das experiências às Narrativas: o que nos expressam os egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria?

Com relação a este tópico, tivemos as seguintes respostas à pergunta de número um: “Diante da perspectiva da proposta de narrativa como busca metodológica das experiências em Matemática, convidamos-lhe a trazer de suas memórias. Qual foi a relação que você teve com essa área de ensino na escola?”

Disciplina temida por muitos, lembro da matemática como um processo de ensino e aprendizagem mecânico, cheio de regras e por vezes, sem sentido para os alunos. (Mônica).

Muito pouco me recordo em minhas aprendizagens sobre essa temática das narrativas. Como estudava no interior, tudo era focado em aprender. (Risonha).

Infelizmente já vem na mente muito decorado e realizado como um método, sem reflexões ou significados. Apenas lembro-me de ter uma professora ótima durante o ensino médio que era muito próxima de nós alunos, tornando assim a aprendizagem mais interessante nessa área. Também durante o período na Pedagogia, tivemos Professoras ótimas que "desmembravam" as regras, montando da onde surgiam, tornando assim mais interessante de ensinar. (Minnie).

³ Universidade Federal de Santa Maria

Durante o período escolar, a educação matemática era uma área de ensino que tinha facilidade e gostava das dinâmicas realizadas, mesmo as aulas não tendo metodologias muito atrativas para a época. (Luíza).

Uma relação basicamente ruim. (Juliana).

No período da escola lembro-me de ser bastante tradicional o ensino, sendo mais decoraba e sem muito uso de recursos diversos, apenas lápis e caderno. (Army).

Muito pouco me recordo em minhas aprendizagens sobre essa temática das narrativas. Como estudava no interior, tudo era focado em aprender. (Regina).

Ao sondarmos o retorno do primeiro questionamento da pesquisa notamos algumas evidências de dificuldades com o componente curricular, enfrentadas durante a escolaridade básica das egressas. Outra observação que as respostas revelam é sobre a educação tradicional. A egressa Minnie consigna que no seu tempo de escolaridade a aprendizagem direcionava-se à concepção de regras e de métodos, tornando-se uma aprendizagem matemática na ausência de significados. Os relatos da Army e da Mônica também confirmam que ocorreu dessa mesma forma. Portanto, quando Minnie narra acerca do ingresso no Ensino Médio, questionamo-nos se as dificuldades em aprender a matemática estão relacionadas ao modo de ensinar. Quando se ensina na escola é possível associar sobre as questões de aprender com significados; e a partir de diálogos entre aluno e professor possibilitar o protagonismo de ambos os pares. Ao encontro disso, Freire (2017) substancia acerca do papel do educador, problematizando que o:

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto. (FREIRE, 2017, grifo do autor).

É preciso atentar para o fato que os educadores necessitam, inicialmente, conhecer individualmente seus alunos, buscar ouvir e acolher os conhecimentos prévios, contextualizando-os com suas realidades. Dessa maneira, Ferreira (1997) potencializa a Etnomatemática e como ela pode ser problematizada na escola. Ele a define como sendo:

Uma “matemática codificada no saber-fazer” onde o papel do professor é procurar novas estratégias para desenvolver projetos relacionados à Matemática que tenha importância para o seu contexto social em vários sentidos, pois, para que irão aprender algo, que não irá servir na vida social e cultural? (FERREIRA, 1997, p. 22, grifo do autor).

Na sequência, apresentamos as impressões delas referente a segunda pergunta: “Quais foram as dificuldades que enfrentou ou se enfrentou no processo de ensino e aprendizagem

na sua formação escolar com os conteúdos de Matemática?” As respostas das egressas estão elencadas a seguir.

As maiores dificuldades vieram no ensino médio, quando se tornava difícil associar a matemática à minha realidade. (Mônica).

Lembro que no início, 1º e 2º ano, tive dificuldades nas operações, pois não era nada lúdico o ensino. Hoje, vejo que existem inúmeras possibilidades de trabalhar isso com os alunos. (Risonha).

Não lembro de ter muita dificuldade, mas na maioria das vezes tinha preferência pelas humanas. (Minnie).

Encontrei dificuldade em algumas fórmulas. (Luíza).

A falta de trazer/comparar os conteúdos com a realidade. Exercícios e explicações fictícios. (Juliana).

Enfrentei muita dificuldade na matemática básica (soma, subtração, multiplicação e divisão), passando dificuldades durante o ensino fundamental e utilizando mal essa matemática básica durante o ensino médio e graduação. (Army)

As dificuldades se limitavam em atenção, e um certo medo. Pela matemática ser muito desafiadora pra mim, creio que tenho estabelecido uma certa barreira, o que provavelmente deve ter gerado também um certo bloqueio. Nunca tive facilidade em me concentrar, [...]. Meu forte sempre foi a área de humanas (Regina).

Contudo, analisando os relatos dessas egressas notamos que as dificuldades enfrentadas com a Matemática, sobretudo, vêm carregadas de medo e anseios desde a escolaridade básica, aquela iniciada no EF e concluída no Ensino Médio, como na manifestação da egressa Regina que narra sobre uma barreira, um bloqueio. Mas, por que existiu esse bloqueio? Consistiria da maneira como a Matemática foi ensinada? Como a professora da época conduziu a prática pedagógica ao ensinar a Matemática? São muitas as suposições, porém somente quem vivencia e experiência para trazer essas vozes. Notamos que as egressas Juliana e Mônica apresentam em suas respostas, a falta de trazer e comparar conteúdos da matemática com a realidade. Aqui, retomamos a importância do conceito da Etnomatemática estar presente nas ações pedagógicas dos professores em sala de aula.

Em continuidade da discussão deste artigo, nos encaminhamos ao próximo tópico, que consiste em (re)visitarmos, as experiências, vivências das egressas da Pedagogia 2019 no Estágio Curricular Obrigatório.

Tópico 2 – Experiências do egresso em pedagogia na Educação Básica com a Matemática

Por se tratar de um recorte, apresentamos a pergunta número dois deste tópico: “Como egresso do ano de 2019 do Curso de Licenciatura em Pedagogia, em sua prática pedagógica, relate algum(uns) momento(s) [se houver] de dificuldade(s) de ensinar Matemática em sala de aula?”. As manifestações das egressas foram as seguintes.

Senti necessidade de procurar na internet/ cursos novas e diferenciadas metodologias para ensinar a matemática, principalmente divisão. (Mônica).

Não tive. As aulas de matemática do curso sempre foram muito boas, lúdicos e abrindo as possibilidades de ensino em sala de aula. (Risonha).

Quando atuei durante a pandemia com uma turma de 3º ano, percebia muitas respostas prontas, mas a maioria das crianças não conseguia explicar da onde surgia aquele resultado. Fui tentando ir além do livro didático, que focava muito nas respostas ajudando pouco a tornar significativo aqueles processos, e incluindo mais jogos de construções que ajudassem nessas descobertas de construção das quantidades, [...]. (Minnie).

Encontrei dificuldade na interpretação de problemas matemáticos e identificação das quatro operações. (Luiza).

O que me recordo muito foi durante o período de estágio curricular que tive de trabalhar frações e acabei trabalhando algumas frações complexas sem querer, pulando etapas do desenvolvimento deles pois eu mesma não entendia tão bem a matéria. (Juliana).

Até hoje vejo dificuldades em trabalhar divisões e frações em sala. (Army)

Não tive dificuldades, tive uma base boa nas disciplinas durante o curso. (Regina).

Observamos que as egressas Risonha e Regina contextualizam em suas narrativas que não tiveram dificuldades com a Educação Matemática durante o curso. Elas apontam sobre a base fundamental recebida a partir de como foi ensinada pela professora da disciplina. Por sua vez, a egressa Juliana discorre que pulou etapas ao ensinar frações no estágio curricular obrigatório e ela não compreendeu as frações enquanto estava em formação; narrativa essa também observada na egressa Army, no qual exprime que “Até hoje vê dificuldades em trabalhar divisões e frações em sala de aula”. Por fim, a egressa Luiza em sua tentativa de ensinar com significados, aponta a importância de ter procurado alternativas, quando declara em seu relato: “Ir além do livro didático e construir com os alunos jogos no sentido de auxiliar no desenvolvimento das operações básicas da Matemática”.

Nessa perspectiva, ao analisarmos esse tópico, entendemos que as práticas pedagógicas tão logo usadas com significados e a partir de um olhar sensível do educador, implicam nos princípios de conhecer a individualidade dos sujeitos em formação, nesse caso, os alunos, no instigar a participação desses no processo do aprender. Assim, Freire (1983) propõe que:

O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito face ao mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. (FREIRE, 1983, p. 27, grifo do autor).

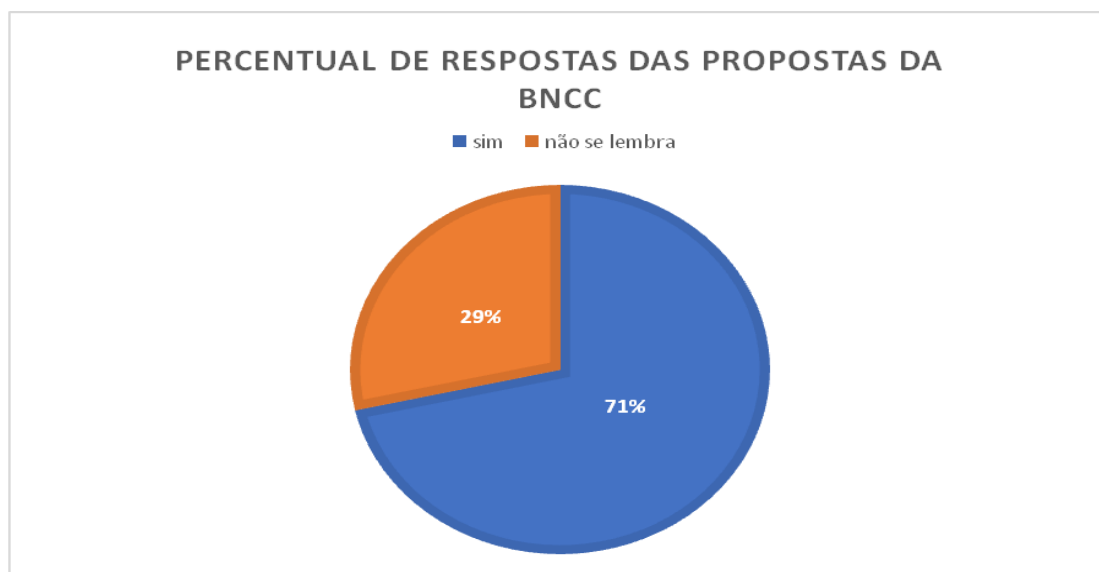
Diante disso, é essencial compreendermos que o professor no espaço escolar, além de protagonista do ensino, mediador do processo de aprendizagem, é também responsável em

ressignificar suas ações pedagógicas através da escuta, do diálogo e da interpretação de se autoavaliar de como está ensinando. Além do mais, refletir se esse ensino está trazendo significados para a sala de aula; ou seja, se o aluno está aprendendo.

Na sequência dessa análise, partimos para uma das perguntas que condizem as relações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as percepções das egressas durante seus estágios curriculares obrigatórios. Dessa forma, a pergunta cinco refere-se a isso: “No seu Estágio obrigatório foram organizadas propostas na perspectiva da BNCC, contemplando as competências e habilidades na Matemática dos alunos da Educação Básica?”

Nesse questionamento, as respostas foram consideradas em “sim ou não”. A resposta “sim” foi assinalada por 71% dos sujeitos. Foram organizados a partir da BNCC propostas que contemplassem as competências e habilidades dos alunos com a Educação Matemática. Por sua vez, 29% apontaram que não lembram se isso ocorreu. A seguir, apresentamos o gráfico 1 que desenha esse cenário.

Gráfico 1 – Percentual de respostas das propostas da BNCC



369

Fonte: Dados do questionário produzido pela ferramenta do *Google Docs*.

Ao examinarmos o gráfico 1, encontramos dados nos quais possibilitam refletir da importância da escola e os professores considerarem a BNCC quando se pensa e se planeja ensinar a Matemática. Defendemos que a discussão em seguir esse documento é de fundamental importância para a formação de pedagogos, uma vez que são esses debates que podem nos levar a compreender a estrutura tanto das habilidades quanto das competências, que os alunos precisam apresentar ao finalizar, por exemplo, o quinto ano do EF.

Considerando o exposto, buscamos através desses dados percentuais, verificar o que esse documento tende a colaborar nas práticas pedagógicas na escola. Diante disso, quais são essas competências e habilidades? Segundo a BNCC, essas competências nos AI do EF exprimem em:

Anos Iniciais, deve-se retomar as vivências cotidianas das crianças com números, formas e espaço, e também as experiências desenvolvidas na Educação Infantil, para iniciar uma sistematização dessas noções. Nessa fase, as habilidades matemáticas que os alunos devem desenvolver não podem ficar restritas à aprendizagem dos algoritmos das chamadas “quatro operações”, apesar de sua importância. No que diz respeito ao cálculo, é necessário acrescentar, à realização dos algoritmos das operações, a habilidade de efetuar cálculos mentalmente, fazer estimativas, usar calculadora e, ainda, para decidir quando é apropriado usar um ou outro procedimento de cálculo (BRASIL, 2018, p. 276, grifo do autor).

Nessa direção, entendemos que os currículos e as propostas pedagógicas escolares são construídos a partir de orientações legais que envolvem tanto os documentos oficiais como os processos de interlocução com gestores locais e a comunidade escolar. Aqui é imprescindível que nas escolas e com todo o corpo docente ocorram práticas pedagógicas envolvendo a Matemática, que superem a fobia, citada no decorrer deste artigo.

Portanto, consideramos a importância de refletirmos sobre os currículos, de como está sendo planejado o processo de aprendizagem por esses pedagogos, que também ensinam a Matemática e os quais preparam esses alunos para a transição dos AI para os anos finais do EF. Na esteira dessas reflexões é importante que o protagonista desse ensino, no caso o pedagogo, reflita como está ensinando a Matemática de acordo com a BNCC.

No decorrer dessa análise, chegamos ao questionamento vinculado aos episódios que marcaram a prática pedagógica das egressas. Nesse sentido, apresentamos a pergunta número seis: “Nessas práticas pedagógicas foram utilizados materiais didáticos, além do livro ou apostila disponibilizado na escola? Se sim, especifique a resposta”. As respostas foram as seguintes.

Sim. Materiais concretos, material dourado, etc. (Mônica)

Não. (Risonha)

Com certeza, usávamos o material dourado e também construímos muitos recursos que eram utilizados na forma de jogos para ir auxiliando nos momentos de contagem. (Minnie)

Sim, material dourado e jogos. (Luíza)

Utilizei jogos. (Juliana)

Sim, lembro-me de utilizar principalmente o ábaco. (Army)

Não. (Regina)

Com base nessas respostas, observamos que escassamente foram utilizados os recursos além do livro didático. Das sete participantes egressas, apenas quatro usaram alguma natureza de

material diferente do que ocasionalmente utilizam-se nas escolas. As egressas Minnie e Luiza apontam isso ao relatar o material dourado e jogos como o uso de apoio pedagógico nesse processo de ensinar Matemática nas práticas pedagógicas nos estágios curriculares obrigatórios. Da mesma forma, as egressas Army e Mônica sinalizam o ábaco e o material dourado, além do livro didático.

Diante do exposto, para relacionarmos o processo de aprendizagem com os conteúdos da matemática, mencionamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) que implica no princípio pedagógico; ou seja, dessas práticas pedagógicas que tenham significados, onde:

A contextualização não pode ser feita de maneira ingênua, visto que ela será fundamental para as aprendizagens a serem realizadas – o professor precisa antecipar os conteúdos que são objetos de aprendizagem. Em outras palavras, a contextualização aparece não como uma forma de “ilustrar” o enunciado de um problema, mas como uma maneira de dar sentido ao conhecimento matemático na escola. (BRASIL, 1997, p. 83).

A partir dessa contextualização da aprendizagem e da prática pedagógica vivenciada por essas egressas no Estágio Curricular Obrigatório, notamos, nesses discursos narrativos, alguns pontos do empobrecimento no uso de materiais, além do livro didático. Por exemplo, quando as egressas Regina e Risonha relatam a palavra “não” para o questionamento em questão, exprimem a falta do encorajamento de resistir às práticas tradicionais. Nessa direção, segundo Freire (2011), é preciso que toda prática docente advenha dos ressignificados da ação-teoria-prática; e seguindo também nessa perspectiva os elementos da “mediação com o outro, ou com os outros”. Em outras palavras, é através das ações pedagógicas e por meio da reflexão subjetiva desse educador que o próprio transforma esse empobrecimento didático em uma grandiosidade prática pedagógica com significados ao ensinar matemática. No descortinar, continuamos neste artigo, analisando as respostas desses sujeitos investigativos. Apresentamos a seguinte pergunta nesse mesmo tópico, ou seja, a de número sete: “Durante o seu estágio supervisionado, ou caso esteja em atuação na escola, houve diálogos formativos e trocas de experiências entre os pedagogos acerca do desenvolvimento e aprendizagem em Matemática dos alunos em sala de aula? (Se sim, especificar). Seguem as respostas.

Infelizmente não há. (Mônica).

Não recordo. (Risonha).

Não de nada específico nessa área, pois sempre tentava colocar as áreas em relações. (Minnie).

Em específico somente da educação matemática não, mas no geral da aprendizagem (incluindo a educação matemática), sim. (Luiza).

Não. (Juliana).

*Sim, existe. Trabalho numa escola montessoriana e é parte do currículo o trabalho e abordagem ampla, mas com afinco sobre diversos conceitos matemáticos. Discutimos o fato de as crianças terem muita facilidade em usar os materiais montessorianos didáticos (material dourado, por exemplo) e quando existe alguma dificuldade buscamos investigar e conversar sobre a vida dessa criança (em casa, pela idade e pelo tempo em que está na escola). (Army).
Não. (Regina).*

Com base nesses relatos sobre a formação e diálogos entre os pedagogos durante o estágio, nenhuma narrou a existência de diálogos formativos referente à aprendizagem em Matemática na sala de aula. Todavia, notamos que as egressas Luiza e Minnie ponderaram a existência de uma especificidade geral dessas trocas de experiências, ou seja, foram incluídos em um panorama de inter-relação entre a Educação Matemática e as outras áreas do conhecimento.

Por sua vez, a egressa Army narra que trabalha em uma escola no qual são dialogados assuntos referentes à Educação Matemática. Observamos que se trata de uma escola montessoriana, sendo uma realidade diferente das escolas públicas. Nela, a didática segue um ritmo, uma teoria, um modelo de ensino historicamente acolhido por algumas instituições privadas. Para refletirmos mais sobre essa narrativa, buscamos entender o que é uma abordagem montessoriana. De acordo com Rossi (2015) a essência dessa abordagem é:

Um dos pilares da pedagogia montessoriana é a autoeducação: a criança é livre para escolher as suas atividades conforme suas necessidades (de desenvolvimento) e, assim, educar-se a si mesma na prática das atividades. O que não quer dizer que seja um processo anárquico e desordenado, já que o educador continuará presente, mas será ele o ser passivo frente à atividade desenvolvida de seu aluno. (ROSSI, 2015. p. 3).

Considerando as narrativas apresentadas pelas egressas na pergunta sete, concluímos que a escola, sendo um espaço de formação de sujeitos, necessita ensinar entre os pares, nesse caso, os pedagogos, professores que também ensinam matemática, momentos de partilhas das experiências, dos anseios e das dificuldades ou, até mesmo, a troca de possíveis reflexões. Por exemplo, como estamos planejando os conteúdos da Matemática? Nesse planejamento existem as vozes, as indagações dos alunos para ensinar com significados e assim desmitificar a fobia da Matemática.

No seguimento deste tópico, apresentamos as respostas à pergunta oito na intenção de entender quais as percepções que os sujeitos apontam acerca das metodologias de ensino adotado pelo(a) professor(a) ao ensinar Matemática para os alunos da Escola Básica: “No seu estágio curricular obrigatório em sala de aula, qual foi a sua percepção sobre as metodologias de ensino adotadas pelo(a) professor(a) ao ensinar Matemática para os alunos da Escola Básica?” As respostas foram:

Como pedagoga, tento diversificar os métodos utilizados, de modo a contemplar todos os alunos. Busco ainda, o protagonismo deles. (Mônica).

Uma mescla dos dois. A prof. buscava alternar as atividades, conforme o andamento da proposta. (Risonha).

Lembro que a Professora da turma sempre tinha uma caixa de palitos que era usado pelas crianças durante os momentos de contagem (adição e subtração) e percebia que isso ajudava bastante, pois em vários momentos presenciei eles pedindo esse material. (Minnie).

Não lembro de nenhuma situação específica com a educação matemática. (Luiza).

Extremamente tradicional. (Juliana).

Tradicional. A própria professora contava que não conseguia sair do ensino tradicional em relação a matemática. (Army).

As atividades foram realizadas numa Escola de Educação Básica Municipal de Santa Maria, tradicional. As atividades eram mediadas de várias formas, os alunos sentados nas classes, em fileiras, as vezes em círculo, as vezes íamos para fora no pátio, ou área coberta da Escola, conforme a atividade, mas a maioria se dava na sala de aula, com o Professor na frente, mediando e dialogando com os alunos. A Professora passava o conteúdo no quadro, os alunos tinham que copiar e depois passava as explicações. Depois dava-se as atividades, que deviam ser copiadas no caderno ou dada em folha A4 [...]. Nesse esquema, o aluno participava das correções das atividades, realizando com toda a turma, ou no quadro. Também se realizava atividades com jogos, brincadeiras, etc. (Regina).

Na presença dessas narrativas, notamos que os relatos contribuem para a análise concisa da pergunta e, ainda, sobre as experiências no estágio obrigatório. Quando perguntamos a percepção dessas egressas a respeito de quais são as metodologias de ensino adotadas pelo(a) professor(a) ao ensinar Matemática para os alunos da Escola Básica, algumas narrativas se inclinam, novamente, para uma metodologia tradicional.

Das sete respondentes, três afirmam que as práticas pedagógicas adotadas pelas professoras em sala de aula foram tradicionais. Em outras palavras, é aquela engessada, mecanizada, do copiar e reproduzir. Já as Egressas Mônica, Minnie e Risonha evidenciam a existência, a partir dos olhares delas, de uma prática pedagógica partindo dessas professoras com propósitos que respeitem a aprendizagem, bem como o protagonismo das crianças. Notamos isso quando a egressa Mônica destaca que as professoras utilizavam métodos alternativos, como o material dourado, jogos, e materiais concretos para ensinar Matemática.

Na sequência, apresentamos as manifestações delas referente à pergunta nove do tópico 2: “No seu ponto de vista como egresso da Licenciatura em Pedagogia, é possível afirmar que a teoria aprendida durante a sua formação dialoga diretamente ou indiretamente com a prática em sala de aula vivenciada na escola durante o seu estágio obrigatório?”

Durante o estágio, penso que a teoria apreendida dialoga diretamente com a prática, uma vez que ainda estamos inseridos no contexto acadêmico. Porém, infelizmente, quando adentramos em sala de aula como regente, acabamos fazendo parte de um sistema que se distancia disso. Formações continuadas são de suma importância. (Mônica).

Sim e não. Pois a sala de aula (prática) é um ambiente em constante transformações, possibilidades e vivências, então vejo que essa, às vezes, foge da teoria. (Risonha).

Sim, ajudou bastante a abrir outras possibilidades na medida em que a formação nos permitiu contar, experimentar, fazer cálculos, dialogar sobre como chegamos a esse resultado. Toda essa experimentação com os materiais nos tocou nessa área bastante endurecida na nossa memória, resignificando e tornando possível que fizéssemos diferente, incluindo também essas experimentações nos momentos com as crianças. (Minnie).

Não, na escola muitas vezes a professora não tinha acesso a quantidade de recursos ofertados durante as aulas de educação matemática da faculdade. (Luíza).

Sim. (Juliana).

Sim, porque me ajustei e me baseei muito nas coisas que aprendi com a professora da época. (Army)

Sim. Na prática a teoria é[e] as práticas aprendidas durante o processo de formação são um pouco diferentes das que presenciei em sala de aula, são mais práticas e concretas, mas basicamente o ensino teórico se dava da mesma forma, a tradicional. (Regina).

Nesse contexto, observamos que no tópico discutido, algumas percepções levantadas pelas egressas, nos conduzem a refletir quanto ao papel docente nas práticas pedagógicas quando se tratar em não engessar uma educação tradicional, ou seja, da importância do pedagogo de buscar alternativas, outras formas de ensinar a Matemática a partir de materiais concretos, no qual, os alunos possam manusear, sentir, tocar. Percepção essa fortemente evidenciada na narrativa da egressa Minnie ao descrever que “Toda essa experimentação com os materiais nos tocou nessa área bastante endurecida na nossa memória, resignificando e tornando possível que fizéssemos diferente, incluindo também essas experimentações nos momentos com as crianças”.

Com base no exposto, apresentamos o último tópico, que versa sobre a visão das egressas sobre a Educação Matemática.

Tópico 3 – Educação matemática sob a visão dos egressos de 2019 em Pedagogia

Aqui, buscamos trazer as percepções daquelas que acompanhamos e analisamos as narrativas; assim como os relatos detalhados, daquilo que foi vivenciado na escolaridade, dos trajetos formativos, das experiências, e principalmente da fobia da Matemática. Ensejamos, também, entender o processo de Formação Inicial com a Educação Matemática no curso de Licenciatura em Pedagogia, a partir de um olhar investigativo do PPC.

Na continuação, apresentamos as vozes das egressas com relação à pergunta dez: “Como egresso(a) do ano de 2019, licenciado em Pedagogia pela UFSM, qual é a sua concepção de Educação Matemática?”

Penso que poderia ter mais tempo da disciplina no curso. (Mônica).
Construtivista. (Risonha).

Um mundo de quantidades, formas, relações que estamos imersos diariamente. Desde nossas datas, altura, peso, valores das coisas, lógica envolvida em vários jogos que as crianças adoram. (Minnie).

A educação matemática é de extrema importância e está presente diariamente no cotidiano não só dos adultos, mas também das crianças e é isso que tento mostrar para as crianças durante as aulas. Aproximando conceitos da sua realidade. (Luíza)

Sempre tive trauma de matérias de exatas, sempre foi uma tortura para mim. Confesso que passei a faculdade toda com medo de ser uma professora ruim na hora de ensinar matemática para meus alunos. Porém quando iniciou o ensino da disciplina na graduação, minha visão foi mudando MUITO foi me apresentado uma nova maneira de interpretar e fazer matemática. Ensinando conteúdos em comparação com a nossa realidade, de maneira simples e clara. E claro, o mais importante, com calma e paciência. (Juliana).

A educação matemática pode ser trabalhada em qualquer idade e etapa da escolarização. Sendo colocada principalmente como uma forma de auxílio a vida de quem aprende e de quem trabalha com isso, através dos diversos conceitos e áreas trabalhadas. (Army).

Matemática é conhecimento, é fórmula, é o mundo dos números, e está presente na nossa vida, usamos ela diariamente. Ela é indispensável e essencial. Precisamos perder o medo, e isso é o que mais nos impede de querer aprender pelo simples fato de termos sofrido algum bloqueio emocional na infância ou algo do tipo. A matemática pode ser muito mais fácil do que imaginamos. (Regina).

Portanto, as narrativas, aqui evidenciadas, reforçam aquilo que estamos discutindo e refletindo ao longo da composição da escrita desse trabalho investigativo. Quando propomos essa pergunta sobre a concepção da educação matemática sob a visão delas, tínhamos como intenção desvendar e assim relacionar esse tópico com os outros já analisados.

Arelado a esse viés, é possível apreciar que essas percepções possibilitam compreender e refazer uma reflexão de autoavaliação na maneira de ensinar a Matemática; ou seja, ensina-se somente para “decorar”? Ou para a Matemática ter sentido na vida dos sujeitos em Formação? Por esse ângulo, essas narrativas contribuíram, principalmente de um retorno às suas experiências com a Educação Matemática, e por fim permitiu que “[...] o ato de narrar possibilita ao ator reconstruir experiências, refletir sobre dispositivos formativos e criar espaço para uma compreensão da sua própria prática”. (SOUZA; CORDEIRO, 2007, p. 3). Além do mais, é importante destacar o excerto da egressa Minnie, quando ela salienta sobre as relações da Matemática no cotidiano, onde, podem estar presente nas “[...] nossas datas, altura, peso, valores das coisas, lógica envolvida em vários jogos que as crianças adoram”. Todavia, a egressa Monica define a Educação Matemática com apenas uma palavra “Construtivista”.

Considerações finais

Ao concluirmos este artigo, ponderamos que ao longo das narrativas, muitos dos relatos demonstram nuances, para enfim refletirmos a respeito da formação inicial do pedagogo,

este que também ensina e aprende matemática. Da mesma forma, através de suas percepções acerca da Educação Matemática, compreendemos que há uma necessidade pedagógica do curso proporcionar mais momentos para essas discussões, reflexão presente na fala da egressa Mônica, ao mencionar que “Penso que poderia ter mais tempo da disciplina no curso”.

Ressaltamos que é de suma importância que os componentes curriculares nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia embasem ainda mais o conceito e significado da Educação Matemática para a vida dos sujeitos em formação, no caso presente, os pedagogos(as). Buscando nos princípios de Vergnaud (1990) de não trazer os conceitos prontos, mas sim possibilitar a superação de obstáculos e das dificuldades de aprendizagem tão vistas nas narrativas dessas egressas de 2019 sobre a epistemologia da Matemática.

Além disso, apoiado na narrativa da egressa Army, ela expressa que “A educação matemática pode ser trabalhada em qualquer idade e etapa da escolarização”, retratando aqui, os aspectos relacionados com as práticas pedagógicas da Matemática nos AI do EF. Concluímos, então, que todo professor/educador, a partir da Etnomatemática ou da pedagogia freiriana, estejam descortinados para problematizar as abstrações reflexivas sobre os esquemas já existentes dos alunos, por meio dos sentidos para uma aprendizagem mais eficiente. Dessa forma, ao longo do tempo vão sendo construídos novos conceitos, por meio de conhecimentos prévios decorrentes de suas histórias de vida e de suas comunidades.

376

Referências

BRASIL. Ministério de Educação. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério de Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, Distrito Federal, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 13 jul. 2021.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2027.

FERREIRA, E. S. **Etnomatemática:** uma proposta metodológica. Rio de Janeiro: Universidade de Santa Ursula, 1997.

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

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rev. e atual: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, [S. l], n. 100, p. 33-46, 2014. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 3 mar. 2023.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2002.

MIZUKAMI, M. das G. Aprendizagem da docência: professores formadores. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-17, dez./jul. 2005-2006. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3106/2046>>. Acesso em: 8 jan. 2016.

MIZUKAMI, M. das G. et al. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2006.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. 1. ed. Lisboa: Dom Quixote. Universidade Estadual De Feira De Santana, 2018.

_____. **Concepções e práticas de formação contínua de professores**. *In: Formação Contínua de Professores - Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Narrativas e saberes docentes. *In: Narrativas e saberes docentes*. Ijuí: Unijuí, 2006.

PACHECO, José A.; FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio supervisionado na formação de professores: unidade teoria e pratica**. São Paulo: Cortez, 1994.

ROSSI, Aline dos Santos. **Diálogos de uma educação libertadora: de Montessori a Paulo Freire**. 2015.



10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cidadania
e Saberes**

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



SOUZA, E. C.; CORDEIRO, V. M. R. **Por entre escritas, diários e registros de formação. Presente!** Revista de Educação, Santa Maria, n. 57, p. 45-49, jun. 2007.

VERGNAUD, G. La théorie des champs conceptuels. **Recherches em Didactique des Mathématiques**, 10 (23), p. 133-170, 1990.

VIEIRA, Gláucia; ZAIDAN, Samira. Sobre o conceito de prática pedagógica e o professor de matemática. **Paidéia**, Belo Horizonte, ano 10, n. 14, p. 33-54 jan./jun. 2013. Disponível em: 2375-TextodoArtigo-5218-1-10-20140813.pdf. Acesso em: 21 jan. 2021.

378



**Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cidadania e Saberes**

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0

O PROCESSO CRIATIVO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Maria Aparecida Alves da Silva¹
Hylio Lagana Fernandes²

Introdução

O presente trabalho se propôs a estabelecer um diálogo entre as histórias em quadrinhos e o ensino de Ciências Biológicas a partir do olhar sobre o processo criativo desenvolvido na produção das histórias em quadrinhos para a divulgação científica.

A motivação em trabalhar as histórias em quadrinhos partiu da necessidade de trazer informações científicas de uma forma atrativa e lúdica, porém, não menos complexa, residindo na importância do exercício da criatividade para a divulgação científica realizado por licenciandos em Ciências Biológicas, além de desenvolver um material com uma linguagem criativa, uma narrativa atraente, que prendesse a atenção do leitor, porém pautado no respeito ao rigor dos conceitos científicos.

Portanto, o que se buscou com a utilização das histórias em quadrinhos para a divulgação científica, foi apresentar uma forma diferente de fazer divulgação e é com esse entendimento, que foi permeado o trabalho com as histórias em quadrinhos.

Este estudo teve como objetivo investigar o processo criativo nas histórias em quadrinhos, considerando nesse processo o ensino/aprendizagem dos licenciandos de Ciências Biológicas na produção do material de divulgação como um fator contribuinte da sua formação.

A atividade foi desenvolvida com turmas do terceiro semestre do curso de licenciatura em Ciências Biológicas de uma Universidade Federal brasileira, apoiado numa visão complexa de se construir o conhecimento científico e buscou abranger um ensino por meio de diferentes práticas, novos cenários e formas de expressão, daí a escolha pela linguagem artística e comunicacional dos quadrinhos.

No ensino de Ciências Biológicas o processo de ensino/aprendizagem envolve, muitas vezes, conteúdos complexos e extensos, conceitos de difícil assimilação devido a sua natureza abstrata, requerendo dos professores uma busca por metodologias de ensino que aperfeiçoe a “instrumentalização da prática docente, tanto no que diz respeito ao conhecimento

379

¹ Doutoranda em Educação em Ciências, Universidade Federal de São Carlos – campus Sorocaba, São Paulo, Brasil, maasilva@estudante.ufscar.br

² Professor Adjunto do Departamento de Ciências Humanas e Educação, Universidade Federal de São Carlos – campus Sorocaba, São Paulo, Brasil, hylio@ufscar.br

específico, como no que diz respeito ao conhecimento pedagógico” (CUNHA; KRASILCHIK, 2000, pp.1-2).

A iniciativa de propor a produção de histórias em quadrinhos como estratégia pedagógica de ensino/aprendizagem surgiu da necessidade de apresentar outras formas de desenvolver o conhecimento científico, de uma maneira que possibilitasse aos estudantes o protagonismo e a autoria do seu processo como autores/criadores de um material voltado para a divulgação científica.

Dessa forma, este trabalho buscou compreender o processo de criativo de histórias em quadrinhos como um processo de aprendizagem a partir da mobilização de recursos científicos e artísticos na produção do material. Para subsidiar a análise do processo criativo, buscou-se apoio na Abordagem do Movimento Criador, é um percurso de análise de processos criativos elaborado por Cecília Almeida Salles (1998), que considera que “um artefato artístico surge ao longo de um processo complexo de apropriações, transformações e ajustes” (SALLES, 1998, p.13), sendo que essa proposição pode-se entender por apropriação quando se busca uma inspiração em obra de outro, a transformação como as constantes mudanças sofridas ao longo da criação, os ajustes como parte do processo de experimentação, pois é por meio das alterações que se vai delineando, e que se chega ao resultado que se almeja.

Salles (1998), explica que o processo criativo pode ser vislumbrado a partir dos rastros que o autor/criador deixou em seu caminho até a criação final. É nessa esteira que se move o pesquisador, ou seja, acompanhando a sua organização. Para isso, o artigo abordou o ensino de Ciências Biológicas na perspectiva das histórias em quadrinhos, descrevendo os aspectos que mediarão a atividade pedagógica da produção das histórias em quadrinhos nas aulas de Ciências Biológicas, analisando na sequência as histórias em quadrinhos e seu processo criativo na relação com o processo de ensino/aprendizagem dos estudantes. Para concluir, são feitas algumas considerações sobre o percurso do trabalho desenvolvido.

380

As histórias em quadrinhos e o ensino de Ciências Biológicas

A utilização das histórias em quadrinhos no ensino de Ciências é um recurso que se tem tornado bastante presente nas salas de aula devido ao seu potencial pedagógico e comunicacional, destacando aqui a experiência desenvolvida pelo professor e pesquisador Francisco Caruso (2005), da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, que desenvolve o Projeto de Ciências Através de Histórias em Quadrinhos (EDUHQ), no qual se utiliza dos quadrinhos no ensino e aprendizagem em ciências com ênfase no ensino de Física. O projeto consiste em trabalhar com estudantes do ensino médio, no qual cada participante cria uma ou mais tirinhas que falam sobre Química, Física e Matemática e outros temas ligados à ciência.

Outro exemplo da articulação entre histórias em quadrinhos e ensino de Ciências Biológicas é o projeto “Gibio – um fanzine para a comunidade”, desenvolvido há 16 anos na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), campus Sorocaba, e tem como produto final a publicação da revista Gibiozine (<https://gibiozine.wixsite.com/gibiozine>), cujo escopo é a divulgação científica utilizando a linguagem das histórias em quadrinhos. É um trabalho que conta com a participação dos estudantes de Ciências Biológicas, como parte de um processo formativo desses futuros professores, e tem como objetivo a busca reflexiva sobre a ciência e a divulgação de conceitos científicos.

Em consonância com essas experiências de conceber os quadrinhos como um espaço de formação e educação, Vergueiro (2004), esclarece que os quadrinhos não surgiram com o intuito de atuar como recurso pedagógico, porém, com o passar do tempo, eles começaram a serem utilizados na educação pelas suas qualidades de comunicação, ou seja, pelas suas capacidades de comunicação sobre diferentes assuntos.

Santos Neto e Silva (2015) explicam que a utilização das histórias em quadrinhos na educação pode contribuir de maneira significativa no processo de aprendizagem dos estudantes, seja como leitura e interpretação, bem como no desenvolvimento da criatividade por meio da autoria na produção de histórias em quadrinhos. Nesse sentido pode-se considerar também o desenvolvimento de habilidades artísticas no processo de criação e, no que se refere a este trabalho em específico, a assimilação de conceitos científicos para sua veiculação nas histórias.

A definição de histórias em quadrinhos, segundo Santos Neto e Silva (2015, p.11), é que “são narrativas gráficas constituídas por escrita e desenho, que exigem de seus leitores e leitoras interpretações visuais e verbais”, considerando que nem sempre se utilizam da escrita, algumas vezes podem ser somente desenhadas. Ainda nesse ponto Santos Neto e Silva (2015, p.12), defendem que é necessário ser criterioso, pois para trabalhar com as histórias em quadrinhos, “supõe uma formação que possibilite à equipe docente um manejo adequado e responsável deste rico material, nem sempre bem compreendido à primeira vista”.

Esse quesito vai em direção a uma das orientações referente ao ensino de Ciências Biológicas no currículo escolar, que é desenvolver no estudante a capacidade de pensar de maneira lógica e criticamente, “Analisar criticamente a relação homem–meio, em situações concretas, reconhecendo a espécie humana como parte integrante de um processo no qual ela modifica e é modificada pelo ambiente em que vive” (CURRÍCULO PAULISTA, 2019, p. 94).

De acordo com Rosa e Schnetzler (2003), pode-se dizer que a Biologia se dedica ao estudo das características e comportamento dos organismos, a sua origem (espécies e indivíduos), e sua interação com os demais seres e o ambiente. E, ainda se divide em subáreas, com o propósito de se dedicar as diferentes níveis da vida, por exemplo, a biologia molecular que se atém a escala atômica e molecular, bioquímica e genética molecular; no nível celular compreende-se a biologia celular; no nível multicelular pela fisiologia, anatomia e histologia e no nível sistêmico/ecologia.

No ensino de Ciências Biológicas Krasilchik e Marandino (2007) defendem que a assimilação dos conceitos deve habilitar os estudantes a formular opiniões, ter um posicionamento crítico e serem capazes de tomar decisões baseadas no conhecimento científico e não somente no senso comum, principalmente em assuntos relacionados ao próprio corpo, à saúde, e a diferentes áreas da vida. As autoras ressaltam que os estudantes não estarão devidamente instruídos se não conseguirem relacionar as diferentes áreas do conhecimento da ciência com a tecnologia, ambiente e sociedade.

Nesse sentido, é visível o papel das histórias em quadrinhos como um espaço no qual é possível relacionar diferentes disciplinas com a ciência.

A utilização das histórias em quadrinhos possibilita a inserção da Arte nas aulas de Ciências Biológicas e isso possibilita a articulação “entre a inteligência racional-cartesiana (pelos textos fonéticos explicativos) e a inteligência intuitivo-criativa (pelas artes em geral, incluindo-se os desenhos nas histórias em quadrinhos)” (ANDRAUS, 2010, p. 38).

A articulação das histórias em quadrinhos e o ensino de Ciências Biológicas pode resultar em contribuições importantes, considerando o processo de criação como um momento de aprendizagem e de ensino, pois ao aprenderem para criar um material de divulgação científica também compartilham seus conhecimentos.

382

O processo criativo de histórias em quadrinhos como espaço de ensino/aprendizagem

O processo de criação das histórias em quadrinhos aqui analisadas teve início com atividades realizadas em uma disciplina do curso de licenciatura em Ciências Biológicas em uma Universidade Federal brasileira. A proposta consistia em desenvolver um material de divulgação científica utilizando a linguagem das histórias em quadrinhos, tendo como objetivo trazer informações sobre assuntos relacionados a área de biologia. Ao longo das aulas foram debatidas várias questões, referentes a aspectos técnicos dos quadrinhos, assim como sobre a biologia (sistema imunológico, células, anticorpos, vacinas) mas também aspectos culturais, sociais, ambientais e biodiversidade.

O contexto teve como evento marcante a pandemia viral de Covid-19, e a disciplina se desenvolveu toda em modo virtual, com aula remotas e uma plataforma para registro das atividades; nesse mesmo momento outros eventos sucediam em outra escala, por exemplo incêndios de grandes proporções na Floresta Amazônica; foi também um período marcado por desenfreada veiculação de notícias falsas em mídias sociais, com especial impacto aquelas referentes à ciência, principalmente em relação às vacinas e seu funcionamento no organismo.

Metodologicamente os estudantes se organizaram em duplas e escolheram o tema que iriam trabalhar; eles teriam de problematizar um assunto e desenvolver um planejamento de como dariam sequência na ideia, um esquema básico da proposta; o passo seguinte consistiu na

criação de um roteiro, personagens, cenário etc., sendo disponibilizadas duas aulas seguintes da disciplina para a realização da tarefa. Após o término do roteiro, foi feita a apresentação coletiva e discutidas possíveis sugestões e incorporações; em seguida foram feitos os encaminhamentos para iniciar a criação da história em quadrinhos, e para isso foram disponibilizadas mais três aulas da disciplina para a atividade, com acompanhamento pelo professor dos progressos a cada aula até o resultado final. Cada um desses movimentos - delineamento inicial, roteiro, rascunhos dos personagens e cenários, acabamento dos desenhos, *storyboard*, e arte final - ficaram registrados na plataforma educativa utilizada. Segundo Salles (1998), o ato de criação é entendido por uma demorada identificação da intenção expressiva do autor/criador. A duração do processo de criação é o período da forma intencional. É possível, assim, afirmar que o ato de criação de algo é a maneira do autor/criador relacionar-se, tatear e manusear sua intenção de natureza simples. Numa primeira versão são feitas as alterações, modificações, rasuras, as experimentações até chegar a um ponto no qual os autores consideram o material pronto para o acabamento ou arte final.

O processo criativo desenvolvido pelos estudantes pautou-se também, principalmente, para aqueles que optaram por fazer suas criações digitalmente, na aquisição de habilidades tecnológicas em desenho e em colorização digital, tais como luz e sombra, transparência, ajustes técnicos, edições de imagem e de detalhamentos diversos.

A maioria dos estudantes referiram ter buscado aprender por meio de tutoriais no Youtube o manejo de alguns softwares, entre eles o Krita e o Canva; nesse quesito Salles (1998) ressaltava que a contemporaneidade das artes faz surgir um número cada vez maior de autores/criadores que realizam suas criações a partir das tecnologias, com bons resultados trabalhando com essas formas de linguagens. Se isso já era uma realidade ao final dos anos 1990, quando as tecnologias digitais ainda eram relativamente escassas, é possível inferir esse fenômeno como muito potencializado nos anos 2020 - e verificar empiricamente esse fenômeno nas atividades desenvolvidas nesse processo.

Alguns estudantes buscaram aprender, durante as aulas, sobre como se constrói uma narrativa (criação de enredos, personagens e cenários) e, ainda, entender como se dá a construção de uma história em quadrinhos, a partir de seus elementos estruturantes, outros que preferiram pragmaticamente buscar referências para o desenvolvimento do tema, bem como para criação de personagens, indumentárias, cenários. Salles (1998) afirma que o autor/criador, quando carente de dados para substanciar sua criação, vai atrás de referências. Diante disso, é possível dizer de uma maneira atenta sobre apoderar-se de informações, que está ligado à investigação de todas as formas.

As referências foram pesquisadas em sites da internet, livros, filmes, programas de televisão bem como, em outras histórias em quadrinhos. O autor/criador desenvolve uma percepção sobre a realidade que envolve os cinco sentidos, basicamente, é uma busca sensorial em

direção aquilo que pretende criar. Nesse aspecto, Salles (1998), explica esse movimento que o autor/criador faz em busca do ato de criar:

o artista, envolvido no clima da produção de uma obra, passa a acreditar que o mundo está voltado para sua necessidade naquele momento; assim, o olhar do artista transforma tudo para seu interesse, seja uma frase entrecortada, um artigo de jornal, uma cor ou um fragmento de um pensamento filosófico (SALLES, 1998, p.20).

Para concluir, o processo de criação de uma história em quadrinhos se torna um espaço fecundo de aprendizagens, pois durante um período os estudantes se movimentam a favor da realização da criação, seja pesquisando, apreendendo para explicar conceitos, buscando aprender para lidar com tecnologias, aprendendo a linguagem das histórias em quadrinhos para desempenhar a produção.

Tendo em vista essas considerações, a análise da história em quadrinhos (material) pautou-se na Semiótica Peirceana, compreendida como “a ciência que tem por objeto de estudo todas as linguagens possíveis” (SANTAELLA, 1983, p.2).

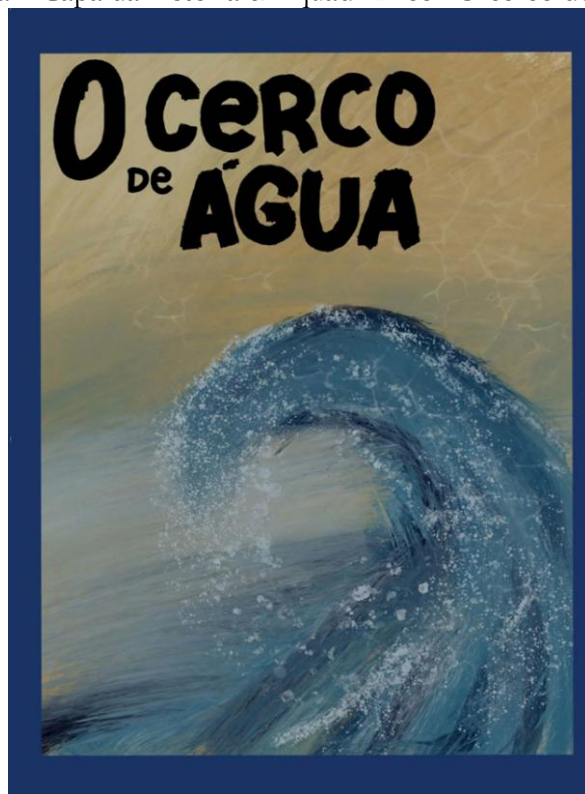
A semiótica se divide em três níveis de análise: primeiridade, secundidade e terceiridade. Na primeiridade o signo fundamenta-se na qualidade que ele exhibe os quali-signos. Apresenta-se por meio das sensações e sensibilidade, do que não se pode nomear. Na secundidade o signo fundamenta-se no caráter de existente, os sin-signos. Apresenta-se por meio do lugar que ocupa, seu ambiente de inserção, o contexto existencial, ou seja, o suporte. A terceiridade o signo fundamenta-se no aspecto de lei, normas, regras, na escrita textual, no caráter de símbolos, os legi-símbolos.

Assim entendido, segue a análise da história em quadrinhos:

Apresentação da análise da História em Quadrinhos “O cerco de água”

O tema tratado é a questão ambiental, as consequências do aquecimento global que pode levar ao derretimento das calotas polares, provocando o aumento do nível dos mares, o desequilíbrio na natureza, a chamada “mudança climática”. As mudanças climáticas seriam como uma mudança no biorritmo do planeta Terra, uma resposta caótica da natureza às interferências humanas em seu ciclo, provocando o aumento de chuvas em locais que antes não chovia, a seca em outros, o aumento das temperaturas, portanto, uma inversão dos fenômenos naturais.

Figura1: Capa da história em quadrinhos “O cerco de água”



Fonte: arquivo pessoal

385

A primeiridade na história em quadrinhos não apresentou aspectos relevantes a serem analisados. Na secundidade, no material analisado (no geral), tem-se a história em quadrinhos, uma linguagem que expressa algo de forma criativa, um tema, ou seja, traduz por meio de imagens e escrita os conhecimentos que os estudantes adquiriram sobre os conceitos científicos referentes à biologia, a linguagem artística das histórias em quadrinhos (desenhos, diagramação, roteiro, arte final e outros) e recursos tecnológicos aprendidos. Ao analisar a terceiridade, o nível simbólico se faz presente no efeito que o signo provocaria em um possível intérprete. Esse foi o nível que mais contribuiu para a análise. A secundidade da imagem (Figura 1) mostra uma enorme onda cobrindo a areia (terra), na escrita tem-se “O cerco de água”. A imagem e escrita pode significar, no nível conceitual da terceiridade, que uma faixa de areia (terra) está sendo inundada pelas águas do mar ou águas acumuladas de um dilúvio ininterrupto. Ao analisar esse trecho percebe-se que o processo de criação se iniciou pela busca de um tema e sua definição, os autores/criadores relataram “nós pensamos em mudanças climáticas e aquecimento global”.

Figura 2: primeira página da história em quadrinhos “O cerco de água”



Fonte: arquivo pessoal

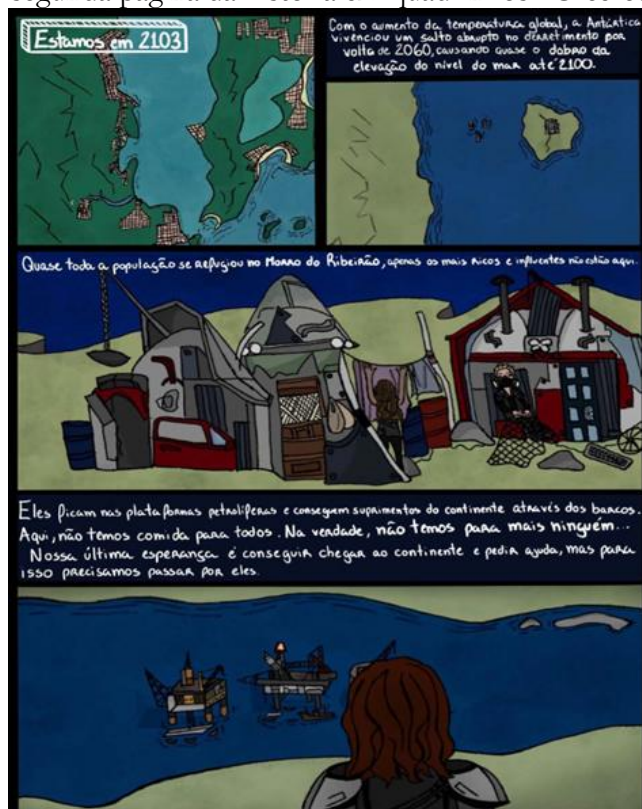
A secundidade no primeiro quadrinho, a imagem (Figura 2) mostra um globo terrestre e o texto destaca a referência a uma ilha; os autores afirmaram que se inspiraram em Florianópolis, ilha de Santa Catarina, embora isso não fique explícito na história em quadrinhos. Sempre em nível de secundidade, no segundo quadrinho a imagem mostra um Sol laranja em um céu vermelho, o chão parece ser um leito de rio seco, formando cascas secas; interpreta-se, em nível de terceiridade, que devido as temperaturas muito altas, e/ou falta de chuva, a água secou. No terceiro quadrinho, a imagem traz uma floresta pegando fogo, árvores sendo devoradas por labaredas de fogo, numa clara alusão às queimadas; no quarto quadrinho, a imagem revela uma quantidade grande de peixes boiando de barriga para cima, mortos. O nível simbólico de interpretação conduz a conclusões sobre efeitos das mudanças climáticas, no aspecto imagético, e a partir desse ponto a questão da mudança climática se torna mais evidente com o texto, que faz referência às tempestades tropicais caracterizadas pelos ventos fortes e chuvas em grande volume, mas agora com acréscimo de “ciclones cada vez mais próximos” e “ventos cortantes” que carregavam tudo, com a

observação “Era assustador”; no último requadro temos uma cidade parcialmente submersa, onde são visíveis para fora do nível de água apenas o topo de edifícios.

As inspirações dos autores se pautam em fatos reais, até a algum tempo atrás não era comum ter ciclones no Brasil, e recentemente houve o registro de dois importantes ciclones tropicais e cinco ciclones subtropicais; em diversos pontos do litoral brasileiro as águas, diversas encostas de morros deslizaram devido ao grande volume de água, arrastando casas e causando dezenas de mortos e desaparecidos. De acordo com um estudo da Organização Não Governamental Climate Central divulgado na revista científica Nature Communications há uma projeção de que até 2100, a maré irá subir em torno de 0.6 cm a 2.1 metros fazendo desaparecer algumas cidades costeiras; Florianópolis está dentro dessas projeções, num período de 30 anos pode-se elevar o nível do mar, principalmente, na parte norte da ilha. Existe a previsão de que milhares de pessoas sofram com o impacto das inundações no litoral de Santa Catarina.

No sétimo quadrinho, a imagem mostra a personagem principal da história, chamam-na de “Ela”. Ela narra a história do que aconteceu na ilha de Florianópolis, da catástrofe que se abateu sobre a população. Ela acredita que a única esperança de sobrevivência para eles é ir para o continente, porém, ela não sabe se o continente sofreu com esse desastre ambiental. Nesta página a interpretação é de que a mudança climática pode provocar a destruição de muitas cidades e suas populações, mas para além disso, irá destruir o meio ambiente e os seres vivos. Aqui percebe-se que as pistas de como se dá o processo de criação vai em direção as referências para se inspirar. Os autores/criadores relatam buscar referências para inspirar “nós pensamos, como podemos trazer isso para dentro de um cenário pós-apocalíptico”. Eles referem que “para as roupas dos personagens, como seria um mundo pós-apocalíptico, pensamos em roupas com um visual mais de batalha, rústico, inspirado nos quadrinhos da Marvel”. A partir das pistas dadas é possível identificar a referência as personagens da Marvel na obra lançada em outubro de 2018, uma série intitulada Marvel Zombies, na qual pode-se ver a versão dos Vingadores pós-apocalípticos e sua caracterização de indumentária e a similaridade com as personagens criada nesta história em quadrinhos. O cenário é de destruição e as personagens têm um visual rústico, gasto, puído, rasgado, dando a indicação de um movimento em busca de referências para a criação da indumentária dos personagens.

Figura 3: segunda página da história em quadrinhos “O cerco de água”



Fonte: arquivo pessoal

A secundidade no primeiro quadrinho (Figura 3) situa o ano de 2103 e mostra uma visão aérea de porções de terra representada na cor verde, onde se intuem cidades em áreas quadriculadas, e o mar em azul. A inspiração dos autores foi a ilha de Santa Catarina, sendo vista de cima e pode-se imaginar, em nível de terceiridade a partir das referências escritas na história em quadrinhos, as águas avançando em direção as faixas de terra e construções; o ano 2103 faz referência ao ano que, segundo as projeções feitas pelos cientistas, será o ano em que muitas cidades litorâneas desaparecerão devido o avanço das águas dos mares. No segundo quadrinho, a imagem mostra uma visão do alto, uma porção de terra isolada no mar, e o texto faz referência ao continente Antártico, cujas geleiras estão derretendo devido ao aumento da temperatura do planeta Terra e provocando o aumento do nível dos mares, causando uma catástrofe em alguns pontos do planeta. No quarto quadrinho, a imagem mostra pessoas vivendo em um local de maneira improvisada, habitando barracos construídos com materiais diversos, portas de armários velhos e carros, aros de bicicleta,

pedaços de lona e madeiras, janelas velhas, entre outros. Devido a imersão da cidade, a população pobre buscou locais que fossem os pontos mais altos para se abrigar das água. No quinto quadrinho, a imagem mostra a personagem Ela olhando as plataformas de petróleo no mar e pensando que para chegar ao continente deve passar pelas plataformas; o texto informa que já não há mais alimento para eles, ao contrário dos habitantes das plataformas que tem combustível para buscar alimento. É preciso elaborar um plano de sobrevivência, porém eles terão de ser espertos. Nesta página a interpretação que é possível fazer é de que é preciso buscar ajuda. Neste trecho da análise tem-se pistas de que durante o processo de criação buscou-se inspirar em fatos reais e ficção científica. Os autores/criadores relatam que, “depois que começamos a montar o roteiro, pensamos nos personagens, onde ia ser ambientada a história e pensamos em Florianópolis por ser uma ilha sofreria com o aumento do nível do mar”. Aqui, denota-se também a busca por referências para construir o cenário. Eles referem ainda, “...pesquisamos no Google lugares altos de Florianópolis, que ficavam na ilha para fazer sentido, e usamos o próprio mapa da cidade como referência para fazer o desenho”.

Figura 4: terceira página da história em quadrinhos “O cerco de água”

389



Fonte: arquivo pessoal

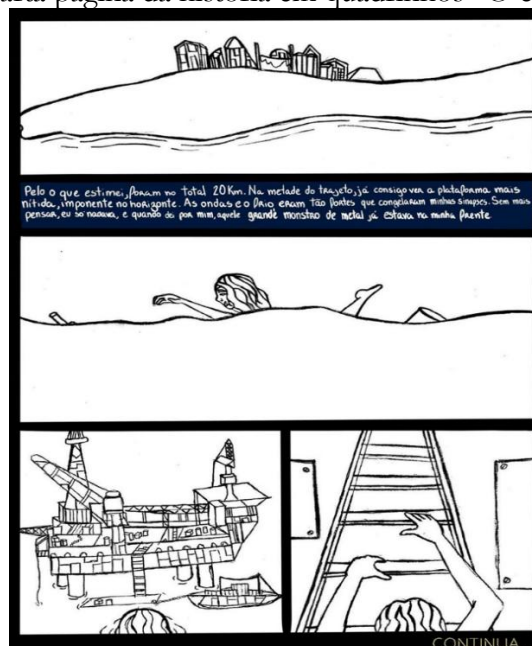
A secundidade no primeiro e segundo quadrinhos, as imagens (Figura 4) mostram a personagem Ela se despedindo de uma mulher (não é mencionado de quem se trata), a

personagem pede que a outra mulher não fique preocupada. No terceiro quadrinho, a imagem mostra a personagem pulando na água, provavelmente de um penhasco, a escrita tem-se “SPLASH”, uma onomatopeia que faz referência ao barulho do corpo batendo na água, simbolizando que ela caiu no mar.

No quarto quadrinho, a imagem mostra a personagem no momento que mergulha na água, prende a respiração com a mão, ou seja, nadar em água gelada pode causar mais rapidamente a exaustão, nadar no frio exige um esforço adicional. O texto informa que para a personagem “parar não é uma opção”. O corpo tem reações ao nadar em águas muito frias, uma delas é que a pressão arterial pode subir, devido a estreitamento dos vasos capilares que chegam as extremidades do corpo como os pés e mãos, isso na tentativa de equilibrar a perda de calor pela superfície da pele tem-se a sensação de como se tivesse câimbras em todo o corpo. Porém, a personagem precisa continuar, as pessoas que estão no morro dependem dela. Na imagem pode-se ver o lixo acumulado, sacola plástica, pneu, cone de sinalização, lata, garrafa plástica, colher, em uma clara referência à poluição dos oceanos por material plástico. A interpretação que é feita desta página é de que o ser humano sofre as consequências dos seus próprios atos.

Figura 5: quarta página da história em quadrinhos “O cerco de água”

390



Fonte: arquivo pessoal

Essa página (Figura 5) diferencia-se das anteriores, em nível de primeiridade, por ter seus traços apenas em preto-e-branco, sem cores. A secundidade no primeiro quadrinho mostra uma plataforma de petróleo em alto mar, essa é a visão que a personagem tem, segundo os autores é o “local onde os ricos e influentes da cidade se abrigaram”. A personagem está nadando em direção a plataforma, ou seja, apesar de ela temer as pessoas que estão lá, ela vai até eles. E a personagem deu a entender que não podia pedir ajuda a eles e sim chegar ao continente.

No segundo quadrinho, a imagem mostra a personagem no mar nadando a algum tempo desde que pulou no mar deixando o morro do Ribeirão para trás. A personagem já não conseguia pensar direito devido ao frio, o corpo respondia ao instinto de sobrevivência. No terceiro quadrinho, a imagem da plataforma enorme toma quase todo o quadrinho e no centro a cabeça da personagem vista de costas, ou seja, ela está de frente para a plataforma. No quarto quadrinho, a imagem da personagem galgando os primeiros degraus de uma escada que leva ao interior da plataforma e na escrita “CONTINUA...”, ou seja, a história não termina ali, tem continuação. A interpretação que é feita desta página é de que a personagem desconhece o que a aguarda, mas também a falta de finalização na colorização sugere o inacabamento da obra. Os autores pretendiam continuar a história, inclusive houve algumas reuniões para encaminhamentos práticos, mas afinal não aconteceu essa continuidade, e a obra se caracteriza como inacabada.

Considerações Finais

Considerando o objetivo inicial que era investigar o processo criativo das histórias em quadrinhos, considerando o ensino/aprendizagem dos licenciandos de Ciências Biológicas na produção do material de divulgação como um fator contribuinte da sua formação, pode-se concluir que o processo de criação de histórias em quadrinhos, ao requerer a pesquisa sobre impactos do aumento do nível do mar, contribuiu para a aprendizagem dos licenciandos em Ciências biológicas sobre as mudanças climáticas e, conseqüentemente, no processo de formação deles, enquanto futuros professores.

Para a criação da história em quadrinhos, os licenciandos mobilizaram conhecimentos científicos da área de Ciências Biológicas, sobretudo associados à ecologia, bem como conhecimentos artísticos para criação da história em quadrinhos (desenho, cores, roteiros, criação de personagens, entre outros), conhecimento de tecnologias para realizar o manuseio de softwares para colorir e outros conhecimentos que não estão relacionados ao conhecimento científico, mas a um potencial de conhecimentos práticos, teóricos e culturais. O trabalho partiu de uma visão complexa, tendo como princípio que não se deve basear somente em conhecimentos abstratos (conteúdos), e sim, na prática de conhecimentos (aprendizagem significativa) e que resultem em impacto em outras práticas (ensino de conceitos científicos por meio da divulgação); dessa forma esse trabalho foi pensado a partir

dessa prática da criação de histórias em quadrinhos por um grupo de estudantes que acarreta um conjunto de conhecimentos que impacta numa nova forma de fazer divulgação científica, potencialmente capaz de informar um público amplo, mas certamente ativo no quesito de formação dos licenciando envolvidos em sua produção.

Portanto, é na possibilidade de apresentar uma maneira diferente de ensinar sobre conceitos científicos, que esse trabalho se pautou.

Referências

ANDRAUS, G. Atualizando a educação: as histórias em quadrinhos e a importância das imagens para um equilíbrio sistêmico dos hemisférios direito e esquerdo do cérebro, **Educação & Linguagem**, v. 13, n. 22, 169-191, jul.-dez. 2010.

CARRASCO, B. Mar pode 'engolir' territórios de 22 cidades de Santa Catarina em 30 anos. **Jornal ND+**, Publicado em: 19/12/2019 Disponível em: <https://ndmais.com.br/> Acessado em: 11/08/2023.

CARUSO, F.; CARVALHO, M.; SILVEIRA, M. C. O. Ensino não-formal no campo das ciências através dos quadrinhos. **Ciência e Cultura**, vol.57 no.4 São Paulo Out. / Dez. 2005

CUNHA, A. M.O.; KRASILCHIK, M. A Formação continuada de professores de ciências: percepções a partir de uma experiência, **Anais da 23ª Reunião ANPED**, Caxambu: ANPED, 2000. Acesso em: 08 mar. 2024.

KRASILCHIK, M.; MARANDINO, M. **Ensino de Ciências e Cidadania**. 2.ed. São Paulo: Editora Moderna. 2007.

MUNDASAD, S. Os riscos e benefícios de nadar na água gelada. **BBC News Brasil**, Publicado em: 21/05/2022 Disponível em: <https://www.bbc.com/> Acessado em: 15/08/2023

ROSA, M. I. F. P. S.; SCHNETZLER, R. P. A investigação-ação na formação continuada de professores de ciências. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 9, n. 1, p. 12-31, 2003.

SALLES, Cecília A. **Gesto inacabado**: processo de criação artística. São Paulo: Annablume, 1998.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é Semiótica?** São Paulo: Brasiliense, 1983.



10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cidadania
e Saberes

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



SANTAELLA, Lúcia. **Semiótica Aplicada**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

SANTOS NETO, E.; SILVA, M. R. P. **Histórias em quadrinhos e práticas educativas: os gibis estão na escola, e agora?** (orgs.) volume 2, 1ª ed., São Paulo: Criativo, 2015.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**, SEDUC/Undime SP. São Paulo: SEDUC/SP, 2019.

SOUSA, Rafaela. **Ciclone. Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/ciclone.htm> Acessado em 11 de agosto de 2023.

VERGUEIRO, W. Uso das HQ no ensino. In: RAMA, A. et al. (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

393



Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cidadania e Saberes

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0

REDES SOCIOTÉCNICAS DE APRENDIZAGENS DO SISTEMA DE TRAMITAÇÃO DE PROCESSOS ADMINISTRATIVOS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - BRASIL

Aílla Lins Cavalcanti¹
Lucivania Jacinto da Silva Lins²
Patrícia Silva³

Introdução

O aumento do volume e da velocidade das informações, geradas pelas entidades, fez surgir a necessidade de utilização de sistemas informatizados, para que as organizações pudessem atender ao dinamismo do mercado atual, no qual a tecnologia tem se tornado presente nos procedimentos administrativos. Bazzotti e Garcia (2006), destacam que a necessidade da utilização desses sistemas, deriva da grande e crescente quantidade de informações que as empresas possuem, o que possibilita aos gestores agirem mais rápido e de forma eficaz.

Na área pública, a necessidade de evolução para a digitalização de processos é motivada principalmente para dar mais eficiência e transparência a este setor. Essa inovação, foi impulsionada pelo advento de alguns instrumentos legais como: a Emenda Constitucional nº 19/1998, que atribui a eficiência como princípio da administração pública (Brasil, 1998); a Lei nº 12.527/2011, que fomenta o acesso à informação de órgãos públicos de forma transparente (Brasil, 2011); e a edição do Decreto Federal Nº 8.539, que trata sobre a utilização de meio eletrônico para realizar a tramitação de processos administrativos entidades federais (Brasil, 2015).

Em meio a esse período de transformação, dos processos físicos para os digitais e de novo arcabouço legal regendo esse tipo de trâmite, é que foi editada a Resolução do Conselho Universitário (CONSUNI) nº 10/2019, publicada em 26/06/2019, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Essa norma determina a obrigatoriedade de tramitação de processos, exclusivamente pelo Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos (SIPAC) e em formato digital.

De acordo com Souza (2004), o incremento de uma inovação, na rotina administrativa, pode provocar um momento de desordem na organização, e, ao mesmo tempo, pode ser visto

394

¹ Bacharel em Direito. Mestranda em Gestão nas Organizações Aprendentes, na Universidade Federal da Paraíba. E-mail: aillacavalcanti@gmail.com.

² Bacharel em Ciências Contábeis. Mestranda em Gestão nas Organizações Aprendentes, na Universidade Federal da Paraíba. E-mail: lucivania.lins@academico.ufpb.br

³ Doutora em Educação, pela Universidade Federal da Bahia. Professora do curso de Pós-Graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes, na Universidade Federal da Paraíba. E-mail: silva.131313@gmail.com.

como uma oportunidade de aprendizagem organizacional, capaz de consolidar um novo conhecimento. Isso equivale a incorporação de uma nova sistemática de trabalho, como ocorreu com a implementação da tramitação de processos digitais na UFPB. Em um cenário de constantes mudanças, é importante que as empresas tenham a capacidade de se adaptar às novas transformações (Santos, 2014).

Para Latour (2012), situações de inovação são ocasiões propícias para se analisar a atuação dos objetos/coisas, com mais clareza, pois é nesse momento que os objetos terão a sua existência unida às ações humanas até a sua implementação ou instalação, que é quando deixam de fazer parte das discussões e retornam a um papel de invisibilidade nos processos. A perspectiva que considera o material (objeto/coisa) e o social (indivíduos) como componentes da análise do cotidiano é denominado de sociomaterialidade (Decuyper e Simons, 2016). Esse tipo de análise, é considerada por Silva (2022), como uma maneira mais ampla de observar as organizações.

De acordo com Silva *et al.* (2016) as relações desenvolvidas entre os atores, que compõem uma ação específica, são denominadas como rede. Na perspectiva de Nobre e Abreu (2023), o conjunto heterogêneo, formado por “atores sociais” e não-humanos, que agem de forma colaborativa, exercendo papéis definidos e unidos por um mesmo fim, é definido como uma Rede Sociotécnica.

A mudança ocorrida na UFPB, devido a obrigatoriedade de uso do SIPAC, um não-humano, alterou significativamente a forma como os procedimentos eram realizados na instituição. Esse cenário inovador, pode ser analisado sobre a ótica da sociomaterialidade, a fim de verificar as interações que foram desenvolvidas nesse processo, e considerando que não existem muitos estudos sobre esse aspecto na área da administração como indicado por Jarzabkowski, Spee e Smets (2013).

Perante o exposto, este trabalho pretende responder à seguinte indagação: Como são estabelecidos os arranjos e vínculos das interações, estabelecidas entre os atores das redes sociotécnicas de aprendizagem no Sistema de Tramitação de Processos Administrativos da UFPB?

Este estudo tem o objetivo geral de analisar os arranjos e vínculos das interações estabelecidas entre os atores das redes sociotécnicas de aprendizagem no Sistema de Tramitação de Processos Administrativos da UFPB. Para alcançar o objetivo proposto, foi realizado um estudo de abordagem qualitativa, de cunho descritivo, inspirado na etnografia e na observação participante para compreender melhor o fenômeno social estudado. Para a criação das imagens que demonstram o entrelaçamento e os vínculos estabelecidos entre os atores que compõem a rede sociotécnica, foi utilizado o sistema *Pajek* 5.18. Este trabalho dividi-se em Introdução, Procedimentos Metodológicos, TICS no Serviço Público e Redes Sociotécnicas, Análise Discursões e Conclusão.

Procedimentos metodológicos

O estudo para realizar a análise da rede sociotécnica da utilização do SIPAC, no âmbito da UFPB, pode ser classificado como qualitativo, considerando que, segundo Gil (2021), esse tipo de abordagem pode elaborar a descrição de uma experiência vivenciada por um grupo de indivíduos, bem como desvendar concepções e relacionamento entre os dados para reordená-los em uma forma mais explicativa, enfatizando as qualidades de entidades e processos.

Quanto aos objetivos, a pesquisa pode ser classificada como descritiva. Em relação aos procedimentos técnicos, será realizada inicialmente uma pesquisa bibliográfica e documental, pois buscou em documentos oficiais, livros e demais publicações os conceitos e informações que embasaram o referencial teórico deste estudo, que utilizou as plataformas de busca Portal de Periódicos CAPES, *Google Acadêmico*, biblioteca virtual “Minha Biblioteca”, Repositório Institucional da UFPB, documentos emitidos pela instituição e normativos relacionados ao tema deste estudo.

Gil (2021) ressalta sobre a importância da análise de documentos em uma pesquisa científica, pois eles são fontes de dados relevantes nos estudos qualitativos, sendo indispensáveis em pesquisas etnográficas.

Este trabalho se inspirou na etnografia, pois de acordo com Andion e Serva (2012), esse método pode ser considerado como criador de um ambiente novo, propício para o surgimento de definições e técnicas que unem classificações que eram tidas como incompatíveis em outras áreas científicas, permitindo assim que a pesquisa seja um reflexo mais real do que se é estudado. Para esses autores, a etnografia possibilita uma melhor compreensão dos fenômenos sociais, por descrever e interpretar determinado fato social de acordo com a perspectiva do grupo de indivíduos nele inserido.

De acordo com Andion e Serva (2012), pode-se optar pela observação participante para realizar a imersão nos valores dos fenômenos sociais a serem estudados colocando o pesquisador para desenvolver as mesmas atividades desempenhadas pelo grupo analisado. Características desse método também serão utilizadas nesse estudo considerando que o processo de transição entre os documentos físicos e digitais, foi vivenciado pelos pesquisadores pelo fato deles serem servidores da instituição que será objeto desse trabalho. Silva (2022, p. 22) destaca a importância do observador explorar as redes de trabalho a partir de sua “própria experiência” para que ele possa compreender “a organização e a simetria existente entre os atores dentro da estrutura organizacional, tecnológica e administrativa, pois as imagens trazidas por essas redes revelam as experiências vividas”.

Após a coleta dos dados no campo estudado, foi utilizado o programa *Pajek* 5.18 para elaborar o desenho da rede sociotécnica, para a observar de forma mais clara, demonstrando todos os atores envolvidos, bem como os seus arranjos, vínculos e performances. De acordo

com Decuyper e Simons (2016), as figuras possibilitam visualizar, de forma mais concreta, a distribuição de atores e relações em um determinado ambiente.

O campo escolhido para realização dessa pesquisa foi a UFPB, que é uma autarquia federal de ensino, que foi criada em 1955, pela Lei Estadual nº 1.366, e federalizada pela homologação da Lei nº. 3.835 de 13 de dezembro de 1960. A UFPB é dividida em 4 campi, localizados nas cidades de João Pessoa (*Campus I*), Areia (*Campus II*), Bananeiras (*Campus I*), Rio tinto e Mamanguape que compõem o *Campus IV*. Hoje a instituição conta com 130 cursos, sendo 119 presenciais e 11 a distância e a quantidade de alunos com matrícula ativa no ano de 2022 se aproxima de 33 mil estudantes (UFPB, 2022). A implantação do SIPAC, de forma totalmente digital, foi determinada Resolução nº 10/2019 do CONSUNI, o que modificou as rotinas de trabalho para que se adequassem à nova realidade.

TICS no serviço público e redes sociotécnicas

As tecnologias são construções sociais de natureza instrumental, pois surgem do anseio de atender às demandas da sociedade. Elas advêm de vivências humanas e denotam a carga axiológica presente no contexto do qual emergiram, sendo equivocada, portanto, a visão que lhe atribui neutralidade (Martins, 2023).

Nas últimas décadas, eclodiram novas maneiras de se comunicar, relacionar, pensar e agir. O processamento e a circulação de informações passaram a ser mais ágeis, repercutindo em uma nova dinâmica social, onde “a tecnologia é um dos principais fatores desencadeadores de processos adaptativos, a partir dos quais outras mudanças adaptativas se ramificam” (Medeiros e Ventura, 2007, p. 273).

Com a disseminação das tecnologias de informação e comunicação (TICs), o impacto nas relações e vivências sociais tornou-se ainda maior. O surgimento da internet aliado ao uso das TICs mudou a forma da população realizar as suas atividades cotidianas, que ficaram difíceis de serem executadas senão em um contexto digital (Araújo e Vilaça, 2016).

O setor público vem aderindo a um processo de informatização que contribui para a prestação de serviços mais céleres, integrados, acessíveis e transparentes, além de fomentar a confiabilidade do usuário e auxiliar no combate à corrupção (Martins, 2022). Esta adequação das instituições públicas vem dando lugar a práticas mais eficiente, sendo os sistemas de informação uma ferramenta hábil para atender a estes objetivos.

Nesse contexto, a adesão aos sistemas de informação na esfera pública decorreu de uma necessidade de modernização da gestão, considerando o volume elevado de informações com as quais lida, bem como a exigência de uma melhor prestação de serviço (Souza, 2014). Esses sistemas ganham mais espaço à medida em que se percebe a força organizacional que eles dispõem, pois conseguem concentrar e organizar o montante de informações, sejam elas internas e externas ou de serviços-fim ou serviços-meio, a ponto de se tornarem importantes auxiliares nos processos de tomada de decisão.

No entanto, há que se ter pessoas qualificadas, que saibam utilizar as informações ali geradas de modo adequado, interpretando os dados em suas diversas facetas e solucionando os problemas que surgirem.

As TICs e os agentes humanos podem proporcionar mudanças significativas no curso de uma instituição. O fluxo e a sedimentação de informações geradas produzem valor e refletem em encaminhamentos práticos para as mais diversas conjunturas, onde a atuação tecnológica e a vivência humana atuam em simbiose. Fernandes (2012, p. 7) afirma que um sistema de informações é “um conjunto de recursos humanos e tecnológicos que busca atingir adequadamente todas as necessidades de informação de uma organização e de seus processos de negócios.”.

Logo, não há como considerar a utilização das TICs no setor público sem considerar os atores humanos e não humanos que emergem em rede mediante sua utilização. Para que a adesão a um sistema seja exitosa, há que se observar a aceitação dos usuários, a cultura ali existente e perceber que os recursos técnicos aliados às atuações dos agentes operadores é que permitem alcançar os resultados almejados.

A evolução das TICs tem ocorrido velozmente e de modo irreversível. Com agilidade, estas transmutam e ficam obsoletas, exigindo uma constante atualização dos seus usuários.

As instituições públicas, para adequar-se à nova realidade, vêm aderindo à informatização de seus processos e um dos grandes marcos desse movimento foi a edição do Decreto Federal nº 8.539/15, que regulamentou o uso do meio eletrônico para realização de processos administrativos no âmbito da Administração Federal, e fixou, em seu art. 22, § 1º, o prazo de 2 anos para que esse procedimento fosse adotado (Brasil, 2015).

O caráter imperativo da norma impulsionou a movimentação das instituições para implantação de sistemas que lhe servissem de suporte para alcançar este fim. Nesta toada, a UFPB adquiriu o Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos – SIPAC, desenvolvido e utilizado a contento pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Considerou-se a similaridade da natureza jurídica e dos serviços prestados pelas duas instituições, pressupondo que a aquisição de um sistema já finalizado e validado seria uma forma mais rápida e eficiente de automatizar os processos do que desenvolver um novo programa para a UFPB (Alves, 2019).

O SIPAC é um sistema de gestão utilizado para registrar e monitorar as demandas, atividades e informações administrativas. A Superintendência de Tecnologia da Informação da UFRN descreve em seu catálogo de serviços as funcionalidades do SIPAC e sua importância para a instituição nos seguintes termos:

O sistema SIPAC integra totalmente a área administrativa, desde a requisição (material, prestação de serviço, suprimento de fundos, diárias, passagens, hospedagem, material informacional, manutenção de infraestrutura), até o controle do orçamento distribuído internamente. (UFRN, 2024).

Assim, a adoção do SIPAC significou um rompimento de paradigma para a gestão universitária, posto que oportunizou o controle e integração das atividades exercidas, além de possibilitar uma relação de monitoramento entre estas atividades e o orçamento direcionado a cada unidade interna (Araújo, 2013).

Cabe ressaltar, que a implementação do SIPAC na UFPB ocorreu, em primeira instância, como um módulo organizador de protocolo, sendo utilizado em formato analógico ou híbrido (Guimarães Júnior, 2022). Gerava-se no sistema uma sequência numérica que era atribuída a determinado processo, mas este tramitava também fisicamente, assim como a maioria dos documentos nele inseridos. Apenas em 2019, a UFPB regulamentou a utilização do processo eletrônico e publicou a Resolução do Conselho Universitário (CONSUNI) nº 10/2019, determinando a obrigatoriedade de cadastro e tramitação unicamente eletrônica junto ao SIPAC, dispondo que:

Art. 18. A partir da publicação desta resolução, todos os processos administrativos e seus respectivos documentos cadastrados no módulo Protocolo do SIPAC tramitarão exclusivamente na forma eletrônica, ressalvada as hipóteses do artigo 5º do Decreto nº 8.539, de 08 de outubro de 2015.

A imposição da obrigatoriedade da utilização do processo eletrônico em todos os *campi* da instituição, em 2019, ocorreu em momento oportuno, tendo em vista que, no ano seguinte, todos seriam surpreendidos pelo acometimento de uma pandemia, onde a continuidade do serviço público se sustentou à base de atividades digitais outrora implementadas.

Hoje o SIPAC é imprescindível para a execução das rotinas administrativas da UFPB, é utilizado de diversas formas na gestão universitária. No entanto, é de se destacar que o refinamento do sistema, para a importância que hoje assume, só foi possível devido a postura aprendente adotada pela gestão, posto que houve um empenho em adequá-lo à realidade da entidade, considerando as necessidades que foram surgindo na prática e que eram relatadas pelos usuários.

Ao realizar um estudo de caso do processo de implantação do SIPAC junto à UFPB, Araújo (2013), que também é servidor da Superintendência de Tecnologia da Informação da instituição, destacou que “o envolvimento e o comprometimento dos usuários” é o principal fator “de sucesso” na implantação de um sistema. A priorização da escuta e da vivência dos usuários, durante a implantação do SIPAC, contribuiu para o seu desenvolvimento e sustentabilidade junto à organização, pois é latente que a usabilidade do sistema está intrinsecamente ligada à habilidade de se avaliar e, a partir de então, se aprimorar.

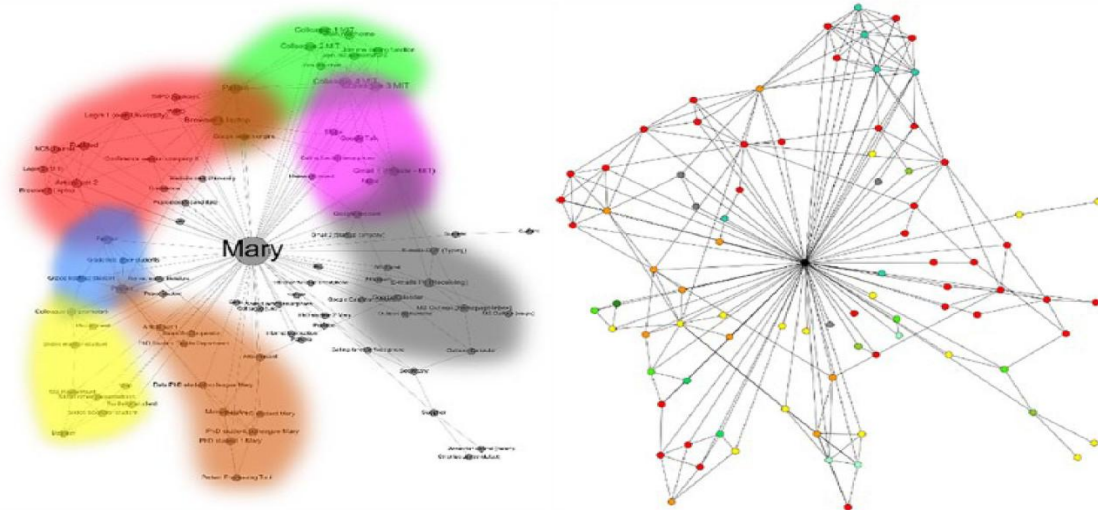
Segundo Senge (2016), este posicionamento de cooperação permite uma visão ampla da instituição e impacta o processo de tomada de decisão perante a realidade. Assim, segundo o autor, ser aprendente traduz-se na habilidade de continuamente criar os resultados almejados, instigando modelos de pensamentos novos e abrangentes.

A análise desse cenário, que envolve a inovação e o aprendizado proporcionado por ela, pode ser realizada conforme as teorias disseminadas por Latour (2012), pois despertam uma nova forma de abordar os estudos na área social, assim como na administração, possibilitando uma análise diferenciada das organizações, que considera todos os elementos que compõem o ato administrativo. Rosa (2016) destaca a visão sobre a relação entre o social e o material, em um cenário no qual o não-humano (“objetos, tecnologias e artefatos materiais”), são integrados como parte do processo social.

Para Schatzki (2010, p. 129, tradução nossa), é inerente à vida em sociedade a constante correlação entre as ações praticadas pelos humanos, denominadas como “práticas”, e os “arranjos materiais”, que são conceituados como “um conjunto de entidades materiais interconectadas”, que podem ser divididas em quatro tipos: “humanos, artefatos, organismos e coisas”. Ao reconhecer a inter-relação coexistente entre o social e o material, é que surge o conceito da sociomaterialidade, que para Decuyper e Simons (2016), envolve um tipo de análise que observa como componentes da vida cotidiana o social e o material, de modo a gerar uma possibilidade de pesquisa que leva em conta humanos e não-humanos simetricamente, como iguais, de maneira horizontal, os denominando como “atores” que possuem alguma forma de “agência” (ação), como se pode observar nos conceitos da obra de Latour (2012). A abordagem sociomaterial, na visão de Decuyper e Simons (2016), baseia-se na composição da prática, como os atores se distribuem, suas relações e a agência que formam as redes integradas por elementos sociais e materiais e por este motivo chamadas de Redes Sociotécnicas. Para Decuyper (2019), as redes podem ser analisadas visualmente, por meio de diagramas, de modo a facilitar a identificação dos atores centrais da rede, da quantidade desses atores que é mobilizada para desenvolver determinada prática, das áreas que mais concentram atores e interações dentre outros aspectos, conforme Figura 1.

400

Figura 1 - Rede sociotécnica de jornada de trabalho de um professor.



Fonte: Decuyper (2019).

Para Antonello e Godoy (2011) as redes sociotécnicas, na ótica da administração, podem ser entendidas como a junção de “aspectos técnicos e sociais de uma organização”. Esses autores relatam que grandes corporações, como a Saab Scania e a Volvo, adotaram, na década de 70, o chamado “Modelo Sociotécnico de Organização”, o qual considerava todos os aspectos que envolviam a organização sejam eles “técnicos, tecnológicos, humanos ou sociais”, para eles a parte técnica teria uma “eficiência potencial”, que ao ser somada com a parte social transformava esta eficiência em real.

Como apontado por Decuyper e Simons (2016), a análise da rede sociotécnica de um ambiente permite a visualização de como os atores se relacionam, o que poderá promover a identificação do que é realmente importante na condução de uma prática determinada. No meio administrativo, por exemplo, poderia ser utilizada para tornar mais clara a identificação de algum gargalo, erro ou inconsistência na execução de um determinado procedimento.

Latour (2012, p. 120) afirma que em momentos que pressupõe inovação, ou alteração de procedimentos, são as ocasiões mais propícias para se analisar a atuação dos objetos nas organizações, com mais clareza, pois é nesse momento que os objetos terão a sua existência unida às ações humanas até a sua implementação ou instalação, que é quando deixam de fazer parte das discussões e retornam a um papel de invisibilidade nos processos.

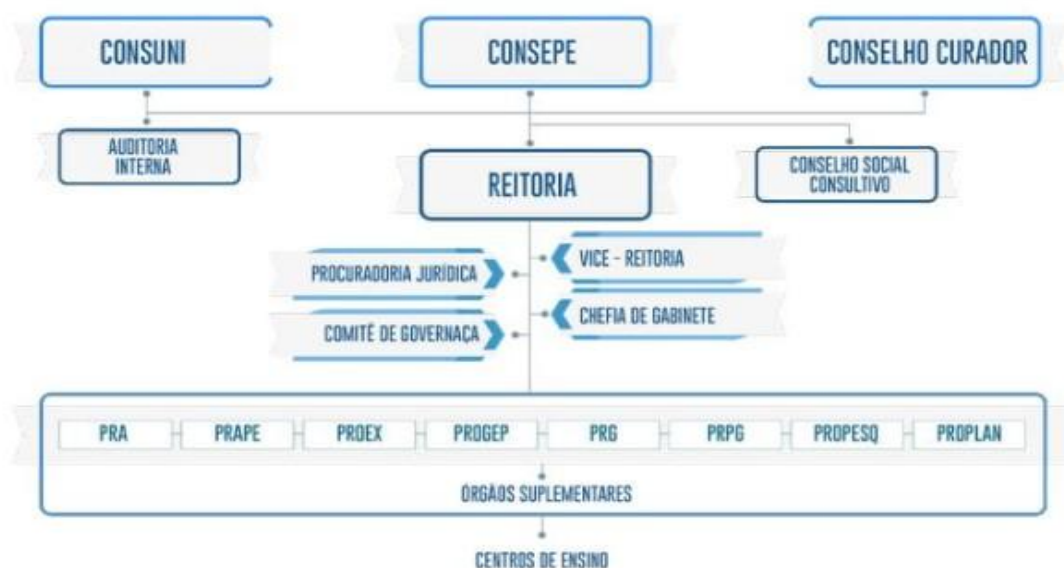
Antonello (2007, p. 229) indica que a aprendizagem organizacional em primeiro nível está fundada na aquisição de compreensão, experiência, técnicas e práticas que são em algum grau novas para a organização, o que depende da habilidade de gestores e equipes para obter sucesso. No caso da UFPB, o êxito na implantação do SIPAC não se daria apenas por meio da aquisição de um sistema moderno e eficiente, mas dependeria de como ele seria utilizado

e aceito pelos servidores. Um fato que demandaria treinamento de pessoal, aquisição de novos instrumentos de trabalho e alteração das rotinas administrativas.

Análise e discursões

A UFPB é umas das instituições de ensino superior mais relevantes e antigas do estado, criada em 1955, concentra cerca de 33 mil alunos, conforme UFPB (2022), é composta por 6.861 servidores ativos em exercício, entre técnicos-administrativos e professores, segundo o Portal da Transparência (Brasil, 2024). Administrativamente, a UFPB é composta por reitoria, pró-reitorias, centros, comissões, além dos seus órgãos deliberativos e suplementares, como demonstrado na Figura 2.

Figura 2 - Organograma da UFPB



402

Estrutura Organizacional da UFPB.

Fonte: Organograma da UFPB (UFPB, 2021).

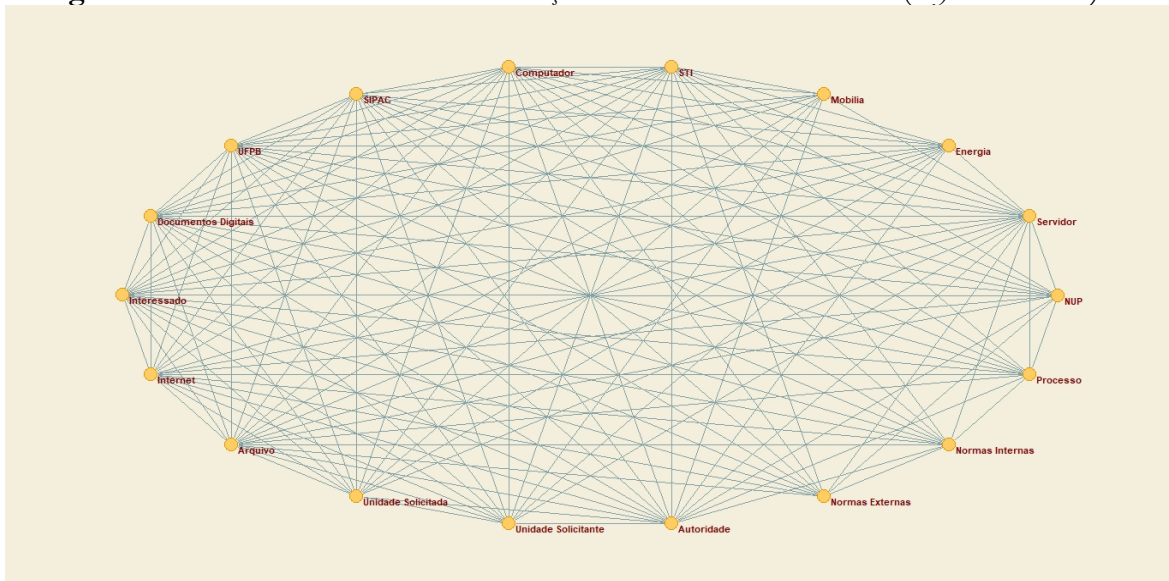
Em 2023, tramitaram 130.513 processos, segundo dados coletados através do SIPAC, esse volume de informação demandaria uma quantidade de papel e espaço de armazenamento incompatível com a nova realidade da “Era Digital”. Por meio dos sistemas, tornou-se fácil manusear grandes volumes de informação e, nesse sentido, a implantação da obrigatoriedade

da tramitação de processos de forma totalmente digital, em 2019, contribuiu positivamente para as atividades internas da universidade.

Para iniciar a identificação dos atores envolvidos na utilização do SIPAC, foi analisada a tramitação de alguns processos já realizados, bem como a observação de servidores executando essa atividade. Com base nessas observações, foram criados termos para indicar os atores envolvidos, como por exemplo, “interessado” para designar os usuários internos e externos que podem figurar como demandantes de uma solicitação que ocasionará a criação de um processo eletrônico. Depois, os atores humanos e não-humanos, envolvidos na relação de trâmite processual, foram catalogados, buscando mapear como era feita essa atividade antes e depois do início do uso do processo digital.

Os dados coletados, após serem tratados, foram incluídos no *Pajek* 5.18 para a montagem da figura representativa da rede sociotécnica, para demonstrar, simplificada, como ocorre a utilização do SIPAC em todos os *campi* da UFPB. Foi elaborado um mapa, em *layout Kamada Kawai* e circular, para a visualização mais ampla da rede (figura 3 e 4).

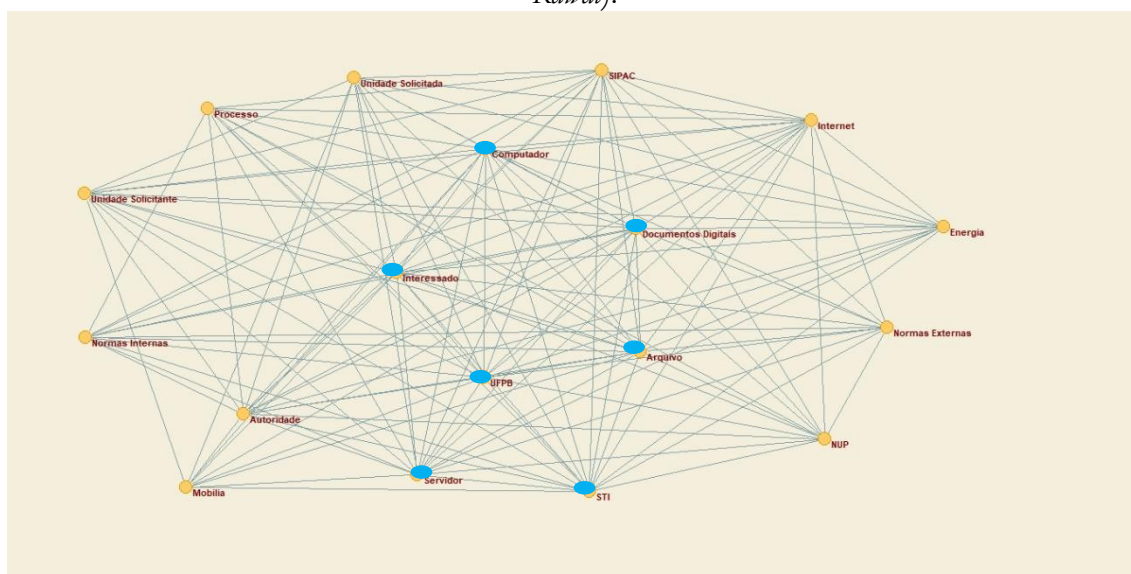
Figura 3 - Rede Sociotécnica de Tramitação de Processos no SIPAC (*layout* Circular).



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Na rede de utilização do SIPAC (Figura 4), os “actantes”, conforme denominado por Latour (2012), que possuem mais relações foram: Interessado, documentos digitais, UFPB, computador, STI, servidor, arquivo e internet.

Figura 4 - Rede Sociotécnica de Tramitação de Processos via SIPAC (*layout Kamada Kawai*).



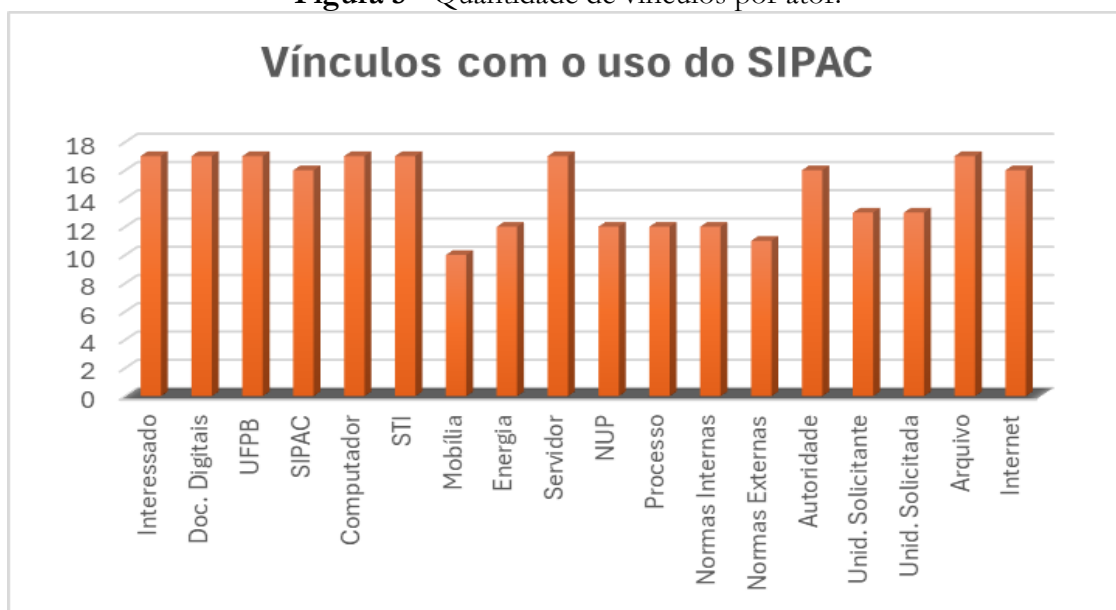
Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

404

Com o advento do processo eletrônico, observou-se que apesar de ter diminuído a quantidade de atores que fazem parte das redes, aumentou a quantidade de vínculos eles, os tornando mais interdependentes, como apresentado na figura 5, com o uso do SIPAC, os actantes envolvidos nessa atividade tem os vínculos distribuídos de forma mais uniforme, variando entre 11 e 17 relações por ator.

Tureta e Alcadipani (2009) alertam sobre a necessidade de se analisar o que ocorreria em caso de falha de um dos elementos componentes da rede, pois quanto mais conectada são as relações estabelecidas dentro dessa teia, maior é a necessidade de que todos os seus componentes estejam funcionando adequadamente, o que poderia gerar para a instituição a necessidade de fazer uma avaliação permanente dos riscos que envolvem as suas atividades. No caso do processo eletrônico, foi verificado que os actantes, possuem um relacionamento mais próximo e ágil, talvez bastaria apenas a falta de energia ou de acesso à internet para que boa parte das funções vinculadas ao trâmite processual, na UFPB, fossem paralisadas, como solicitação de diplomas, pagamento de auxílios ou realização de matrículas. Por outro lado, essa imbricação entre os componentes da rede sociotécnica pode demonstrar a relação de todos os atores, sendo utilizados de forma cada vez mais simétrica, cada um cumprindo o seu papel na organização com o mesmo nível de contribuição dos demais, o que poderia representar um caminho na busca de cessar com a capacidade ociosa institucional, mas essas indagações são para nortear estudos futuros, pois requerem outros tipos de análise.

Figura 5 - Quantidade de vínculos por ator.



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

A mudança do processo físico para o digital, ocasionou o desaparecimento de alguns componentes da rede sociotécnica, como o do serviço exercido pelo contínuo, na entrega de documentos entre as unidades da instituição, o uso de livro de protocolo, e do meio de transporte utilizado para realizar o trânsito dos processos. Os vínculos dessas relações, que deixaram de existir, foram redistribuídos entre os atores que integram a nova configuração da teia de tramitação de processos, agora com a utilização do SIPAC.

O mapeamento demonstrou que a implantação do processo eletrônico acarretou a formação de novos atores e vínculos. Anteriormente, os documentos físicos tinham atuação tão relevante que, poderiam ser estabelecidos como clusters (atores com maior número de vínculos na rede), pois eram o suporte material pelo qual o processo se desenrolava. Já com o processo eletrônico, estes atores sequer aparecem na rede, em contrapartida, surgem novos *actantes*, tais como documentos digitais e o STI, que são fundamentais para a sustentabilidade deste novo formato de processo.

Observou-se também, maior transparência e acesso à informação. O interessado passou a ser um cluster, estabelecendo ligação com todos os outros atores identificados, o que só foi possível devido ao acesso constante que lhe é possibilitado durante toda a tramitação, por meio do SIPAC.

Outro ponto interessante, é o impacto causado na agilidade e padronização dos processos. Antes, cada unidade administrativa exercia o controle de sua base de dados, referentes aos processos que elas tramitavam, por isso tinham vários vínculos estabelecidos, fazendo com que estas unidades também fossem consideradas clusters. Utilizavam-se de cadernos de protocolo onde era descrita a movimentação, o assunto, o interessado e a data. Neste caso, a entrega da via física de toda documentação ocorria mediante uma assinatura no caderno, onde se discriminava o responsável por aquela tramitação.

De um modo geral, no campus de João Pessoa, os Centros e Reitoria dispunham de uma pessoa responsável para concentrar todos os processos físicos e encaminhá-los às unidades de destino, tramitação que levava em média um dia útil. Os *campi* localizados em outras cidades, reuniam as demandas que surgiam e um veículo era disponibilizado para fazer essa “viagem” dos processos.

Já com processo eletrônico, tornou-se possível que ocorressem diversas tramitações em um mesmo dia, envolvendo, inclusive, mais de uma cidade, representando um ganho em celeridade e eficiência das demandas administrativas. Em outra ponta, a pulverização de base de dados deu lugar a uma base única, com definição de modelo próprio, facilitando o acesso e a usabilidade. Os atores não-humanos, como computador e internet passam a ter uma densa atuação na rede agora.

Ressalte-se que se por um lado a migração para o processo eletrônico ofertou os citados benefícios de acessibilidade, transparência, celeridade, economia e padronização, por outro, a tramitação processual e a resolução de demandas passou a ter uma relevante associação com o SIPAC e com os outros atores que são essenciais à sua funcionalidade, tais como energia e internet, cabendo refletir até que ponto essa extrema interdependência é viável para a instituição, na medida em que pode pôr em xeque a continuidade das atividades desempenhadas, diante da ausência de atuação de algum deles.

406

Conclusão

O artigo buscou analisar os arranjos e vínculos das interações estabelecidas entre os atores das redes sociotécnicas de aprendizagem no SIPAC da UFPB. Para tanto, foram identificados 18 atores com ação nessa rede, dos quais, 7 foram identificados como *clusters*, por apresentarem maior número de vínculos na teia. Concluiu-se que há uma maior interdependência na rede de processos eletrônicos do que era observada na rede de processos físicos. Na ótica da sociomaterialidade, percebeu-se maior equilíbrio entre atores humanos e não-humanos, evidenciando a importância da simbiose entre estes no desenvolvimento das atividades da instituição, deixando ao passado o enfoque em um protagonismo humanista. Destaca-se que a imbricação entre os atores que compõem o cenário analisado, pode revelar se todos possuem o mesmo nível de contribuição dentro da rede, o que poderia representar

uma possibilidade de aumentar a eficiência organizacional, minimizando a sua capacidade ociosa, esse tema poderia ser aprofundado em estudos posteriores.

O êxito na implantação do SIPAC exigiu, sobre o aspecto da aprendizagem organizacional, a alteração de rotinas administrativas, aquisição de instrumentos de trabalhos e treinamento de pessoal. Essa transformação do processo físico para o digital, modificou a rede sociotécnica de aprendizagem, revelando novos atores e vínculos, melhorando a eficiência administrativa e levantando questões sobre a interdependência entre os componentes que emergiram a partir da análise em rede.

Os achados da pesquisa reforçam a ideia de que é necessário identificar formas de suporte que assegurem a continuidade do trabalho em situações em que o acesso à rede possa ser ameaçado por alguma falha ou erro em algum de seus componentes.

Referências

ANDION, C.; SERVA, M. A etnografia e os estudos organizacionais. In: SILVA, A. B. **Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais** - Paradigmas, estratégias e métodos. 2. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2012. *E-book*. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788502125018/>. Acesso em: 11 jan. 2024.

ALVES, B. T. **O uso do Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos (SIPAC) pelos setores de Almoxarifado e Patrimônio no controle dos bens permanentes e de consumo da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)**. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/17233/1/BTA30032020.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

ANTONELLO, C. S. O processo de aprendizagem entre níveis individual, grupal e organizacional: desenvolvimento de competências. **Revista Organizações em Contexto (ROC)**, v. 3, n. 5, p. 223-250, 2007. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/OC/article/view/1336>. Acesso em: 01 de mar. 2024.

ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Rio Grande do Sul: Grupo A, 2011. *E-book*. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788577808724/>. Acesso em: 08 jan. 2024.

BAZZOTTI, C.; GARCIA, E. A importância do sistema de informação gerencial na gestão empresarial para tomada de decisões. **Ciências Sociais Aplicadas em Revista**, v. 6, n. 11, 2006. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/csaemrevista/article/view/368/279>. Acesso em: 24 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto Federal nº 8.539, de 08 de outubro de 2015**. Dispõe sobre o uso do meio eletrônico para a realização do processo administrativo no âmbito da administração pública federal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/decreto/d8539.htm. Acesso em: 14 jan. 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 19, de 04 de junho de 1998**. Dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc19.htm. Acesso em: 25 de fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011**. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112527.htm. Acesso em: 25 de fev. 2024.

BRASIL. **Portal da Transparência**. Disponível em: <http://portaldatransparencia.gov.br>. Acesso em: 13 jan. 2024.

CONSUNI, Conselho Universitário. **Resolução nº 10/2019, de 26 de abril de 2019**. Dispõe sobre o processo administrativo eletrônico no âmbito da Universidade Federal da Paraíba, estabelece os parâmetros para sua implementação, funcionamento e uso. Disponível em: <https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/201921612357d01417428795c36e5ab67/consuni.10.2019.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2024.

DECUYPERE, M.; SIMONS, M. Relational thinking in education: Topology, sociomaterial studies, and figures. **Pedagogy, Culture & Society**. v. 24, n. 3, p. 371-386, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14681366.2016.1166150>. Acesso em: 12 jan. 2024.

DECUYPERE, M. Visual network analysis: a qualitative method for researching sociomaterial practice. **Qualitative Research**. Vol. 20, n. 1. 2019. p. 73-90. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1468794118816613>. Acesso em: 09/01/2024.

FERNANDES, D. C. **O papel dos sistemas de informação de gestão de pessoas na Prefeitura Municipal de Jacuizinho/RS.** 2012. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/1821/Fernandes_Daniele_Cantarelli.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 jan. 2024.

GIL, A. C. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa.** São Paulo: Grupo GEN, 2021.

GUIMARÃES JÚNIOR, M. P. B. et al. **Preservação de documentos arquivísticos digitais:** um estudo dos fatores que podem comprometer o módulo eletrônico de protocolo do SIPAC da UFPB para os gestores. 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/26558/1/MauroPorf%3%adrioBa>. Acesso em: 10 jan. 2024.

JARZABKOWSKI, Paula; SPEE, Andreas Paul; SMETS, Michael. Material artifacts: Practices for doing strategy with 'stuff'. **European Management Journal**, v. 31, n. 1, p. 41-54, 2013. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0263237312000953?via%3Dihub>. Acesso em: 01 de mar. 2024.

LATOURE, B. **Reagregando o Social:** uma introdução à teoria do Ator-Rede. Bauru, SP: EDUSC/ Salvador, BA: EDUFBA, 2012.

MARTINS, S. A. **Ciência, cultura digital e emancipação:** saberes e experiências de professores de ciências das escolas vinculadas aos movimentos sociais populares. 2023. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/249880>. Acesso em: 10 jan. 2024.

MARTINS, L. A. **Terceirização de tecnologia da informação no setor público:** a influência do nível de terceirização em tecnologia da informação sobre o desempenho das organizações públicas brasileiras. 2022. Tese de Doutorado. Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/server/api/core/bitstreams/345c939e-14e3-432c-a841-e44daf169a32/content>. Acesso em: 10 jan. 2024.

MEDEIROS, Z.; VENTURA, P. C. S. O conceito Cultura Tecnológica e um estudo no meio educacional. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 9, n. 2, p. 237-251, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/m6bqLmLjNwP3SX5KCG8p6NQ/?format=pdf>. Acesso em: 09 jan. 2024.

NOBRE, D. N. V.; DE ABREU, L. S. Ações de resiliência da rede sociotécnica da Flona Tapajós da região Amazônica, Brasil. **Encontro da Rede de Estudos Rurais**, v. 10, 2023. Disponível em: <http://www.alice.cnptia.embrapa.br/alice/handle/doc/1160496>. Acesso em: 04 de mar. 2024.

ROSA, R. A. **Dando Voz ao Material**: Sociomaterialidade e suas Possibilidades no Campo de Administração. IV Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais . Porto Alegre, RS, Brasil, 19 a 21 de Outubro de 2016. Disponível em: <https://anaiscbeo.emnuvens.com.br/cbeo/article/view/189/181>. Acesso em: 09 jan. 2024.

SANTOS, E. M. A Importância da Cultura para as Organizações **Caderno de Administração**. Revista do Departamento de Administração da FEA, v. 8, n.1, 2014, p. 19-37. ISSN 1414-7394. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/caadm/article/view/20226>. Acesso em: 01 mar. 2024.

SENGE, P. M. **A quinta disciplina**: arte e prática da organização que aprende. 31. ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2016.

SILVA, E. dos S. **Gestão de Pessoas se Faz Também com atores Não-Humanos**. 2022. 126 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão das Organizações Aprendentes) – Universidade Federal da Paraíba, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/25183>. Acesso em: 10 jan. 2024.

SILVA, F. A. R. E. et al. **Teoria Ator-Rede, Literatura e Educação em Ciências**: Uma Proposta De Materialização Da Rede Sociotécnica Em Sala De Aula. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte), v. 18, n. 1, p. 47–64, jan. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/hSFwQthFDhKx7LfRkGKWXFy/abstract/?lang=en#>. Acesso em: 04 de mar. 2024.

SCHATZKI, T. (2010). **Materiality and social life**. *Nature and Culture*. Nova Iorque. v. 5 n. 2, p. 123 a 149. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.3167/nc.2010.050202>. Acesso em: 11 jan. 2024.

SOUZA, M. A. M. de. **Aceitação do uso de tecnologia**: fatores que influenciam servidores públicos de uma instituição federal de ensino a utilizarem um sistema de informação. 2014. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/8057/2/MAISLE_ALVES_MORAES_SOUZA.pdf. Acesso em: 10 jan. 2024.

410

SOUZA, Y. S. Organizações de Aprendizagem ou Aprendizagem Organizacional. **RAE-Eletrônica**, São Paulo, v. 3, n. 1, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/raeel/a/rHCFrRw6YH9Zc3JNrdLPq9d/?format=pdf>. Acesso em: 25 de fev. 2024.

TURETA, C.; ALCADIPANI, R. O objeto objeto na análise organizacional: a teoria ator-rede como método de análise da participação dos não-humanos no processo organizativo. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, RJ, v. 7, n. 1, p. 50 a 70, 2009. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/cadernosebape/article/view/5105>. Acesso em: 08 jan. 2024.

Universidade Federal da Paraíba - UFPB. **Apresentação**. João Pessoa, 2022. Disponível em: <https://ufpb.br>. Acesso em: 10 jan. 2024.

Universidade Federal da Paraíba - UFPB. **Estrutura Organizacional**. João Pessoa, 2021. Disponível em: <https://www.ufpb.br/acessoainformacao/contents/paginas/institucional/estrutura-organizacional>. Acesso em: 10 jan. 2024.

Universidade Federal da Paraíba - UFPB. **Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos (SIPAC)**. Disponível em: <https://sipac.ufpb.br/public/jsp/portal.jsf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **SINFO**. Disponível em: https://wp-sites.info.ufrn.br/admin/sinfo/wp-content/uploads/sites/2/2020/06/Cat%C3%A1logo_de_servi%C3%A7os_de_TI.pdf. Acesso em: 12 jan. 2024.

ENTRE A PEDAGOGIA SOCIAL E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA/NA FORMAÇÃO DOCENTE DE EDUCADORES SOCIAIS FLUMINENSES

Arthur Vianna Ferreira¹

Introdução

A presente pesquisa em andamento é decorrente de um estágio de pós-doutoramento realizado no Centro de Investigação de Desenvolvimento Humano (CEDH) da Universidade Católica Portuguesa (UCP) e tem como objetivo geral investigar os indícios de representações sociais dos educadores sociais sobre as suas práticas sociopedagógicas com as camadas empobrecidas fluminenses² do Estado do Rio de Janeiro. A partir desse recorte, pretende-se entender, como as representações sociais desses educadores sociais se apresentam como potencializadoras para as reflexões teóricas do campo do saber da Pedagogia Social e da Educação Social. Ao mesmo tempo, como a interface entre a Pedagogia Social e a Teoria das Representações Sociais contribuem para a constituição, ou não, de práticas sociopedagógicas orientadas para a convivência e a hospitalidade entre os educadores sociais e os seus educandos empobrecidos.

Essa investigação de abordagem psicossocial sobre a formação docente dos profissionais da educação não escolar parte do princípio que as representações, possivelmente sociais, presentes no ambiente educacional não escolar *constituem* as relações sociais entre os educadores e educandos, *norteiam* as práticas socioeducativas cotidianas e *reforçam* os processos de desigualdades sociais vividos pelas camadas empobrecidas nas periferias urbanas de grandes cidades do mundo.

À medida que as identificamos e as analisamos, esse quadro se apresenta como princípio da mudança das práticas educativas dos profissionais da educação em espaços não escolares, da emergência sobre o atendimento às demandas dos sujeitos empobrecidos e do fortalecimento

¹ Pós-Doutorando em Ciências da Educação pela Universidade Católica Portuguesa/CEDH – Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano (Portugal). Doutor em Educação: Psicologia da Educação – PUC-SP, Brasil. Professor Associado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ – Brasil. E-mail: sarviferreira@ucp.pt

² “Fluminense” é uma palavra de origem latina (*flumen*: rio) que significa “*Aquele que vem do rio*”. Este termo é utilizado para designar os cidadãos que nasceram fora da capital do Estado do Rio de Janeiro. Assim, esta palavra, no corpo deste artigo, faz alusão a uma opção política pelo estudo da formação dos educadores sociais que trabalham nos municípios do estado do Rio de Janeiro com exceção da capital. Esta escolha se realiza pela compreensão de que os educadores sociais, que se encontram nestas regiões periféricas à capital do Rio de Janeiro, recebem menos recursos econômicos do poder público para a sua formação, assim como, para o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico junto as populações mais empobrecidas.

dos vínculos entre os grupos sociais vulneráveis. Assim, através da educação, estes sujeitos sociais podem construir espaços de solidariedade, autonomia e emancipação de suas realidades sociais. E, de maneira especial, aquelas que se apresentam no estado do Rio de Janeiro, Brasil.

Desenvolvimento

O que se entende por Educação Não Escolar?

Todos os espaços sociais são possíveis campos de relações pedagógicas e de rotinas educacionais. Ou seja, a relação entre os grupos sociais e as possíveis práticas pedagógicas – não formais e informais – estabelecidas entre seus indivíduos, se constituem em um ambiente de relações psicossociais importante na constituição dos indivíduos enquanto sujeitos sociais, dentro e fora de seus grupos de pertença social. Os processos educativos não são apenas exclusividade dos espaços formalmente designados para a formação dos indivíduos como as escolas e as universidades. É na relação cotidiana entre os grupos sociais – informal – e nas instituições organizadas pelos mesmos para atender as demandas sociais contemporâneas – não-formais – que a educação vai se constituindo como uma importante ferramenta de transformação social e de emancipação dos indivíduos.

A expressão “educação não escolar” cunhada por alguns autores do campo teórico da Pedagogia Social (cf. Silva, 2011; Neto, 2009) buscam reforçar e legitimar a ideia de que este tipo de educação social, forjada nas comunidades, periferias e outros espaços socialmente constituídos por processos de desigualdade social, possui também uma “forma”, uma intencionalidade, que deve ser respeitada e considerada pelos educadores como legítima organização dos indivíduos para a sua emancipação. O profissional da educação deve estar atento a estes sujeitos, aos seus saberes e ‘fazeres’, pois, a partir deles é que devemos constituir a nossa prática socioeducativa.

Esse reconhecimento da educação fora do ambiente escolar como legítima e importante na formação dos indivíduos se apresenta expresso nas diretrizes da formação docente em nosso país. De fato, os documentos oficiais indicam que a formação docente deve ser compreendida a partir da possibilidade de atendimento das distintas demandas educacionais estabelecidas no seu tempo-espaço histórico e social. A docência nas instituições escolares, entendida socialmente como instituições educacionais formais, é uma das principais atuações deste profissional, porém não pode ser considerada como a única em relação às necessidades colocadas pela sociedade contemporânea brasileira.

A realidade concreta vivida por esse profissional em seu período de formação se encontra contemplada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia no Brasil de 15 de maio de 2006. Essa esclarece que as atividades docentes as quais este

profissional está sendo formado são compostas das habilidades de planejar, executar, coordenar, acompanhar e avaliar projetos e experiências *educativas não escolares* (cf. Art.4 §4). Ao mesmo tempo em que, o documento expõe a necessidade formativa para este futuro pedagogo de *“trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo”* (cf. Art. 5 §6). Por isso, no artigo 6º, as diretrizes recordam que os cursos de pedagogia deverão, também, preparar estes sujeitos para as atuações já descritas nos artigos e parágrafos anteriormente citados como também para o cumprimento da contribuição social do curso que é o *“desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade.”* (cf. Art 6 §1a.)

Essa discussão sobre a formação dos profissionais de educação para a docência em ambientes escolares e não escolares continua nas Diretrizes Curriculares Nacionais Brasileiras para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada de 01 de julho de 2015.

No artigo 3 §1 sobre a formação inicial e continuada o documento rever a concepção de educação inferindo que *“por educação entendem-se os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura.”* Assim, por mais que a resolução seja contextualizada para a formação de um profissional para atuação no ensino básico, no conjunto dos parágrafos desse mesmo artigo, se reconhece a necessidade do diálogo entre a educação formal escolar e os diversos espaços sociais onde a educação também acontece através das distintas relações sociais.

Por isso, no documento reafirma uma postura já existente na antiga resolução de 2006 em seu art. 12 §1 d. sobre a formação inicial do docente que, além dos processos educativos escolares, também deverá ser apto para *“observação, análise, planejamento, desenvolvimento e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais em instituições educativas”*, abrindo uma compreensão para outros espaços educativos não escolares.

Além disto, as novas diretrizes no capítulo VII, art 18 §3 reconhece a valorização do magistério e dos profissionais da educação, entendendo que a formação inicial e continuada, assim como, suas condições de trabalhos devem ser garantidas para todos os profissionais envolvidos na ação educativa, seja no ambiente do magistério seja em outros ambientes e instituições que realizam práticas educativas.

Na verdade, o ambiente social e suas demandas políticas, sociais, econômicas e culturais estão em constante diálogo com os contextos escolares formativos em que atuarão os futuros pedagogos e/ou licenciados. A formação desse docente também deve contemplar as práticas e saberes oriundos desses processos de ensino-aprendizagem em espaços *“não formais e informais”*, ou melhor dizendo, por uma opção metodológica, espaços chamados *“não escolares”*.

O que são e para que servem as Representações Sociais?

A educação mantém uma relação intrínseca com as demandas oriundas dos grupos sociais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. De maneira especial, as práticas educativas não escolares se constituem basicamente de relações pedagógicas organizadas pelo convívio entre os sujeitos em seus grupos sociais, suas necessidades pessoais e coletivas, assim como as demandas produzidas socialmente e que afetam as vivências destes sujeitos sociais.

Os grupos vivem relações psicossociais baseadas em negociações constantes entre os desejos, crenças, valores, necessidades pessoais e a organização da coletividade, suas prioridades, segurança e bem comum. Nesse panorama, uma abordagem psicossocial da educação não escolar faz-se importante para compreendermos a origem e consequência das práticas educativas em relação aos grupos e sujeitos sociais, seus interesses e seus processos de emancipação frente aos processos de desigualdade social existentes nas periferias urbanas do país.

A Teoria das Representações Sociais foi inserida na Psicologia Social por Serge Moscovici³, na década de 60, na França, através do seu estudo *La Psychanalyse, son image et son public*. Neste estudo, Moscovici percebe a necessidade de retomar os estudos sobre as representações na sociedade e começa a colocar em questionamento o conceito de representações coletivas de Émile Durkheim.

Na verdade, Moscovici critica o esquema representativo elaborado por Durkheim. Para o primeiro, as representações coletivas ressaltaram os fatos, atraindo atenção sobre eles; desta forma a representação acaba contando mais do que a própria coletividade. Pensando por este viés, entendemos por que, para Durkheim, por mais que haja uma diversidade na coletividade, existe uma invariância das representações, que se torna a mesma em todas as partes, garantindo assim uma homogeneidade das representações transmitidas ao longo das gerações no seio de uma coletividade.

Para Moscovici (2003, p.59), a reprodução da representação do indivíduo à coletividade trará rasgos da sua própria assimilação desta representação, misturada com a experiência pessoal da realidade em que está inserido. Em verdade, as representações são construídas e adquiridas ao mesmo tempo. Portanto, elas não podem ser concebidas como algo estático e preestabelecido como as representações coletivas remarcavam em seus conceitos.

³ Nascido na Romênia em 1925, Serge Moscovici é psicossociólogo, ex-diretor do *Laboratoire Européen de Psychologie Sociale*, da *Maison des Sciences de l'Homme*, em Paris. Foi o primeiro a introduzir o conceito de Representações Sociais na psicologia contemporânea, há quase 40 anos. Seu trabalho se difundiu através desta teoria, principalmente através de suas contribuições ao estudo das influências minoritárias e da psicologia de massas. Entre suas obras principais temos: *La psychanalyse: son image et son public* (1961); *Essai sur l'histoire humaine de La nature* (1968); *Social Influence and Social Change* (1976); *The Invention of Society* (1989); *Chronique des années égarées*, sua autobiografia (1997); *Social Representations – Explorations in Social Psychology* (2000);

Assim, “representando-se uma coisa ou uma noção, não produzimos unicamente nossas próprias ideias e imagens: criamos e transmitimos um produto progressivamente elaborado em inúmeros lugares e segundo regras variadas” (ibidem, p.63). Surge uma nova forma de estudar as representações no meio social, considerando a dinâmica psicossocial em permanente construção entre indivíduo, sociedade e conhecimento, que são as *Representações Sociais*.

Enfim, a teoria das representações sociais surge com o objetivo de entender como os grupos partilham núcleos (ou modelos) comuns de representações sobre determinada realidade psicossocial e que, muitas vezes, não condizem à realidade própria dos objetos. Na verdade, as representações sociais de alguma coisa para alguém, possui como uma de suas características, proteger o grupo social que constrói as representações de possíveis aniquilamentos ou dúvidas frente a incerteza que a sociedade produz.

É um elemento de coesão grupal que não necessariamente, tem compromisso com a realidade concreta, mas sim uma com a verdade estabelecida pelo grupo que, de forma inconsciente, ou não, a organiza para salvaguardar suas próprias características diante de uma realidade ameaçadora e desestruturante para os sujeitos sociais.

A partir dessa abordagem psicossocial, eis que se apresenta o nosso problema na prática educativa. A presença de representações sociais no campo educacional promove uma dissonância nas relações estabelecidas entre educadores e educandos, onde uns e outros procuram defender suas características diante de realidades ameaçadoras as suas certezas, valores e crenças grupais em relação ao mundo?

Na verdade, as representações sociais se caracterizam por um processo cognitivo que impede que os sujeitos construam espaços concretos de relacionamento interpessoais e de práticas de acordo com as realidades vividas na sociedade. Elas direcionam e organizam as formas de ver, ser e estar dos indivíduos dentro e fora dos grupos sociais.

Para a educação isto é algo preocupante. As representações sociais no campo educacional podem proporcionar uma distorção da realidade vivida por alunos e professores que se relacionam a partir de grupos sociais bem demarcados histórica e socialmente. As formas de ser, viver e estar nos grupos sociais de educadores e educandos são fundamentais para um processo de ensino-aprendizagem que produza autonomia e transformação social. Quando as relações psicossociais, constituintes tanto de indivíduos quanto de grupos, se encontram baseadas em representações sociais, não facilitam a criação de um espaço social que atenda às reais demandas sociais expressas pelos grupos no campo educacional.

Esta investigação em curso se justifica pela possibilidade concreta de entender, na constituição do campo educacional não escolar, como os educadores optam por organizar os seus laços sociais com seus educandos. Da mesma forma, como podemos desvelar relações educacionais que não cumprem seus objetivos expressos nos planejamentos educacionais e nos fundamentos da formação docente inicial, e continuada, ao não atenderem o cerne das demandas socioeducativas dos territórios fluminenses.

Os objetivos, relevâncias no desenvolvimento desta pesquisa sobre Formação Docente no campo da Pedagogia Social

O objetivo geral desta pesquisa de pós-doutoramento é (1) investigar a presença de possíveis representações sociais dos educadores sociais, participantes dos cursos de formação continuada em práticas educativas não escolares na FFP/UERJ, sobre as práticas socioeducativas com as camadas empobrecidas na região metropolitana do Rio de Janeiro e (2) compreender como essas representações promovem, ou não, espaços de hospitalidade e de convivência relevantes para a formação continuada do educador social a partir do campo teórico da Pedagogia Social.

Para alcançar esse propósito a pesquisa foi iniciada com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Informado e o recolhimento do material produzido pelos Educadores Sociais dentro do Curso de Extensão à Distância realizado no decorrer do ano de 2023. Ao final, estão participando da pesquisa 40 educadores sociais.

Foram utilizadas as plataformas digitais gratuitas (Google Meet) para o desenvolvimento das atividades formativas ao longo de 6 meses, divididos em dois semestres. Também foram utilizadas as redes sociais (Instagram, Facebook e Youtube) para a participação ativa dos educadores sociais, a partir da atuação tanto entre os próprios educadores em formação continuada quanto com os materiais virtuais (PDFs e vídeos no formato MP4).

Todo o material que está sendo utilizado para a análise está armazenado em formulários e planilhas do Google, no qual somente o professor-pesquisador da investigação e sua supervisora possuem acesso e está sendo utilizado exclusivamente para o uso investigativo.

As análises minuciosas de todo o material recolhido e que foi produzido pelos educadores sociais dentro dos cursos de extensão serão feitas a partir da análise retórico-filosófica do discurso (ARFD⁴) tendo como base Aristóteles (1998), Olivier Reboul (2004), Tarso Mazzotti (2003; 2006; 2008) e Arthur Vianna Ferreira (2012; 2016).

A partir dos indícios da presença de Representações Sociais na/da formação docente destes educadores está se constituindo um diálogo com o conceito de Hospitalidade de Isabel Baptista (2005; 2007) e Arthur Ferreira (2020; 2022) para compreendermos alguns pontos específicos, a saber: (1) a organização dos laços sociais e das relações interpessoais estabelecidas nestes campos socioeducativos; (2) a função dessas representações sociais na constituição das práticas educativas entre educadores e educandos empobrecidos; (3) os desdobramentos psicossociais na vida cotidiana socioeducacional desses sujeitos; e, (4) as marcas sociocognitivas dessas relações específicas na formação docente ampliada e continuada dos educadores sociais fluminenses.

417

⁴ Termo criado pelo pesquisador para designar este tipo específico de análise retórica filosófica do discurso com o fim específico de aplicação para pesquisas no campo psicossocial.

No campo da Psicologia Social, a metodologia respeita o escopo epistêmico específico da Teoria das Representações Sociais (TRS) através da abordagem psicossocial de Willem Doise (2001a; 2001b). Para esse autor das Representações Sociais, devemos estudar as RS a partir da preocupação sobre em que condições sociais elas são produzidas e por onde elas circulam na sociedade. Desta maneira, a posição e a inserção social dos indivíduos e grupos se tornam um determinante principal de suas representações.

O autor leva em consideração que a ancoragem (presente no núcleo das representações) se dá em relação a um sistema de pensamento já existente, portanto, as RS se constituem dentro de uma determinada posição no campo social, levando-o a interpretar o conceito de ancoragem em relação a construção de seu estrato social. Essa abordagem teórica das representações sociais será desenvolvida e demonstrada ao longo da pesquisa com os dados levantados juntos aos educadores sociais que participaram deste processo específico de formação docente ampliada.

Após breve explicação sobre a metodologia que está sendo empregada nesta pesquisa, cabe elucidar que, a relevância e a justificativa para a realização desta se encontra na própria natureza do trabalho pedagógico e do processo formativo dos educadores sociais brasileiros. À medida que no Brasil, não existe um curso específico (no Ensino Superior) para a formação de Educadores Sociais, faz-se necessário que os cursos de formação de professores se disponham a uma perspectiva de formação inicial que proporcione aos sujeitos o exercício docente dentro de espaços não escolares. Este tipo de formação docente deve ser promotor de uma educação no/para o social a partir de uma reflexão sobre as consequências, impactos e alcances das estratégias pedagógicas na transformação das realidades dos grupos sociais.

É por este motivo também que o campo teórico da Pedagogia Social se apresenta como um dos caminhos pertinentes a serem utilizados por estes espaços formativos. A partir dos conflitos, das demandas e das vulnerabilidades dos indivíduos em seus grupos sociais é que se começa a pensar nas estratégias educacionais. E, através do diálogo com esses indivíduos, o profissional da educação no/para o social vivencia a lógica da ação dos sujeitos em situações de risco social para a promoção de emancipação dos grupos em relação aos seus problemas e desafios de suas condições de vulnerabilidade.

A relevância dessa pesquisa vem de encontro ao propósito de inclusão da pedagogia social na formação docente, inicial e continuada, dos espaços formativos do ensino superior. Ao trazer a realidade de vulnerabilidade, vivida pelos grupos sociais da região fluminense do Estado do Rio de Janeiro, se apresenta uma oportunidade de ressaltar a reflexão sobre a docência ampliada para outros espaços educativos a partir das discussões promovidas pela pesquisa

Ou seja, a partir dos resultados, espera-se que os sujeitos dessa pesquisa possam identificar, de uma outra forma, como os indivíduos e/ou grupos vivenciam as diversas situações de vulnerabilidade social e quais as principais estratégias educativas poderão ser organizadas em

conjunto com esses indivíduos, para que os mesmos potencializem as suas dinâmicas sociais e políticas para possível defesa e emancipação dos processos de desigualdades sociais.

Para a Teoria das Representações Sociais o estudo, desenvolvido sobre as representações sociais desses educadores sociais em relação as suas práticas socioeducativas, ao se direcionar para a dimensão da hospitalidade proposta pela pesquisadora portuguesa Isabel Baptista (2005; 2007; 2012) e Ferreira (2020; 2022), proporcionará a descoberta da *'lógica de ação'* dos grupos, a organização das suas vivências e as formas socioeducacionais de perpetuação de submissão desses grupos.

A inclusão da compreensão destas representações sociais, e suas relações com as dimensões da Pedagogia Social de hospitalidade e de convivência, se transformam em um diferencial na busca de alternativas criativas e estratégias educacionais eficazes para atender as demandas socioeducacionais dos educadores sociais que participam dos cursos e encontros de formação inicial e continuada pelas instituições de ensino superior fluminenses.

Desta forma, o desenvolvimento desta pesquisa é justificado a partir de alguns pontos importantes tanto dentro da Pedagogia Social quanto da Psicologia Social.

No primeiro momento, justifica-se pelo aprofundamento da teoria da Pedagogia da Hospitalidade, dentro do campo da Pedagogia Social, promovido pela pesquisadora Isabel Baptista. Essa reflexão ainda é pouco realizada na região sudeste do Brasil e pode servir de diferencial na análise das práticas exercidas pelos educadores sociais das zonas periféricas do Rio de Janeiro.

No segundo, pela possibilidade de um estudo que amplia as relações entre dois campos dos saberes distintos e que podem ser complementares: a Pedagogia Social e a Psicologia Social, desde a Teoria das Representações Sociais. Ao aproximarmos esses dois campos do saber a partir das práticas educativas com as camadas empobrecidas e o conceito de ética proposto pela hospitalidade, construímos um arcabouço teórico mais amplo e original com respeito a formação docente para as práticas socioeducativas a partir da compreensão das lógicas de ações organizadas por esses educadores sociais para atender as demandas dos grupos empobrecidos.

E, no terceiro, pela contribuição dos resultados da pesquisa para a formação inicial, e continuada, dentro da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Os resultados da pesquisa poderão auxiliar na formação docente inicial dos graduandos de Licenciaturas para pensar diferentes formas de exercício de docência, como educadores sociais, dentro dessa realidade específica de empobrecimento e vulnerabilidade social fluminense.

Ainda sobre este último ponto, amplia-se dois outros aspectos. O primeiro, na possibilidade dos resultados desta pesquisa serem utilizados nos cursos de extensão (que já estão sendo oferecidos) e outros eventos abertos à comunidade do entorno da UERJ com a finalidade de atender as demandas dos educadores sociais em suas áreas de atuação. E segundo o desenvolvimento – e aperfeiçoamento – na orientação de pesquisas de mestrado e doutorado dentro desta temática no programa de pós-graduação em Educação: Processos Formativos

e Desigualdades Sociais (PPGEDU-FFP/UERJ) no qual o professor-pesquisador pertence ao quadro permanentes de orientadores sobre a temática das Representações Sociais de Pobrezas e Formação Docente para Educadores sociais.

Os resultados emergentes desta pesquisa psicossocial no campo da Pedagogia Social

Esta pesquisa psicossocial de pós-doutoramento está se constituindo dentro do pressuposto que seu desenvolvimento contribui, concretamente, para os campos teóricos e práticos da Pedagogia Social e da Teoria das Representações Sociais. E, de maneira especial nos espaços de formação de educadores sociais, no ensino superior fluminense.

Por isto, podemos dividir os produtos pedagógicos oriundos desse pós-doutoramento em 06 (seis) metas distribuídas entre os eixos de ensino, extensão e pesquisa universitária para a formação docente dos educadores sociais.

A intenção é que estas possam ser aplicadas, nas atividades já existentes dentro da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Seja na área de ensino superior sistemático para os cursos de licenciatura, seja em cursos de extensão de curta duração, seja para os cursos de Mestrado e Doutorado dentro das Ciências da Educação, nas especialidades da Pedagogia Social e/ou Psicologia Social nos contextos educacionais brasileiros.

No que concerne o eixo do ensino superior podemos apontar as seguintes pretensões: (1) fortalecer os debates sobre Práticas Educativas Não Escolares, Pobreza, Desigualdade Social e Formação docente nos cursos de licenciaturas e do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU – FFP/UERJ; e, (2) proporcionar e atualizar os espaços e/ou práticas de ensino para os graduandos e pós-graduandos em Educação da Faculdade de Formação de Professores, colocando-os em contato com as realidades vividas no campo da educação social da região metropolitana em que eles se encontram. Da mesma forma, suscitando novas formas de investigação sobre a temática da Pedagogia Social e Representações Sociais que auxiliarão na formação inicial, e continuada, desses alunos como futuros docentes e pesquisadores do campo da educação social no estado do Rio de Janeiro.

No eixo do ensino de extensão universitária podemos elencar as seguintes possibilidades: (3) a continuidade – e o aperfeiçoamento – no oferecimento de cursos de extensão sobre a temática da Educação não escolar, Pedagogia Social, na abordagem da Pedagogia da Hospitalidade e as Representações de camadas empobrecidas aprofundando as temáticas a partir dos resultados das investigações desse projeto; e, (4) a promoção de fóruns, seminários e/ou jornadas sobre as experiências das práticas educativas e a formação inicial e continuada dos educadores dos espaços não escolares como parte da apresentação dos resultados ao longo da pesquisa de pós-doutoramento no formato virtual e/ou presencial.

No Eixo de ensino e fomento à pesquisa científica, esta pesquisa oferece as seguintes oportunidades: (5) a elaboração de materiais sobre a atuação e as experiências dos profissionais de educação nos espaços não escolares e suas relações com as diversas instituições sociais; e, (6) a

apresentação do desenvolvimento da pesquisa, em Congressos Internacionais na área da Educação e a produção de artigos académico-científicos, com os resultados parciais e finais da pesquisa, em Revistas qualificadas através de indexadores internacionais. Estes materiais produzidos ao longo da pesquisa se constituíram em produtos pedagógicos para a formação docente dos educadores sociais fluminenses e, oxalá, de outras regiões brasileiras.

Destaca-se, neste eixo sobre fomento à pesquisa científica, um dos resultados emergentes desta pesquisa e que está sendo elaborado juntamente com os educadores sociais que realizaram o curso: a elaboração de um E-book com os relatos de experiências dos próprios educadores sobre o curso realizado no ano de 2023.

Assim sendo, enquanto esta pesquisa está se desenvolvendo, os educadores sociais participantes desta pesquisa começaram (em janeiro de 2024) o processo de escrever sobre a sua própria formação docente. Desta forma, esta pesquisa também está promovendo a autorreflexão dos próprios educadores sociais fluminenses sobre os seus processos formativos, as suas organizações sociopedagógicas e as suas relações socioeducativas.

O nome provisório deste E-book é “*Escritocências*”. O título faz referência a possibilidade dos educadores sociais escreverem a partir das suas experiências docentes. Assim, a partir deste processo autorreflexivo, os educadores estão organizando, em e por si mesmos, os conteúdos estudados ao longo do curso de formação continuada de acordo com as suas necessidades concretas do seu campo de atuação como educadores sociais. É o momento de “*autopoiesis*” da formação docente, no qual aquele que se encontra no processo formativo continuado é capaz de “*re-criar*” sua forma de “*ser-estar*” no mundo como profissional da educação não escolar. E, portanto, valorizar os saberes da sua experiência a partir do olhar que ele adquire desde os conteúdos da Pedagogia Social (especialmente da Hospitalidade) estudados ao longo da realização do curso de extensão.

Enfim, este E-book, com material original e produzido pelos educadores sociais fluminenses, será publicado por uma editora brasileira (Editora Livrologia - Rio Grande do Sul, Brasil) no final desta pesquisa e será distribuído gratuitamente (pelos canais virtuais) para ser utilizado como material didático para a formação de futuros educadores sociais.

421

Considerações finais

O que existe entre a Pedagogia Social e as Representações Sociais da/na formação docente?

Ao chegarmos ao final da apresentação desta pesquisa em andamento dentro do Centro de Investigação do Desenvolvimento Humano da Universidade Católica Portuguesa, regional Porto, (CEDH/UCP) podemos elencar alguns pontos importantes que nos acompanha até o presente momento.

Os espaços educacionais não escolares (não formais e informais) sempre foram uma realidade na sociedade brasileira. Os profissionais da educação de ensino superior devem enxergá-los como espaços de possibilidade de construção da profissionalidade dos futuros docentes. E isto somente vai se concretizar à medida que entendemos as especificidades deste campo e as demandas socioeducacionais para a organização do trabalho sociopedagógico que seja eficaz para a emancipação dos indivíduos, ou seja, potencializando as habilidades e as competências dos grupos sociais.

Outros países do mundo já se adiantaram nessa discussão sobre as práticas socioeducativas e a formação docente para a educação social. De maneira especial, Portugal e Espanha já realizam, há bastante tempo, esse esforço de valorização de uma prática de educação social que leva em consideração não somente a organização das práticas socioeducativas, mas também a formação de ensino superior para esse profissional, os direitos trabalhistas e a valorização de seu trabalho frente a sociedade civil.

Por isso, a escolha deste local para o desenvolvimento desta pesquisa psicossocial sobre Formação Docente e Pedagogia Social é fundamental, uma vez que coloca o pesquisador, e o material a ser analisado, em diálogo com outros pesquisadores do campo da Pedagogia Social.

O convívio no Centro de Investigação de Desenvolvimento Humano (CEDH), da Universidade Católica Portuguesa, auxilia o pesquisador – e pós-doutorando em Ciências da Educação – a construir uma nova forma de enxergar a educação/pedagogia social no mundo, e de forma particular, no Brasil. O aprofundamento de seus estudos sobre Pedagogia Social, de maneira especial o conceito de Hospitalidade na Educação, é uma oportunidade de ampliar os resultados de suas reflexões e proporcionar novas formas de reflexão a serem desenvolvidas junto aos pesquisadores, aos educadores sociais e aos professores das regiões periféricas fluminenses no Brasil.

No que concerne a abordagem psicossocial, o estudo das representações sociais existentes na formação docente dos educadores sociais tende a ocupar um espaço importante da pesquisa. Estas representações sociais se apresentam como organizadoras das relações sociais e pedagógicas, levando aos profissionais da educação a tomarem decisões que, por muitas vezes, não expressam a realidade vivida pelos grupos em vulnerabilidade social. Assim, o esforço é trazer essas representações para o centro da discussão sobre a educação planejada para ser trabalhada com as camadas empobrecidas que compõem o grupo majoritariamente atendido pelos espaços não escolares (não formais e informais).

É a partir das representações sociais de seu grupo profissional que os educadores poderão construir estratégias conjuntas com seus educandos. Assim, encontra-se um fértil espaço para que estes possam enxergar as capacidades de seus educandos, ouvindo as suas demandas e (re)organizando as suas práticas. Não somente para o atendimento a essas camadas empobrecidas, mas para a convivência e hospitalidade em relação a estes grupos, pois é através dessa postura ética que se estabelece uma pedagogia social que proporcione processos de emancipação dos sujeitos em situações de vulnerabilidades.

Por isto, ao chegarmos as considerações finais deste artigo e da apresentação do desenvolvimento desta pesquisa, retomamos a pergunta inicial: o que existe entre a Pedagogia Social e as Representações Sociais na (e da) Formação Docente ampliada dos educadores sociais fluminenses?

Embora esta pergunta se encontra em aberto, podemos afirmar que existe neste jogo social: *as relações socioeducacionais de hospitalidade entre educadores e educandos fluminenses*.

As relações sociais estabelecidas com nossos educandos, principalmente os mais empobrecidos, são permeadas de representações sociais de nossos grupos que podem gerar lógicas de ação que nos façam transitar por caminhos diferentes das necessidades concretas desses grupos socioeducacionais.

Enfim, entender as representações sociais presentes nas/das formações de educadores sociais fluminenses pode ser uma alternativa para nos colocarmos mais sensíveis as formas com as quais organizamos as nossas relações sociais. Desta forma, suscitamos uma oportunidade para o surgimento de novas representações sobre o nosso trabalho sociopedagógico voltadas, tanto para relações *éticas de hospitalidade*, como para produção de um *lugar de escuta* dos sujeitos empobrecidos das regiões periféricas do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.

Referências

ARISTÓTELES. **A Arte Retórica e Arte Poética**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.

BAPTISTA, Isabel. **Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético**. Porto: Profedições, 2005.

BAPTISTA, Isabel. **Capacidade ética e desejo metafísico: uma interpelação à razão pedagógica**. Porto: Edições Afrontamentos, 2007.

BAPTISTA, Isabel. **Ética e Educação Social: Interpelações de contemporaneidade**. IN: Revista Interuniversitaria n.1139-1723 (2012) 19, 37-49.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 mai. 2006.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 04 jul. 2015.

DOISE, WILLEM. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, Denise. (Org) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001a. p. 187-204.

DOISE, WILLEM. Cognições e representações sociais: a abordagem genética. In: JODELET, Denise. (Org) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001b. p. 301-320.

FERREIRA, Vianna Arthur. **Representações Sociais e Identidade Profissional: Elementos educacionais para as práticas com os pobres**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2012.

FERREIRA, Vianna Arthur. **Representações Sociais e Evasão em espaços educacionais não escolares**. Curitiba: Editora CRV, 2016.

FERREIRA, Arthur Vianna. **Educação, Hospitalidade e Pobreza**. Rio de Janeiro: Editora Autografia, 2020.

FERREIRA, Arthur Vianna. **Pedagogia Social: da indignação à emancipação**. Rio de Janeiro: Editora Autografia, 2022.

424

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Metáfora: figura argumentativa central na coordenação d discursiva das representações sociais. In: CAMPOS, Pedro Humberto Farias. LOUREIRO, Marcos Correa da Silva (orgs). **Representações Sociais e Práticas Educativas**. Goiânia: Ed. UCG, 2003. p. 89-102.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Valores en las representaciones sociales. In: **VIII INTERNATIONAL CONFERENCE ON SOCIAL REPRESENTATIONS – social representations: media & society**, 8.2006. Roma. *Anais...* Rio de Janeiro, 2006.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Para uma pedagogia das representações sociais. In: **Revista Educação & Cultura contemporânea**. Rio de Janeiro. v 6. n.11. jul-dez/2008. p. 121-142

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais – Investigações em Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. São Paulo: Martins Fontes. 2004



10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cidadania
e Saberes**

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



SILVA, Roberto da. Visão e concepções necessárias a Teoria Geral da Educação Social. IN:
_ SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente; MOURA, Rogério. (Orgs.)
Pedagogia Social. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2011.

NETO, João Clemente Souza. Pedagogia Social e as Políticas sociais no Brasil. In: IN:
SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente; MOURA, Rogério. (Orgs.)
Pedagogia Social. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

425



**Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cidadania e Saberes**

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0

AVALIAÇÕES E APRENDIZAGENS ESTUDANTIS NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL BRASILEIRO: UM ESTUDO NETNOGRÁFICO SOBRE OS RELATOS DE PROFESSORES NA PANDEMIA DE COVID-19

Valdirene Hessler Bredow¹

Introdução

O presente trabalho é recorte de pesquisa de Tese de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Pelotas, tendo sido defendida e aprovada em junho de 2023, com foco na discussão das práticas e do trabalho docente durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE) brasileiro.

O texto tem como objetivo apresentar, a partir do relato de professores brasileiros, quais aprendizagens ocorreram e como as avaliações foram desenvolvidas com os estudantes durante o Ensino Remoto Emergencial na pandemia de Covid-19 em 2020.

O estudo de natureza metodológica netnográfica (KOZINETTS, 2014) foi desenvolvido a partir de entrevistas semiestruturadas, realizadas de forma online em virtude da necessidade de distanciamento e isolamento social necessário para o momento pandêmico.

O embasamento teórico deste artigo abarca as discussões sobre o ERE a partir de Hodges *et al* (2020), Santo e Trindade (2020), Tomazinho (2020) e Marcon e Rebecchi (2020); destacando o cenário educacional na pandemia (HOLANDA *et al.*, 2021; SOUSA *et al.*, 2021) e as práticas pedagógicas e avaliações durante este período (GARCIA *et al.*, 2020; GOMES; DANTAS; BARBOSA, 2021; TOURINHO; SOTERO, 2021).

No decorrer do ERE a educação precisou ser adaptada de diversas formas, e a maneira de avaliar a aprendizagem dos estudantes também precisou ser readaptada para que pudesse haver um conceito que permeasse esse processo de educação remota, envolvendo deste participação e engajamento, assim como também questões qualitativas e interativas.

Desenvolvimento

As tecnologias digitais vêm a algum tempo impulsionando e reconfigurando a sociedade, os sistemas educacionais e as práticas pedagógicas, dessa forma amplia “oportunidades de inovação, integração, inclusão e personalização de recursos pedagógicos” (HOLANDA *et al.*,

¹ Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Docente de Ciências Sociais. Professora Formadora de Gestão de Projetos da Equipe Multidisciplinar da Universidade Aberta do Brasil, polo da Universidade Federal de Pelotas – UAB/UFPEL. Docente Substituta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. E-mail: valhessler@gmail.com.

2021, p. 3), o que exige novos paradigmas, como ocorrido com a pandemia do novo Coronavírus.

O novo Coronavírus, cientificamente conhecido como SARS-CoV-2, causador da Covid-19, foi uma das maiores pandemias na história mundial e por apresentar diversas mutações, para minimizar o contágio, foram adotadas medidas de isolamento e distanciamento social, como o fechamento de serviços considerados como não essenciais, adotando-se assim as atividades remotas (SOUSA *et al.*, 2021).

No Brasil as medidas começaram a ser adotadas a partir de março de 2020, e na educação, com o fechamento das escolas, optou-se pela funcionalidade do chamado Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Hodges *et al.* (2020) denomina como Ensino Remoto de Emergência, sendo essa uma mudança temporária e alternativa no sistema educacional ocorrida em circunstâncias de crise. O ERE abrange maneiras de ensino totalmente remotas que seriam ministradas presencialmente ou combinadas de forma híbrida, sendo diferente da aprendizagem *on-line*, que planeja as atividades e experiências educacionais projetadas para serem *on-line* desde o início.

Para Santo e Trindade (2020) o conceito de Ensino Remoto Emergencial se relaciona a contextos de situações atípicas, sendo uma possibilidade de continuidade às atividades pedagógicas com o objetivo de reduzir os prejuízos decorridos pela suspensão das aulas presenciais.

O termo “remoto” se liga à impossibilidade de alunos e professores se encontrarem de forma presencial nas escolas, já a expressão “emergencial” aponta para o caráter de temporalidade desta alternativa, pelo fato dos planejamentos pedagógicos terem sido interrompidos de forma súbita pelas medidas de isolamento social para evitar a propagação do novo Coronavírus (TOMAZINHO, 2020).

Assim, o ERE foi uma transição temporária no modo de ensinar, utilizando a modalidade alternativa para transmissão de conhecimento em meio a um período crítico, não buscando recriar o ambiente educacional, mas possibilitando o acesso à educação e ao suporte educacional com rapidez e confiabilidade no período pandêmico que iniciou em 2020 (MARCON; REBECHI, 2020).

Marcon e Rebechi (2020) ainda destacam, que o ERE é uma forma de ensino diferente da Educação a Distância (EaD), pois esta tem recursos e equipes preparadas para realizar o trabalho educacional com a utilização de mídias diferenciadas e plataformas *on-line* (HODGES *et al.*, 2020). A EaD carrega a concepção de possuir menor qualidade que o ensino presencial, mas sua metodologia inclui o planejamento de atividades desenvolvidas com antecedência e projetadas para acontecerem a distância.

Com isto, mesmo que o ensino remoto empregue tecnologias e plataformas digitais para desenvolver suas atividades, esta não se configura como uma EaD, pois permite outras potencialidades que incluem a presença de alunos e professores de forma síncrona e

infraestrutura com plataformas que não sejam educacionais, “como a inserção de ferramentas auxiliares e a introdução de práticas inovadoras [...] a partir da familiaridade e da habilidade do professor em adotar tais recursos” (GARCIA *et al.*, 2020, p. 5).

Nesse contexto, planejar o ensino remoto não envolve apenas identificar o conteúdo a ser abordado, mas também verificar a forma mais otimizada de desenvolver os diferentes tipos de interação para promoção da aprendizagem, entendendo-a como um “processo tanto social quanto cognitivo, e não apenas uma questão de transmissão de informação” (MARCON; REBECHI, 2020, p. 4).

Sousa *et al.* (2021) destacam que o cenário educacional na pandemia de Covid-19 foi desafiador para todos, as estratégias utilizadas pelos professores e sua organização aos ambientes digitais de ensino foram fatores primordiais para a facilitação desse processo.

O fazer pedagógico somou as novas demandas às dificuldades existentes no cotidiano das escolas presentes no contexto brasileiro, aprofundando em alguns casos problemas como a formação dos professores para trabalhar com as tecnologias digitais:

[...]partes dessas práticas não tiveram tempo suficiente para adaptações ou, até mesmo, para serem realizadas de forma mais completa como, por exemplo, a formação continuada dos professores. Isso, além de sugerir uma ausência de planejamento, foi também motivo para diversas costuras pedagógicas no ensino, que vão muito além de um período de adaptação e entendimento das melhores ferramentas digitais (GOMES; DANTAS; BARBOSA, 2021, p. 166).

428

Apesar do esforço realizado pelas escolas e professores durante o ERE, os prejuízos causados por esse período sem aulas presenciais e atividades práticas dificilmente serão apagados (SOUSA *et al.*, 2021).

Desde a educação básica até o ensino superior novas estratégias precisaram ser implementadas, e a transição para o ERE foi transformadora pela adoção de critérios de aprendizagem com o uso estrito das tecnologias digitais. Professores se adequar a novas práticas pedagógicas incluindo “ferramentas de videoconferência para a transmissão da aula remota em tempo real para os alunos” (TOURINHO; SOTERO, 2021, p. 264).

O parecer CNE/CP N°: 5/2020 sugeriu que os exames e avaliações fossem reconsiderados conforme os calendários letivos, garantindo igualdades de oportunidades em todas as esferas de ensino (municipal, estadual e federal):

Sugere-se que as avaliações e exames nacionais e estaduais considerem as ações de reorganização dos calendários de cada sistema de ensino para o estabelecimento de seus cronogramas. É importante garantir uma avaliação equilibrada dos estudantes em função das diferentes situações que serão enfrentadas em cada sistema de ensino, assegurando as mesmas oportunidades a todos que participam das avaliações em âmbitos municipal, estadual e nacional (BRASIL, CNE, 2020, p. 20).

As circunstâncias destacam que a avaliação e as aprendizagens ocorridas na educação emergencial, conforme Hodges *et al.* (2020) sugere, necessitaram ser mais focadas no contexto, na entrada e nos elementos do processo do que no produto (aprendizagem), onde tudo é importante e necessário para ser avaliado no momento de crise.

O processo foi reconhecido, fazendo com que algumas instituições mudassem a maneira de aprovar o reprovar. As formas avaliativas se desenvolveram de maneira continuada, por instrumentos como: “resolução de exercícios, elaboração de resumos, construção de uma proposta de aula, plano de intervenção pedagógica de estágio, discussões e leitura de artigos” (SOUSA *et al.*, 2021, p. 238).

Garcia *et al.* (2020) sugerem que a avaliação no ERE requer o embasamento dois aspectos didático-pedagógicos fundamentais, sendo a avaliação em processo e a avaliação de resultados. A avaliação em processo compreende em acompanhar o progresso do estudante durante a etapa de apresentação do tema e seus conteúdos, correspondendo às fases de aquisição e retenção da aprendizagem, e desta forma identificando os saberes construídos no decorrer do processo. Na avaliação de resultado a verificação da aprendizagem se dá ao final da apresentação do tema ou da unidade de estudo, quando atende os objetivos propostos para domínio do tema ou da unidade de estudos.

Com isso se destaca a relevância da avaliação contínua, com professores buscando diversos meios para que a “prática avaliativa se torne um momento rico de tomadas de decisões a favor do progresso do aluno” (ALMEIDA; ALMEIDA, 2008, p. 38).

Um aspecto que também influenciou na avaliação foi o grau de engajamento dos estudantes durante as atividades remotas, pois isso “perpassa pelas diferenças e desigualdades sociais que acabam por excluir parte dos alunos do acesso ao conhecimento através das mídias digitais, sendo imensamente prejudicados em seu processo de aquisição de informações” (SANTOS JÚNIOR, 2021, p. 6).

Nesse contexto, em relação ao ensino remoto e ao uso das plataformas digitais, o engajamento dos estudantes foi um dos maiores desafios para os professores durante as atividades remotas. Santos Junior (2021) destaca que esse aspecto envolveu fatores como: acesso a equipamentos, conexão com internet e outras condições econômicas e sociais que desencadearam a exclusão de acesso à educação para muitos alunos.

Desta forma ainda se ressalta que tanto na educação presencial, quanto na remota, os desafios são/foram muitos, presencialmente necessita-se de novas metodologias para aliar as TDIC à educação (realidade difícil no contexto brasileiro) e remotamente, o professor necessitou de qualidade na interatividade, pois além de ser algo novo, os alunos necessitam se adaptar ao modelo remoto.

Assim, a realidade educacional brasileira envolve não apenas os aspectos ligados à estrutura e funcionamento das escolas, mas também as condições socioeconômicas das famílias dos estudantes brasileiros.

Metodologia

A netnografia é um modelo metodológico que adapta os procedimentos etnográficos às contingências peculiares da interação mediada pelas tecnologias digitais. Essa abordagem proporciona o estudo dos diversos usos da *Internet* em ambientes como fóruns, bate-papos, blogs, redes sociais, dentre outros por meio da observação realizada no componente de um universo on-line. Conforme destaca Kozinets (2014, p. 61-62) é uma “pesquisa observacional participante baseada em trabalho de campo *on-line*. Ela usa comunicações mediadas por computador como fonte de dados para chegar à compreensão e à representação etnográfica de um fenômeno cultural ou comunal”.

Neste contexto, a pesquisa se encaminhou a partir de cinco estágios dentro do universo *on-line* escolhido. A primeira etapa foi a opção de escolha pelo campo virtual de pesquisa, em virtude da necessidade de distanciamento social da Pandemia de Covid-19. A segunda etapa se identificou pela eleição do grupo a ser analisado, ou seja, professores da rede pública de Educação Básica que tenham desenvolvido suas atividades educativas e pedagógicas na modalidade do ensino remoto emergencial. A etapa seguinte se deu pela coleta dos dados a partir de formulários e entrevistas *on-line*. Por fim, as duas etapas finais dedicaram-se à análise e interpretação dos dados e pela redação da pesquisa.

A etapa inicial foi a escolha pelo campo virtual, que ocorreu pelas observações e análises sobre o trabalho docente ter sido influenciado de forma geral pelo distanciamento social ocasionado pela Pandemia de Covid-19. Desta forma, o universo *on-line* abrangeu quatro grupos da rede social *Facebook* por estes estarem ligados à educação e serem espaços formados por docentes de diferentes níveis e regiões do Brasil, além de ser uma forma de compartilharem seus relatos sobre as práticas docentes durante a pandemia.

Nesses espaços foi postado o link de um formulário que empregou os recursos do *Google Forms*, que ficou disponibilizado para respostas no período entre 23/02/2021 e 05/05/2021. Assim, 50 docentes de 11 estados brasileiros foram respondentes do diagnóstico inicial. Ao final desse formulário foi inserido o convite para quem quisesse participar da segunda etapa da pesquisa, que seria composta por entrevistas semiestruturadas. Nesse contexto, 37 professores manifestaram a intenção de participar do estudo, eles foram, então, convidados por *e-mail*, ao final o total de 17 professores aceitaram ser entrevistados via acesso remoto pelo aplicativo *Zoom*. As entrevistas semiestruturadas ocorridas entre 07 de outubro de 2021 a 16 de novembro de 2021 destacaram aspectos importantes sobre o trabalho docente no ano de 2020. Nesse contexto, formou-se a segunda etapa que elegeu o grupo de sujeitos da pesquisa.

A terceira etapa da investigação que compreendeu a coleta de dados foi traçado o perfil dos sujeitos participantes das entrevistas que se deu a partir do questionário *on-line* preenchido inicialmente, sendo possível a realização de um filtro, para apresentar as principais características desses professores.

Segundo Fragoso, Recuero e Amaral (2015) a coleta de dados para análise de dados está condicionada ao que o pesquisador vai selecionar no momento e as variáveis que serão analisadas, que devem estar de acordo com a problemática focada pelo pesquisador.

Nesse âmbito, a coleta de dados se fez de forma complementar desde as respostas mais diretas, até as entrevistas realizadas, conforme Kozinets (2014, p. 93), na netnografia, "a coleta de dados está interligada com a participação netnográfica".

Para preservar a identidade dos membros, foram suprimidas as informações que possuísem a identificação dos sujeitos, e os dados de falas e respostas dos participantes estão identificados por nomes de redes sociais, aplicativos de mensagens, mídias ou outro aplicativo digital². Salienta-se que essa escolha não teve relação com as práticas docentes nem pelo meio digital ter sido o mais utilizado no período pandêmico, mas por ser um dos aspectos que se relaciona com a pesquisa.

A faixa etária dos professores entrevistados ficou, em sua maioria, entre os 31 e 50 anos, profissionais de instituições públicas e/ou privadas, formados nas áreas de ciências humanas, exatas e biológicas, ou ainda com formações em Arquitetura e Urbanismo, Administração e Psicologia. A maior parte tem habilitação em licenciatura, havendo também docentes com bacharelado ou ainda com formação pedagógica.

As disciplinas ministradas por esses professores, que vão desde as de currículo e anos iniciais, até os conteúdos de Matemática, Química, Física, Biologia, Português, Redação e Literatura, língua estrangeira (Inglês, Espanhol e Alemão), Artes Visuais, Filosofia, Sociologia, História e Geografia. Os níveis de ensino e desempenho das atividades profissionais e docentes dos participantes contemplam a Educação Infantil, Educação Básica e Ensino Superior, além do ensino de Pós-Graduação, Educação a Distância (EaD) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

As etapas finais da pesquisa que se dedicaram a análise e interpretação dos dados se deu pela transcrição das entrevistas com dados tabulados em planilha do *Microsoft Excel*, gráficos e observações organizadas, para que assim fosse possível categoriza-los, ou seja, aproximar à menor unidade possível dos dados, dando também importância à forma como ele foi apresentado (MALHEIROS, 2011).

Resultados e Discussões

Durante o Ensino Remoto Emergencial as práticas docentes se adaptaram de diversas formas, e a maneira de avaliar a aprendizagem dos estudantes também precisou ser readaptada para que pudesse haver um conceito que permeasse esse processo.

² Codinomes de sujeitos da pesquisa: LinkedIn, Telegram, Padlet, Facebook, Google Meet, TikTok, YouTube, Messenger, Pinterest, Snapchat, Skype, IbisPaint, Twitter, WhatsApp, Geogebra, Instagram, Microsoft Teams.

Dessa forma, as ações avaliadas se deram desde a participação nas aulas *on-line* até quantas e quais atividades foram enviadas pelos alunos, analisando a qualidade do desempenho, em como o estudante foi desenvolvendo as atividades ao longo do processo de ensino do ERE. O Docente Skype (2021) salienta que “foi decidido fazer o currículo continuum, com avaliações não quantitativas, só qualitativas, para ver o que esse aluno está precisando”, dessa forma, ser continuamente avaliado. No mesmo contexto, o Docente Padlet (2021) destaca que a “avaliação foi processual e diagnóstica”.

Qualitativamente, o Docente YouTube (2021) destacou que essa foi uma das formas pensadas para a avaliação, envolvendo também a autoavaliação.

Para Nunes e Vilarinho (2006) ao elaborar atividades associadas a um plano de avaliação contínua, permite também ao estudante monitorar seu processo de aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências. Pautado nesse raciocínio, o Docente Pinterest (2021) contou que faz o processo avaliativo de forma colaborativa com seus alunos da seguinte forma: “eu não faço prova, então eu sempre faço uma avaliação continuada, sempre fiz ao longo do tempo, eles escrevendo comigo, corrijo o trabalho interativamente e eles respondendo junto, isso funcionou”.

Sousa *et al.* (2021) argumenta que no período pandêmico as avaliações se desenvolveram de maneira continuada, a partir do uso de diversos instrumentos avaliativos. Já o Docente Messenger (2021) avalia o desenvolvimento das atividades, do aprendizado e da participação, adaptando o trabalho avaliativo conforme a interação dos estudantes:

Eu avaliei através de jogos, da participação... as vezes eu fazia relatórios, para ver o desenvolvimento das atividades deles... tinha que ir se adaptando. É uma continuidade, tem que ser contínua, tem que ver aquilo que eles sabiam no momento e estavam desenvolvendo a partir daquilo ali (DOCENTE MESSENGER, 2021).

Porém, os professores salientaram que a determinação do Ministério da Educação sobre considerar “o contexto excepcional da pandemia, com o objetivo de evitar o aumento da reprovação e do abandono no ensino fundamental e médio” (BRASIL, CNE, 2020, p. 20), fez com que as avaliações fossem realizadas conforme as possibilidades possíveis.

O Docente LinkedIn (2021) relatou que foi difícil o processo de avaliação apenas pelo fato de não poder reprovar, mas os alunos que participaram ativamente fizeram com que o trabalho valesse a pena: “Aos que fizeram pouco, avaliamos pelo pouco que fizeram. Ainda bem que existem bons alunos, que participam e fazem as tarefas com dedicação”.

Dessa forma, a avaliação além de sempre ter sido um desafio, remotamente ficou difícil analisar o processo de aprendizagem, principalmente no caso da Educação Infantil, em que o processo avaliativo é realizado “para fins de acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças” (BRASIL, CNE, 2020, p. 10).

Com isso, o Docente Snapchat (2021) salientou que as adaptações foram necessárias, além de sempre ter que ser repensada, independentemente da modalidade de ensino:

A avaliação continua sendo um desafio, sobretudo porque ela serve para conhecer o aluno e remotamente, ficou bem complicado inferir a realidade de seu processo de aprendizagem. As adaptações foram sendo necessárias, e ocorreram com o envio das tarefas por *WhatsApp* e recebimento também por *WhatsApp* ou material impresso. Se precisou ser repensada? Sempre! (DOCENTE SNAPCHAT, 2021).

Já o Docente Geogebra (2021), que desenvolve suas atividades pedagógicas no ensino superior, argumentou, baseado na CNE 05/2020 que sugeriu a adoção de atividades relacionadas à avaliação, que considerou “o modelo de mediação de tecnologias digitais de informação e comunicação adequado à infraestrutura e interação necessárias” (BRASIL, CNE, 2020, p. 18), o docente não achou pertinente a aplicação de provas, por isso trabalhou com atividades fragmentadas (produção de vídeos, textos, atividades em softwares de geometria dinâmica e envio dos prints, questionários *on-line*) que somavam a avaliação final dos acadêmicos:

Com o ensino remoto, não vi sentido em aplicar uma prova onde os estudantes deveriam ligar as câmeras para que o professor veja que estão resolvendo as questões. Passei pequenas atividades valendo alguns pontos e a nota final era a soma de todas essas atividades: pequenos vídeos, textos, atividades em softwares de geometria dinâmica e envio dos prints, questionários *on-line* (DOCENTE GEOGEBRA, 2021).

O Professor ainda destacou o quanto, neste momento de pandemia, exigir um desempenho seria incoerente, dado o momento vivido, pois entendeu o momento difícil que estavam passando: “entendo que vivemos meses tão pesados que exigir desempenho não era a atitude mais sensata. Se o estudante pelo menos pudesse pensar no assunto abordado na disciplina e nas possibilidades de ensino, já seria uma grande coisa (DOCENTE GEOGEBRA, 2021). Nesse mesmo sentido de o estudante refletir sobre o processo de aprendizagem do conteúdo, o Docente Pinterest (2021) que trabalha com Metodologia Científica relatou que: “[...] no fim do semestre eu consegui que eles tenham um pensamento crítico sobre esse momento, eu já estou muito feliz na minha campanha sobre o pensamento científico”.

Nessa linha de raciocínio do Docente Pinterest (2021), Hodges *et al.* (2020) sinalizaram para a avaliação mais focada no contexto e não tanto apenas na aprendizagem, enfatizando a importância de tudo e na necessidade de se avaliar o momento de crise.

O rigor nas avaliações foi contido por muitos docentes, pois destacaram o fato de não estarem presentes com o aluno, tanto nas aulas que eram virtuais como nas atividades propostas. O processo avaliativo tem sido avaliado e determinadas instituições sinalizam o

anúncio de mudanças nas formas de aprovação ou reprovação substituindo, por exemplo, as notas durante o ERE (HODGES *et al.*, 2020).

A reflexão sobre essa conjuntura, feita pelo Docente Microsoft Teams (2021), é a de que haverá consequências no futuro da educação dos alunos:

Mas... a gente, eu particularmente, não avaliei com o mesmo rigor como eu avaliaria antes, por conta de não estar ali presente o tempo todo acompanhando o desenvolvimento do aluno... não somente eu, mas a maior parte dos professores tirou um pouco o pé, então a gente foi bastante condescendente por conta disso. Eu não sei, mas com certeza vai ter consequências no futuro da educação desses alunos, mas não dava para ser mais rigoroso e exigir a mesma coisa que se exigia no presencial (DOCENTE MICROSOFT TEAMS, 2021).

Para Godoi *et al.* (2020) a avaliação e as aprendizagens ocorridas pela educação remota potencializaram a comunicação mediada pela tecnologia digital, a experimentação e a utilização de novas ferramentas tecnológicas, novas maneiras de interação e colaboração com colegas, mas também sinaliza que a realidade escolar sofrerá impactos no retorno do ensino presencial.

A participação nas atividades síncronas e na plataforma também foi um fator citado pela maioria dos docentes entrevistados, pois eles eram os mecanismos mais concretos de interação que tinham com os estudantes. Para Moreira, Henriques e Barros (2020, p. 360) a avaliação pela “participação nas salas de aula virtuais (SAV) também é possível fazer, e é desejável que se faça”.

Nesse sentido, o Docente WhatsApp (2021) avaliou os estudantes, ainda, pela participação nas aulas, sendo uma forma de fazer com que os eles abrissem as câmeras, além de realizar tarefas pela plataforma com data e horário para entrega. O Docente Telegram (2021) avaliou as diversas atividades desenvolvidas pelos estudantes:

[...] tentei avaliar a participação nas aulas síncronas, a participação na plataforma e tudo o que eles faziam, mais a forma de avaliação adotada pela escola, que foi a gente criar um material de avaliação com 3, 4, 5 perguntas, aí dependendo da carga horária de cada professor em cada turma, mandar para eles fazerem e eles tinham que nos devolver com as respostas.

Assim, o grau de engajamento dos estudantes durante as atividades remotas, também, foi objeto de avaliação (SANTOS JÚNIOR, 2021) e as redes sociais foram utilizadas, principalmente, na produção de vídeos, além das participações síncronas e assíncronas e as atividades impressas:

A avaliação ocorreu de forma síncrona e muitas vezes de forma assíncrona, pela participação oral deles, pelo microfone no Google Meet ou pelo próprio chat do

Google Meet, a gente tentou aproveitar tudo, como um todo do aluno, todas as participações deles, seja na produção de um vídeo, seja na produção deles, até do próprio TikTok, que eu não citei como rede social, e também foi um aliado, com vídeos que eles produziam pós-aula sobre um conteúdo, sobre um tema que foi tratado na aula, um conceito, uma teoria que foi desenvolvida, então assim, a gente se apegou muito a isso. Quanto a avaliação escrita, a gente recorreu muito, ao Google Forms, e no caso dos perfis e alunos que não tinham acesso à Internet, via impressa criada para esses estudantes (DOCENTE TIKTOK, 2021).

A avaliação pela participação assíncrona, destacada pelo Docente TikTok (2021), tem por objetivo verificar como é a qualidade das intervenções e o que foi desenvolvido, permitindo dessa forma identificar o resultado final da formação, além do mais auxilia na definição de estratégias que melhorem o processo como um todo (MONTEIRO; MOREIRA; LENCASTRE, 2015).

A questão da impossibilidade de acesso foi ponderada pelos docentes no momento de avaliar, pois isso também fez com que repensassem e adaptassem formas de refletir os processos avaliativos:

A avaliação foi totalmente adaptada, repensada e remodelada para esse momento remoto, do ensino remoto. Primeiro que tu precisas entender que muitos... muitos alunos não tinham condições de assistir as atividades remotas, de participar ativamente das atividades, e segundo, que o momento é de adaptação, de readaptação sobre esse trabalho, então, tudo foi avaliado... tudo foi visto, revisto pelos professores, o aluno que participava em aula, o aluno que conversava na aula via remota, o aluno que mandava atividade, que teve uma interação, teve uma participação, tudo foi contado (DOCENTE INSTAGRAM, 2021).

435

Santos Júnior (2021) destaca que as diferenças e desigualdades sociais excluíram parte dos alunos do acesso ao conhecimento através das mídias digitais, prejudicando o processo de aquisição de informações.

Dessa forma, os critérios utilizados para a avaliação durante o ERE se basearam na conferência se o aluno acessou a plataforma, se participou das atividades síncronas e assíncronas e o que produziu no decorrer do processo, inclusive as produções intermediadas pelas tecnologias digitais, conforme ressaltou o Docente Twitter (2021):

Então, critérios de avaliação: o aluno acessa a plataforma; o aluno está postando atividade; o aluno está aparecendo nas aulas síncronas, são critérios de avaliação. O aluno produziu algo utilizando tal recurso... isso já é uma avaliação, porém a gente tem que fazer também uma avaliação sistematizada, bonitinha, e aí era postada na plataforma também.

A quantidade de devolutivas dos estudantes foi um dado que contou na ação avaliativa do ERE, pois como o processo foi repensado e adaptado, o Docente IbisPaint (2021) frisou que era “necessário avaliar em função do número de devoluções de cada aluno, pois eram bem diferentes”.

O Docente Google Meet (2021) sobre o fator das devolutivas, disse que usou uma tabela assinalando as atividades que eram entregues pelos alunos, ação totalmente diferente do que era realizado na educação presencial, relatando que cada um possuía uma tabela “que podia ser utilizada até na própria chamada com o nome dos alunos e ia marcando quem estava entregando ou não. Era mais nesse sentido... Isso era totalmente diferente do que a gente faz no presencial”.

Quanto às atividades pedagógicas não presenciais enviadas aos estudantes, Schmidt e Ceridório (2021) salientam que estas ocorreram pelos mais diversos meios, podendo ser via rede sociais, utilização de AVAs, plataformas digitais educacionais, aplicativos de ensino, correios eletrônicos, *blogs* e material impresso.

Entretanto, nesse caso dos trabalhos devolvidos, os docentes não conseguiram avaliar o aprendizado como gostariam, pois, foi necessário modificar a forma avaliativa (COSTA; TOKARNIA, 2020). O Docente Padlet (2021) frisa: “ninguém me garante que foram os próprios alunos que responderam as tarefas postadas”, no mesmo apontamento o Docente Google Meet (2021) comenta:

É bem complicado para mim a avaliação... será que foi o aluno mesmo que fez? Mas tinha que considerar de quem entregou, não era com nota, não foi com notas, foi mais no sentido de verificar as tabelas e ver a quantidade de tarefas que foram devolvidas. Eu vi muitas coisas dos menores, que não foi feito pela criança sabe, mas ter que considerar, porque enviou.

A partir desses relatos, percebe-se que os professores da rede pública tiveram problemas nas devolutivas das atividades enviadas virtualmente, pois não era possível verificar o quanto o aluno estava participando e realizando o que era proposto (PAULO; ARAÚJO; OLIVEIRA, 2020).

E nesse contexto a avaliação pelo ERE apresentou falhas, o que levou a discussões sobre os parâmetros de qualidade da produção dos estudantes, sobre os resultados e da participação destes nas atividades. O processo se deu de forma qualitativa, mas as devolutivas permearam análises quantitativas.

Nesse contexto, seria possível dizer que um aluno teve melhor aproveitamento que o outro? Conforme questionou o Docente YouTube (2021):

A maior discussão é em cima da avaliação, tem a questão de que, com o ensino remoto, o aluno progrediu, então ficou realmente aberto para que fosse uma avaliação mais qualitativa, Mas... será que foi ele mesmo que fez? Será que aquele

que fez só um trabalho, mas foi o que ele conseguiu fazer, tem menor resultado? Pois verificar e avaliar a questão da aprendizagem já é difícil presencial, e no remoto é muito mais.

As circunstâncias demonstram o quanto a avaliação contínua é importante para verificar o progresso do aluno (ALMEIDA; ALMEIDA, 2008), fato que não foi possível durante as atividades remotas.

Quanto ao tipo qualitativo e quantitativo de avaliação, foi difícil para o docente habituado apenas com este segundo método avaliar o estudante no ensino remoto, mas conforme frisou o Docente Twitter (2021): “a gente lida diariamente com a quebra de paradigmas. Eu achei a experiência que vivi com a tecnologia muito legal! É algo que eu entendo que veio para ficar”.

Nessa concepção, Godoi *et al.* (2020) observam mudanças nas formas de ensino depois da pandemia, indicando que a educação sofrerá impactos mesmo com o retorno do ensino presencial à realidade escolar.

Assim, a análise sobre os processos avaliativos durante o Ensino Remoto Emergencial demonstra que além das readaptações ao momento, outras questões foram repensadas e alteradas, vistas também como ponto positivo, não sendo mais concebível que o estudante seja avaliado apenas por métodos tradicionais como provas e trabalhos, como ainda é feito, pois a aprendizagem é constante e evolutiva:

Então aquela avaliação quantitativa que a gente teve ao longo da nossa vida escolar, aquela avaliação foi totalmente revista, questionada e eu acho que em relação a isso é um ponto positivo, porque o aluno ele não pode ser avaliado só por uma prova, por um trabalho, apenas por alguma coisa que ele entregou e fez, eu acho que o aprendizado do aluno é constante, é evolutivo (DOCENTE INSTAGRAM, 2021).

Conforme o Docente Instagram (2021) frisou, cada sujeito possui facilidade ou dificuldade em alguma área de expressão, seja escrita ou expositiva e dialógica, e isso deve também ser levado em consideração, fator que pode alterar a forma avaliativa no âmbito escolar, pois “muitos alunos têm dificuldade de escrever, mas são muito participativos, falam muito bem, outros escrevem de uma maneira muito boa, são excelentes, mas são muito introspectivos” Dessa forma, destaca-se que o momento pandêmico foi de análise da importância de ser rever como a avaliação tem e será feita no espaço educacional após a pandemia.

Considerações Finais

O Ensino Remoto Emergencial marcou profundamente o cenário educacional mundial, a educação foi, assim como vários setores sociais, afetada pelo distanciamento e isolamento social.

Foram necessários ambientes e recursos educacionais formais e não formais, reformulação de planejamento e práticas pedagógicas, além de uma readaptação de toda a comunidade escolar (escola, professores, estudantes e familiares).

Sobre o contexto avaliativo foi possível perceber que a avaliação no Ensino Remoto Emergencial ocorreu de forma qualitativa, contínua, reflexiva, interativa e participativa, envolvendo também devolutivas de atividades tanto por meio digital como impressas, porém, sem a possibilidade de acompanhamento real do estudante, tão relevante para compreender seu progresso.

Os professores destacaram que a necessidade de rever o processo é emergente, dadas as condições remotas do momento de pandemia, ainda, alguns entenderam isso como aspecto positivo e que provavelmente irá acarretar em mudanças futuras para a educação.

A aprendizagem efetiva foi um processo que se tornou inacessível de verificar, sendo um fator que provavelmente será conhecido futuramente, por meio de outras pesquisas ou ao longo do percurso educacional de cada estudante.

Referências

ALMEIDA, Joseli Rampazzo da Silva; ALMEIDA, Márcia Bastos de. **O processo ensino-aprendizagem permeado pela avaliação contínua.** Dia a Dia Educação. Portal Educacional do Paraná. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1516-8.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2022.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº: 5/2020**, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19. Brasília: Diário Oficial da União, 28/abr, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-ppc005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 jun. 2020.

COSTA, Gilberto; TOKARNIA, Mariana. Pandemia de Covid-19 fez ensino e papel do professor mudarem. **Agência Brasil.** 15/10/2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-10/pandemia-de-Covid-19-fez-ensino-e-papel-do-professor-mudarem>. Acesso em: 24 fev. 2022.

FRAGOSO, Suely; Recuero, Raquel; AMARAL, Adriana. **Métodos de pesquisa para internet.** Porto Alegre, Sulina, 2015.

GARCIA, Tânia Cristina Meira *et al.* Ensino remoto emergencial: proposta de design para organização de aulas. **Natal: SEDIS/UFRN**, v. 18, 2020.

GODOI, Marcos *et al.* O ensino remoto durante a pandemia de Covid-19: desafios, aprendizagens e expectativas dos professores universitários de Educação Física. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, e4309108734, 2020.

GOMES, Iara Rafaela; DANTAS, Átila Firmino; BARBOSA, Tiago Fernando Gomes. O ensino em tempos de pandemia da Covid-19: um olhar das experiências do fazer pedagógico remoto. **Boletim de Geografia**, v. 39, p. 163-e60381, 2021.

HODGES, Charles B. *et al.* **The difference between emergency remote teaching and on-line learning.** **EDUCAUSE Review**. 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-on-line-learning>. Acesso em: 04 fev. 2022.

HOLANDA, Rochelly Rodrigues *et al.* Educação em tempos de Covid-19: a emergência do EAD nos processos escolares da rede básica de educação. **REVISTA HOLOS**, ano 37, v.3, e11767, 2021.

KOZINETTS, Robert V. **Netnografia: realizando pesquisa etnográfica on-line.** Porto Alegre: Penso, 2014.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da Pesquisa em Educação.** Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MARCON, Nathália; REBECHI, Rozane R. A diferença entre ensino remoto emergencial e ensino a distância. **Debate Terminológico**, n. 18, p. 92-100, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/riterm/article/view/109402/pdf>. Acesso em: 16 jul. 2022.

MONTEIRO, Angélica; MOREIRA, J. António; LENCASTRE, José Alberto. **Blended (e) learning na sociedade digital.** Whitebooks, 2015.

MOREIRA, J. António; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela Melaré Vieira. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Revista Dialogia**, São Paulo, nº 34, jan/abr. pp. 351- 363. 2020.

NUNES, Lina Cardoso; VILARINHO, Lúcia Regina Goulart. Avaliação da aprendizagem no ensino *on-line*: em busca de novas práticas. **Avaliação da aprendizagem em educação *on-line***. São Paulo: Loyola, p. 109-139, 2006.

PAULO, Jacks Richard de; ARAÚJO, Stela Maris Mendes Siqueira; OLIVEIRA, Priscila Daniele de. Ensino remoto emergencial em tempos de pandemia: tecendo algumas considerações. **Dialogia**, n. 36, p. 193-204, 2020.

SANTO, Eniel Espírito; TRINDADE, Sara Dias.. Educação a Distância e Educação Remota Emergencial: convergências e divergências. In: MACHADO, Dinamara P. **Educação em tempos de Covid-19: reflexões e narrativas de pais e professores**. Curitiba: Editora Dialética e Realidade, 2020.

SANTOS JÚNIOR, Sérgio Rômulo Alves dos *et al.* O engajamento discente durante a pandemia por Covid-19 frente ao ensino remoto e ao uso do GoogleClassroom. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 11, p. e130101119451-e130101119451, 2021.

SCHMIDT, Thaís Fernanda; CERIDÓRIO, Lucinéia Ferreira. Educação e pandemia da Covid-19: uma análise do ensino remoto emergencial no Brasil em 2020. In: NEPOMUCENO, Taiane Aparecida Ribeiro (org.). **Educação e pandemia: o dia depois de amanhã** [livro eletrônico] / 1.ed., Curitiba-PR, Editora Bagai, 2021.

SOUSA, Thaiane Freitas Brito de *et al.* Aulas em tempos de pandemia: um relato de experiência no curso de licenciatura em química do IFPB. **IJET-PDVL**, Recife, v.4, n.1 p. 225 - 240, Janeiro / Abril, 2021.

TOMAZINHO, Paulo. Ensino Remoto Emergencial: a oportunidade da escola criar, experimentar, inovar e se reinventar. **Medium**, 5 de abril, 2020. Disponível em: <https://medium.com/@paulotomazinho/ensino-remoto-emergencial-a-oportunidade-da-escola-criar-experimentar-inovar-e-se-reinventar-6667ba55dacc>. Acesso em: 05 fev. 2022.

TOURINHO, Luciano de Oliveira Souza; SOTERO, Ana Paula da Silva. Direito educacional e o ensino remoto temporário na educação superior durante a pandemia do Coronavírus: a emergência da transformação digital. **Revista Práxis**, v. 3, p. 253-274, 2021.

AS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO JURÍDICO NO CONTEXTO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Débora da Silva Rosa¹
Patrícia Adriani Hoch²

Introdução

A forma de ensino jurídico no Brasil encontra-se ultrapassada na era digital em que vivemos, uma vez que a metodologia hierárquica, vastamente utilizada por grandes professores e mestres, hoje necessita de mudanças. Isso, pois, os instrumentos disponíveis antigamente não mais correspondem à realidade proposta pela utilização da informática e da Internet. Nesse viés, o sociólogo espanhol Manuel Castells (2013), observa que grande parte dos educadores utilizam uma pedagogia baseada apenas em transmissão de informações, o que torna o ensino atual obsoleto, visto que as informações hoje se encontram todas na Internet. Inclusive, Bueno (2000) revela que a tecnologia vem provocando mudanças estruturais no ensino do Direito, na organização judiciária e em alguns princípios fundamentais da teoria jurídica, por não serem mais suficientes para compreender os novos fatos que o complexo mundo cibernético vem provocando.

Desse modo, é notório que o ensino jurídico carece de uma nova abordagem, de uma nova dinâmica mais atrativa, que estimule o discente a fazer parte da aprendizagem não mais como apenas um espectador ou receptáculo, mas sim como um protagonista na construção da sua aprendizagem através da interatividade, onde o professor é parte e não mais o centro desse sistema.

Diante desse contexto, objetiva-se com o presente estudo compreender como as TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) podem ser usadas para construir o conhecimento de acordo com as capacidades individuais, oferecendo uma base segura para repensar a aprendizagem e o ensino em condições e ambientes diferentes, bem como evidenciar como as TDIC podem auxiliar na busca do protagonismo do estudante jurídico na era conectada.

Nesse sentido, o presente estudo pretende provocar uma reflexão sobre a (im)possibilidade do uso da Inteligência Artificial (IA) como uma ferramenta de metodologia ativa, além de ponderar sobre a importância do planejamento e das propostas didáticas promover condições e oportunidades para o desenvolvimento do estudante de modo a gerar o seu

441

¹ Especialista em direito de Família e Sucessões pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Bacharel em direito pela Universidade Franciscana (UFN). Advogada. E-mail: deborasrosa.adv@gmail.com

² Doutora em Direito Público pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora do curso de Direito da Faculdade de Ciências Jurídicas de Santa Maria (UNISM). Integrante do Núcleo de Direito Informacional (NUDI) da UFSM. Advogada. E-mail: patricia.adriani@hotmail.com

protagonismo no processo de ensino e aprendizagem na era conectada com o uso de recursos e ferramentas digitais atualmente indispensáveis ao novo profissional do ensino do direito. Por fim, esta pesquisa pretende reverter o quadro de distanciamento da realidade no qual se encontra a educação jurídica, excessivamente centrada na dogmática e separada da prática, buscando apresentar métodos mais ativos, voltados à participação dos alunos no próprio processo de aprendizagem. Para tanto, utilizou-se o método de abordagem dedutivo associado às técnicas de pesquisa documental e bibliográfica.

Para a fluidez da compreensão, dividiu-se o artigo em dois tópicos. Primeiramente, destaca-se a revolução 5.0 do Direito e a necessidade de integrar o curso de Direito às facilidades que decorrem da sociedade em rede. Num segundo momento, trata-se da inovação das metodologias ativas refletindo-se acerca da utilização da inteligência artificial no ensino jurídico.

A revolução 5.0 do Direito: a necessidade de integrar o Curso de Direito às facilidades advindas da sociedade em rede

O Direito 5.0 traz a ideia de um Direito inovador, conectado com as profundas mudanças trazidas pela 4ª Revolução Industrial e que tem como característica marcante a interconexão de todas as etapas de produção (Alves, 2020, p. 8-9). Georgenor de Sousa Franco Filho elucidada que:

Agora, vivemos a 4ª revolução, neste século XXI, e temos que aprender a conviver com inteligência artificial, nanotecnologia, ciberespaço e palavras que importamos e que, para a maioria, representam uma tremenda e desconhecida incógnita: algoritmo, *compliance*, *startups*, *lawtechs*, criptomoedas, *GIG economy*, e por aí se desfia esse infinito vocabulário. Nessa Era da Cibernética, enfrentamos novos sistemas, construídos com atenção para a infraestrutura digital que existe, representada pela automação e pela computação. Enfim, é o novo mundo novo... (Franco Filho, 2020, p. 2).

Assim, no Direito 5.0 a tecnologia auxilia na automatização dos processos, mediante o uso da Internet das coisas, da computação em nuvem e no universo jurídico ele vai além. Destaca-se nesse ponto a utilização de *big data* e robôs, que já executam muitas atividades que antes eram feitas somente por advogados ou juízes, tais como pesquisa, acompanhamento, protocolos, análise de dados e tomadas de decisões.

Ainda que não haja uma definição clara do conceito de Direito 5.0, o que se sabe é que se pretende com esse método, a utilização de tecnologias e da inteligência artificial para aperfeiçoar o trabalho. Um exemplo disso é o uso da IA no Judiciário através do sistema de inteligência artificial, qual seja o robô Victor, em desenvolvimento pelo Supremo Tribunal Federal, para analisar dados de processos e recursos, no intuito de identificar as similitudes e

tratá-los em bloco, assim como ocorre nos recursos repetitivos e na repercussão geral de recurso extraordinário (Cabral, 2020, p. 3).

Nesse sentido, a implementação da IA trata-se mesmo de um novo paradigma perante a sociedade, em que o propósito é de ter uma sociedade não apenas conectada, mas verdadeiramente integrada à tecnologia, de forma que ela seja empregada para facilitar a vida dos seres humanos, seja com a redução do tempo gasto por eles; seja com a melhora da qualidade dos serviços ofertados.

Dessa forma, resta inequívoco que o avanço das tecnologias de comunicação e de informação (TIC) e sua consequente apropriação pelos indivíduos na sociedade contemporânea provocou uma série de transformações. Assim, a realidade da sociedade contemporânea é viver em um mundo cada vez mais digital, de modo que o desenvolvimento tecnológico se torna cada vez mais significativo, atrativo e por vezes necessário, como ocorreu durante a pandemia da COVID-19 (Brasil, 2020).

É inegável que a Internet trouxe consigo diversas possibilidades de informação e comunicação possibilitando a publicação e disseminação de conteúdos de forma instantânea e com alcance global. Em face dessas características, a lógica das redes “tornou-se aplicável a todos os tipos de atividade, a todos os contextos e a todos os locais que pudessem ser conectados eletronicamente” (Castells, 2011, p. 89).

O mundo viveu um cenário de necessidade mundial de isolamento social durante a pandemia da COVID-19, momento no qual cresceu o uso da Internet, sendo inclusive nesse período que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) optou por decretar como prioridade o ensino remoto (Brasil, 2020). A partir disso, segundo Hoch (2022, p. 89), “a sala de aula, por consequência, migrou dos espaços tradicionais físicos para os espaços digitais”.

Portanto, pode-se dizer que esse fator culminou de fato em uma integração do ensino superior com as facilidades e possibilidades advindas da Internet no contexto do ensino jurídico. Isso revela-se um grande deságio já que o curso de Direito se caracterizava por apresentar formalismo como uma de suas características mais marcantes, fazendo uso de um vocabulário rígido e de um rigoroso processo educacional, pautado na forte presença da tradição, da dogmática jurídica e dos rituais acadêmicos. Já alertava Benedito Calheiros Bonfim que:

O direito ministrado nos estabelecimentos de ensino é imobilista, e, por isso mesmo, resiste às mutações sociais e econômicas, com estas se conflitando. É evidente seu atraso em relação às ciências em geral e, em particular, às ciências sociais. O programa, os métodos, os manuais adotados nos cursos jurídicos pecam pelo teorismo, ausência de espírito crítico e inadequação à realidade. Um sistema anacrônico, livresco, afastado do dinamismo da vida moderna, continua ser impingido aos alunos. A relação mestre/aluno, ainda não liberta do modelo antigo, conquanto apresente sinais de melhoria em algumas Faculdades, permanece formal, longe da interação desejada e necessária [...] (Bonfim, 1996, p. 81).

Todavia, essa resistência foi definitivamente abrandada pelas aulas remotas instauradas durante a pandemia da COVID-19 e mesmo com o fim do decreto de estado de calamidade pública, atualmente tem-se um novo momento do processo educacional. Esse novo momento inclui a possibilidade de aulas híbridas, que permanecem exigindo do docente uma atuação que aproxime o aluno da sala de aula e ao mesmo tempo requer que o professor chame atenção ao conteúdo ministrado. Assim, pode-se afirmar que a pandemia deixou como herança uma ressignificação da prática pedagógica, em que o professor compreendeu que pode abandonar o rigor formal das aulas tradicionalmente expositivas, perseguindo novas metodologias de aprendizagem que possam encantar e repercutir na vida dos estudantes, pois como nos assegura Masetto (2010):

Quando os alunos percebem que as aulas lhes permitem estudar, discutir e encontrar pistas e/ ou encaminhamentos para problemas e questões que existem na sua vida real e na vida dos demais homens que constituem seu grupo social, quando eles encontram nos seus estudos a realidade e sentem que podem sair da sala de aula e voltar àquela mesma realidade com “mãos cheias” de dados novos, contribuições significativas para os problemas que são vividos “fora das paredes da sala de aula”, este espaço começa a ser um espaço de vida e, por isso mesmo, assume um interesse peculiar para o grupo (Masetto, 2010, p. 38).

444

Isso não significa que será preciso abandonar o aspecto central da educação jurídica, pois por mais ampla que seja a liberdade de ensinar a dogmática, especialmente relacionada à letra da lei e à interpretação do ordenamento pelos estudiosos do Direito, trata-se de um aspecto indispensável, que não pode ser eliminado dos currículos das faculdades. Contudo, apesar da necessidade não se pode permitir o ensino exclusivo do Direito como uma ciência jurídica extremamente positivista, em que se ignora sua função como disciplina prática, conforme nos relembra Lopes Filho (2009, p. 213):

Também na Ciência Jurídica houve uma guinada para o positivismo. O Direito passou a ter por objeto a norma, entendida como um imperativo com feição própria e distinta da moral. Em assim sendo, permitiu a aplicação da concepção empirista, sendo, portanto, a Ciência do Direito calcada na observação dos institutos comuns nas mais variadas ordens jurídicas, que deveriam ser objeto de uma análise racional e pura para explicar seus institutos fundamentais, mediante a apartação entre sujeito e objeto, cuja verdade emergente se imporia a qualquer sujeito, podendo, então, ser transplantada para qualquer país, independentemente de sua história e tradição.

Essa crença ignorou por muito tempo o papel ativo que o intérprete possui dentro do sistema, bem como as especificidades dos casos concretos, pois no modelo positivista

bastaria ao aluno jurista aprender a priorizar conclusões universalmente aceitas para dizer o Direito. Logo, era exigido da docência que priorizasse apenas de um olhar objetivo sobre as normas existentes, em prejuízo principalmente do protagonismo do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Machado Segundo (2008, p. 73-74) leciona que tal forma de ver o Direito o empobrece como ciência por torná-lo meramente descritivo – e não questionador – de dogmas, e afirma que o Direito deve sempre ser analisado dentro de um contexto social maior, tendo em vista os valores daquela comunidade e os problemas sociais que se visa solucionar.

Dessa forma, ao jurista hoje mais importante do que o conhecimento de respostas prévias, é essencial a competência para saber pesquisar rapidamente tais dados, filtrá-los e interpretá-los, de modo a distinguir os relevantes dos irrelevantes para a solução do problema enfrentado. Ainda, é preciso saber identificar o problema e enquadrá-lo como jurídico da forma mais eficiente possível, aprendendo, por exemplo, a não tomar ementa por precedente, mas a saber analisar os elementos do caso concretamente decidido (Lopes Filho, 2014, p. 98).

Assim, pode-se dizer que antes de abraçarmos a Era Digital parecia para a didática jurídica ser suficiente ensinar os conteúdos essenciais das disciplinas que têm relação mais próxima com o Direito para capacitar o aluno como jurista na hora de sua atuação no caso concreto. Mas, hoje a rede mundial de computadores permite a qualquer um encontrar sozinho diversas teorias, inclusive com conclusões divergentes, ambas com defensores convivendo dentro de um mesmo ramo da ciência, sendo possível que qualquer uma destas conclusões sejam capazes de fornecer subsídios para fundamentar uma conduta jurídica diametralmente oposta. Logo, não basta apenas a transmissão de mais conteúdos pelo docente, ainda que de outras áreas do conhecimento, para que o aluno saiba, quando formado, lidar com a análise de casos jurídicos futuros.

Assim, no contexto da veloz sociedade em rede que se impõe, é preciso desenvolver novas habilidades fazendo com que o discente saiba identificar quais informações possuem uma base de confiabilidade mais sólida em detrimento de outras, aprendendo a verificar as fontes das quais foram extraídas, e verificando-se a solidez das inferências realizadas, bem como das estatísticas apresentadas. Isso, ressalta-se, não é tarefa fácil e exige um conhecimento prático eficaz, sendo necessário verdadeiramente desenvolver uma habilidade forte de pesquisa (Britto; Duarte, 2016, p. 78).

Eis que o questionamento hoje não é mais a falta do acesso ao conteúdo ou aos dados relevantes em nível teórico, mas o excesso desses dados e a falta de treino para selecioná-los, interpretá-los, bem como realizar o enquadramento jurídico adequado em cada caso. Esses dados poderiam ser classificados em três níveis, sendo o primeiro pertencente àqueles típicos do Direito, como leis e decisões judiciais; o segundo relativo aos dados do próprio caso concreto posto em análise (os fatos), que comportam diferentes modos de terem sua veracidade assegurada em cada situação; e, por fim, ainda dados relacionados à realidade da sociedade em si, que também são explorados pelas outras ciências e pela filosofia.

Portanto, com a democratização do acesso à tecnologia, principalmente pós-pandemia da COVID-19 que disseminou o ensino remoto e/ou híbrido com uso das tecnologias a favor do ensino, podemos destacar que se vive verdadeiramente na Era Digital e o fato de estarmos inseridos no ambiente virtual e de utilizarmos inúmeras ferramentas eletrônicas, vem trazendo consequências e implicando cada vez mais no mundo do jurídico. É imprescindível, nessa seara, que o Direito busque acompanhar essa evolução também na academia e, portanto, o estudo aqui proposto ganha relevância de análise na atualidade. Para tanto analisa-se a necessidade de se melhorar a habilidade prática do aluno de Direito, que logo se tornará jurista, devendo os professores estimularem e implementarem metodologias atípicas, a fim de envolver os estudantes e incentivá-los a se comprometer com ele, tornando o discente protagonista de sua própria aprendizagem e não mais apenas um espectador. Nessa senda, a própria Constituição Federal de 1988 foi minuciosa em matéria de educação, tratando-a explicitamente como um amplo direito social, reservada à política pública estatal, consoante art. 205 (Vieira, 2007, p. 303).

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 (Brasil, 1988).

446

Com base nessas considerações, já é possível extrair que a Constituição declarou a educação uma prioridade que deve ser promovida, incentivada de forma a qualificar o indivíduo ao trabalho. Portanto, percebe-se que hoje no mundo jurídico, além dos Tribunais de Justiça, os advogados, por vezes, também já utilizam *softwares* cada vez mais precisos para redigir petições e otimizar a pesquisa por precedentes judiciais (Ferrari, 2020, p. 21). Dessa forma, é preciso observar o aluno, suas necessidades de desenvolvimento e capacitá-lo de forma a qualificá-lo para as exigências do mercado de trabalho atual e, para isso, deverá o docente estimular as suas habilidades e competências, pois somente assim a educação cumprirá com efetividade o ensino jurídico no Brasil no contexto da sociedade em rede.

A inovação das metodologias ativas e a utilização da Inteligência Artificial no ensino jurídico

Existem variados métodos participativos e todos partem do mesmo pressuposto, qual seja, a necessidade de se trazer o aluno para dentro do processo de aprendizagem como participante ativo. Ghirardi (2012, p. 50) relembra que:

Tais métodos, sendo fruto necessariamente de reflexão constante e reavaliação crítica – como, de resto, acontece com qualquer área do saber –, constituem um conjunto mutável que se expande e se modifica continuamente.

No âmbito da formação jurídica, entretanto, não se pode negar que bons profissionais e professores foram formados pelos métodos ditos tradicionais. Contudo, apenas uma pequena parcela de alunos parece desenvolver bem a aprendizagem através de métodos estritamente expositivos.

Além disso, no âmbito universitário, é preciso analisar o destinatário da formação jurídica, ou seja, o discente que já se encontra adulto e, como ensina Knowles (1973), é necessário observar que os adultos possuem diferentes necessidades durante o ensino, que não podem se igualar com as crianças, dado às suas características próprias enquanto seres mais maduros. Dessa forma, a criança é uma tábua rasa que necessita apenas da transferência de informação, sendo totalmente dependente das orientações do professor, já o estudante da graduação em Direito precisa ser visto como um ente autônomo que aprende melhor quando auxilia a traçar seu próprio caminho.

Assim, Ghirardi (2016, p. 80-81) propõe o uso da metodologia participativa (ou ativa), que tem como principal finalidade o desenvolvimento de variadas habilidades, mediante a propositura de situações complexas que necessitam ser analisadas de mais de um ponto de vista. Ainda, segundo o autor, a utilização dos métodos participativos encoraja um maior engajamento dos alunos com o processo de aprendizagem, tendo em vista que estes se sentem motivados a agir, ao serem explícitos os motivos pelos quais estão elaborando aquela atividade.

Ghirardi (2012) afirma que o docente precisa se perguntar o que se deseja ensinar e os motivos pelos quais se está ensinando determinado saber, fazer, ou buscando aprimorar determinada forma de olhar para uma situação. A partir dessas respostas, cada professor irá conduzir e adaptar o método mais adequado dentro da perspectiva pedagógica e do público da instituição no qual está inserido.

Assim, é imprescindível definir o que são metodologias ativas, as quais são ferramentas que podem ser utilizadas isoladamente ou de forma complementar às demais e visam proporcionar uma melhor compreensão dos conteúdos a partir do agir do próprio aluno, viabilizando, em especial, o desenvolvimento das competências profissionais desejadas (Rodrigues; Borges, 2016, p. 1366).

Nesse sentido, serão abordados na sequência os diferentes métodos que já foram escolhidos para serem utilizados no ensino ativo do Direito e quais as habilidades e competências eles visam desenvolver, bem como as condições de sua aplicação consoante a literatura especializada.

Dessa forma, primeiramente, disserta-se o conceito sobre o contexto em que se verifica a aplicação de cada método, contudo, não se objetiva um detalhamento de cada um deles, mas aborda-se uma apresentação geral e sucinta dos modelos mais citados pela literatura que serviriam como meios de implementar o ensino mais ativo no âmbito jurídico.

Método expositivo e seminários

O método expositivo é a transmissão oral organizada de conteúdo que passa a ser útil em algumas ocasiões quando se trata de um conteúdo muito complexo, inclusive Melo Filho (1979, p. 41) já elencava esse modelo como vantagem diante da possibilidade de ensinar grandes grupos.

Além disso, o método expositivo traz como benefício um maior controle da sala de aula por parte do professor, que adequa o conteúdo e o tempo da exposição, bem como é um método já trabalhado em que professores e alunos estão adaptados. Mas, o importante é que o docente saiba os motivos de optar por usar este método em detrimento de outros, e não apenas o executá-lo de forma automática (Costa, 2013).

Outro modelo semelhante é o ensino através de seminários, que também se baseia no método expositivo, mas seu grande diferencial é a inversão de papéis tradicionais entre os professores e alunos. Assim, a aplicação de seminários pode beneficiar o aluno no sentido de desenvolver sua capacidade de pesquisa, de leitura e de síntese, além de servir como treinamento para apresentação oral. Esse modelo de trabalho em grupo, ainda, pode provocar uma escuta ativa dos demais participantes.

Nesse sentido explica Macedo Junior (2013) que esse método exige alguns cuidados, como a limitação do número de alunos em sala, a escolha adequada e prévia do texto, a adequada preparação por parte de todos os alunos - e não só daqueles que serão responsáveis por expor rapidamente as ideias do texto no início da aula - e a postura de intervenção constante do professor como coordenador e fomentador do debate.

448

Diálogo socrático e método do caso

O diálogo socrático é assim denominado em virtude da atitude de Sócrates que questionava os seus discípulos atrás de descobrir os pressupostos utilizados, a fim de que sobrasse somente a verdade, conduzindo-os assim para a obtenção de um saber mais seguro (Ghirardi, 2012). Nesse sentido, a vantagem é estimular habilidades de interpretação e aplicação do Direito e, principalmente, a de fortalecer a estrutura do raciocínio jurídico, já que permite colocar em ação o filosofar, consequentemente tornando o aluno mais crítico a estrutura de seus próprios pensamentos.

Dessa forma, observa-se que a utilização desse método pressupõe que este irá gerar desconforto, já que sempre será questionada a resposta oferecida e isso exigirá uma aplicação mais cautelosa (Carvalho, 2009, p. 36).

Portanto, ao abordar essa metodologia, o professor precisa adotar uma postura de acolhimento aos posicionamentos dos alunos, ainda que inicialmente equivocados, direcionando-os a uma reflexão coletiva, sob pena de o método socrático apresentar efeito reverso, tornando a sala de aula espaço de reforço da autoridade do docente, com

interrupções, piadas direcionadas às respostas dadas pelos alunos, e uma maior exaltação às explanações do professor ao final, dentre outros problemas (Gersen, 2017, p. 2326; Christie, 2010).

Já no método do caso, realiza-se um estudo de uma decisão judicial, em que os alunos são conduzidos a apresentarem os fatos, após, são indagados sobre quais os argumentos que cada uma das partes apresentou e como o tribunal as considerou ou não. Aqui, a busca é por incentivar a interpretação, a compreensão do contexto, pois vai se perguntar sobre o resultado do litígio, a fundamentação que foi utilizada na decisão e, por fim, se o raciocínio e as consequências do julgamento são adequados e o porquê (Weinreb, 2008, p. 116; Gordillo, 1988, p. 55).

O estudo de caso, portanto, tem como benefício o contato com as decisões judiciais, compreendendo-se como decide o julgador, bem como uma melhor forma de se apropriar dos termos linguísticos utilizados. Ainda, percebe-se um treino da argumentação, ao se permitir a avaliação dos argumentos utilizados pelo julgador e, ainda, o desenvolvimento do raciocínio analógico, como explorou Weinreb (2008, p. 115).

Além disso, nessa metodologia de estudo de caso é possível apresentar casos escritos, em texto ou documentalmente, assim como “[...] por meio de filmes, vídeos ou obras literárias”, reais ou ficcionais, desde que “[...] consigam transmitir com clareza o caso ao aluno”. No caso do texto destinado aos alunos, entretanto, é preciso redigir um outro, destinado aos professores, denominado notas de ensino (Rodrigues; Borges, 2016, p. 1382), que deve conter:

[...] um resumo do caso; descrições e características dos principais atores do caso; enquadramento no tempo e no espaço do caso; os conteúdos que devem ser abordados no caso; a justificativa e a pertinência de sua utilização em determinadas disciplinas; os objetivos pedagógicos da aplicação do caso, com a descrição dos conteúdos, competências e habilidades; sugestões do método de aplicação e avaliação do caso; e referências bibliográficas pertinentes ao tema do caso (Rodrigues; Borges, 2016, p. 1382).

Observa-se que não se trata de uma ferramenta de aplicação simples, pois demanda comprometimento, dedicação e preparo por parte do docente que optar em utilizá-la. Portanto, esse modelo de metodologia incentiva o debate de interpretações e ideias e viabiliza a aproximação dos próprios alunos entre si, bem como o intercâmbio de conhecimentos e questionamentos, permitindo a evolução conceitual, prática e crítica e o desenvolvimento da adaptabilidade a novas situações.

Dessa forma, findada a breve análise das metodologias mais citadas pela literatura, pode-se observar que elas têm um denominador comum, qual seja, o incentivo ao aluno a sair da zona de conforto de uma aprendizagem hierárquica para tornar-se o protagonista capaz de desenvolver suas habilidades de forma mais eficaz. Logo, por mais desafiador que possa

parecer ao docente é perceptível que tais metodologias trazem benefícios e tornam o aluno do curso de Direito capaz de ser um jurista mais completo e independente.

Nessa perspectiva, é inegável que gradativamente estamos caminhando para uma etapa de maior integração entre homem e tecnologia, assim, diante das novas implementações de utilização da inteligência artificial no dia a dia dos juristas, o grande questionamento é: seria ou não possível fazer o uso dessa ferramenta como metodologia ativa nos cursos de Direito? Nesse viés, buscando-se analisar esse questionamento é importante primeiramente pontuar a definição da IA.

O termo inteligência artificial (IA) possui diversos conceitos, mas a definição mais intuitiva e pioneira é aquela que a define como “a ciência de se produzir máquinas inteligentes”. Harasim (2015, p. 7) pontua que Inteligência Artificial é uma área da Ciência da Computação que busca fazer os computadores pensarem e se comportarem como seres humanos, cujo termo foi cunhado em 1956 por John McCarthy no Massachusetts Institute of Technology (MIT).

Segundo Wimmer (2020, p. 385) os sistemas de IA possuem a capacidade de “aprender” com base em dados, resultados e padrões anteriores, solucionando problemas de maneira dinâmica, ainda que não tenham sido programados para tanto. A partir de bases de dados de treinamento, o algoritmo aprende a fazer generalizações e, eventualmente, previsões, frequentemente a partir de categorizações.

Em pleno Século XXI a Inteligência Artificial já tem sido utilizada nas mais diversas áreas do conhecimento e setores, tanto na seara pública quanto na privada. Inclusive, no âmbito do Poder Judiciário em 4 de dezembro de 2020, foi publicada pelo CNJ a Portaria nº 271 que determinou através do CNJ no artigo 4º que “[...] o uso de Inteligência Artificial no âmbito do Poder Judiciário se dará em plataforma comum, acessível por todos, que incentive a colaboração, a transparência, o aprimoramento e a divulgação dos projetos”.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a Era da IA chegou (está chegando) também ao mundo do Direito, portanto, faz-se necessário que os cursos de graduação da área dominem, e com isso discutam e apresentem aos alunos. Assim, tanto o eixo de formação técnico-jurídica, como igualmente o eixo de “formação prático-profissional”, precisam abarcar conteúdos que especificamente conectem o Direito à Era da IA, o que não necessariamente exige a criação de disciplinas como “Direito Digital” ou “Direito Cibernético” – ainda que disciplinas assim possam aumentar o foco e a especificação do debate –, sendo suficiente que os conteúdos programáticos das disciplinas sejam ressignificados à luz da IA.

Portanto, é imprescindível que o docente faça a união entre autonomia e protagonismo do estudante, conforme afirma a autora Andrea Filatro (2018, p. 18) tanto a solução de problemas quanto a busca pelo pensamento crítico dos estudantes são alimentadas justamente pela possibilidade de acesso e análise de informações. Com efeito, esse processo é facilitado pelas novas tecnologias e subsidiam a tomada de decisões, ou seja, as novas

tecnologias facilitam a busca pela construção do pensamento crítico dos estudantes justamente pela possibilidade de busca de conhecimento.

Considerações finais

O digital já se encontra presente em todas as áreas do Direito e não deve ser diferente no ensino. Ao se observar a composição dos Tribunais já é visível a existência de vários sistemas operacionais onde se encontram os processos a estes vinculados, em razão dos processos eletrônicos. Além disso, quando se pensa em processo o que era apenas protocolo físico, hoje em sua grande maioria já foram digitalizados e os demais já se encontram na modalidade digital, sendo tudo feito através do computador. Vive-se, desse modo, a era do Direito 5.0. A dogmática jurídica é aspecto indispensável do estudo do Direito, de modo que não pode ser eliminado dos currículos das faculdades, mesmo considerando a liberdade de ensinar, até porque a atividade docente deve ser exercida em obediência à legislação aplicável, às diretrizes curriculares do curso e ao direito de aprender dos alunos.

Contudo, observa-se que o método participativo ainda que seja exigente, no sentido de requerer uma estrutura para que possa ser eficaz, ele produz eficiência no tocante ao desenvolvimento de habilidades e competências importantes aos alunos, que são futuros juristas.

Assim, a utilização de metodologias voltadas a permitir o contato entre a dogmática e a prática pode contar com os meios digitais. O domínio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação conjuntamente ligada à criatividade do professor pode ser um poderoso instrumento pedagógico, pois o uso da tecnologia deve ser visto como meio e não como um fim no processo de construção do conhecimento e da formação profissional.

Portanto, restou-se demonstrado, sem o escopo de esgotar-se o tema, que as TDIC podem modificar e auxiliar nas práticas educacionais, sendo que o ensino jurídico e a tecnologia digital são elementos essenciais e necessários para o desenvolvimento do protagonismo do estudante jurídico. Nesse modelo, o aluno desenvolve as suas habilidades e competências prático-teóricas, sendo que essa utilização e aplicação pode vir a quebrar com o paradigma da metodologia de ensino tradicional passando-se, assim, para a metodologia ativa de aprendizagem, com o estudante tendo um papel ativo no ato de aprender e construir seu conhecimento.

Nesse sentido, considerando a que os Tribunais, advogados e demais profissionais da área jurídica já fazem uso da Inteligência Artificial no seu dia a dia de trabalho há a necessidade de investimento em novas metodologias de ensino, podendo ser incluída a IA como metodologia de ensino jurídico permitindo a evolução conceitual, prática e crítica do discente, além do desenvolvimento da adaptabilidade a novas situações.

Por fim, avalia-se que a sociedade vive na Era da tecnologia, logo não pode simplesmente dispensá-la, incoerentemente do sistema de ensino jurídico. Isso, pois, o Direito hoje também

é fruto dessa sociedade digital e as faculdades de Direito têm em suas mãos os futuros profissionais, os quais não podem ser analfabetos digitais ou meros operadores das tecnologias, sendo indispensável que interajam criticamente com os resultados e que sejam protagonistas no processo ensino-aprendizagem.

Referências

ALVES, Isabella Fonseca e DRUMMOND, Marcílio Henrique Guedes (orgs.). **Advocacia 5.0**. São Paulo: D'Pácido, 2020.

AZEVEDO, Plauto Faraco de. Considerações teórico-práticas sobre a educação jurídica. **Crítica Jurídica**, n. 25, p. 223-231, jan.-dez. 2006.

BONFIM, Benedito Calheiros. OAB Ensino jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas. *In*: Conselho Federal (Org.). **OAB ensino jurídico: diagnóstico, perspectiva e propostas**. 2. ed. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. **PARECER CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-ppc005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 fev. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Portaria nº 271, de 04 de dezembro de 2020**. Regulamenta o uso de Inteligência Artificial no âmbito do Poder Judiciário. Brasília, DF: CNJ, 2020. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/3613#:~:text=Regulamenta%20o%20uso%20de%20Intelig%C3%Aancia%20Artificial%20no%20%C3%A2mbito%20do%20Poder%20Judici%C3%A1rio>. Acesso em: 28 fev. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17.fev.2024.

BRITTO, Marcel; DUARTE, Renan. Considerações sobre o ensino jurídico: entre o discurso e a tradição. **Revista de Pesquisa e Educação Jurídica**, Curitiba, v. 2, n. 2, p. 64-84, jul./dez. 2016.

FILHO, Georgenor de Sousa Franco. A revolução industrial e o direito 5.0. **Revista de Direito do Trabalho**, vol. 213, 2020.

CABRAL, Antonio do Passo. Processo e tecnologia: novas tendências *In: Direito, Processo e Tecnologia*. Coordenação Erik Navarro Wolkart (et. al). São Paulo: Thomson Reuters, 2020.

CARVALHO, Leonardo Arquimimo de. Diálogo socrático. *In: GHIRARDI, José Garcez (Org.). Métodos de ensino em direito: conceitos básicos para um debate*. São Paulo: Saraiva, 2009.

CHRISTIE, Christie A. Linskens. What critiques have been made of the socratic method in legal education: the socratic method in legal education: uses, abuses and beyond. **Eur. J.L. Reform.**, Utrecht, v. 12, n. 3-4, p. 340-355, 2010.

CASTELLS, Manuel. **A obsolescência da educação**. Manuel Castells. Dirigido por Marcio Reolon. Porto Alegre/São Paulo: Fronteiras do Pensamento, 2013. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=eb0cNrE3I5g&ab_channel=FronteirasdoPensamento. Acesso em 25 jan.2024

COSTA, Bárbara Silva. **Saberes propedêuticos e formação do bacharel em Direito no Brasil: (re)pensando a educação jurídica a partir das percepções discentes e docentes**. 2013. 395 f. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

FERRARI, Isabela (coord.). **Justiça Digital**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2020.

FILATRO, Andrea. **Metodologias ino-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva, Educação, 2018.

GERSEN, Jeannie Suk. The socratic method in the age of trauma. **Harvard Law Review**, v. 130, n. 9, p. 2320-2347, oct. 2017.

GORDILLO, Agustin. **El metodo en derecho: aprender, enseñar, escribir, crear, hacer**. Madrid: Civitas, 1988.

GHIRARDI, José Garcez. **O instante do encontro: questões fundamentais para o ensino jurídico**. São Paulo: Fundação Getulio Vargas, 2012.

GHIRARDI, José Garcez. **Narciso em sala de aula: novas formas de subjetividade e seus desafios para o ensino**. São Paulo: FGV Direito SP, 2016. Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/server/api/core/bitstreams/2aa95094-da29-47d7-91a6-d34ea61fea91/content>. Acesso em: 17.fev. 2024.

HARASIM, Linda. Educação online e as implicações da inteligência artificial. Revista da FAEEBA – **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 24, n. 44, p. 25-39, jul./dez. 2015.

HOCH, Patrícia Adriani. Direito à educação e o ensino remoto emergencial no contexto da Covid-19: precisamos falar sobre os excluídos digitais. **Disciplinarum Scientia** | Sociais Aplicadas, v. 18, n. 1, p. 87-96, 2022.

LOPES FILHO, Juraci Mourão. Linguagem e método: abordagem hermenêutica do direito como alternativa ao purismo metodológico. **Revista Opinião Jurídica**, Fortaleza, v. 7, n. 11, p. 199-223, 2009.

LOPES FILHO, Juraci Mourão. **Os precedentes judiciais no constitucionalismo brasileiro contemporâneo**. Salvador: JusPodivm, 2014.

MACHADO SEGUNDO, Hugo de Brito. Por que dogmática jurídica? **Rev. Fac. Dir. Sul de Minas**, Pouso Alegre, v. 27, p. 59-86, 2008.

MASETTO, Marcos T. **O Professor na Hora da Verdade** – A Prática Docente no Ensino Superior. São Paulo: Editora Avercamp, 2010.

MELO FILHO, Álvaro. **Metodologia do ensino jurídico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1979.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; BORGES, Marcus Vinícius Motter. O método do caso na educação jurídica. **Quaestio Iuris**, v. 9, n. 3, p. 1363-1388, 2016.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **R. bras. est. pedag.**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, 2007.

KNOWLES, Malcola. **The adult learner: a neglected species**. Houston, TX: Gulf Publishing Company, 1973.

WEINREB, Lloyd L. **A razão jurídica: o uso da analogia no argumento jurídico**. Tradução de Bruno Costa Simões. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WIMMER, Miriam. Responsabilidade de agentes empresariais por ilícitos administrativos praticados por sistemas de inteligência artificial. *In*: MULHOLLAND, Caitlin e FRAZÃO, Ana. (coord.). **Inteligência artificial e direito: ética, regulação e responsabilidade**. 2. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Thomson Reuters Brasil, 2020. Parte II. p.373-396.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA: PRÁTICA ORIENTADORA DO PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ARTICULADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Gislene Miotto Catolino Raymundo¹
Pedro José Raymundo²

Introdução

O objetivo deste estudo é refletir sobre a avaliação diagnóstica enquanto uma prática orientadora do processo de ensinar e aprender na Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional (EJA-EP).

A avaliação na modalidade diagnóstica possibilita ao docente informações significativas sobre o perfil identitário dos estudantes que chegam à escola com diferentes histórias de vida, cultura, saberes, ritmos e possibilidades de aprendizagem. Contemplar os saberes e vivências que compõem o perfil identitários dos estudantes da EJA-EP possibilita-lhes estabelecer relações entre os conteúdos e os desafios que enfrentam diariamente, no exercício de suas atividades escolares, sociais e laborais.

Todavia, em contextos escolares da educação de jovens adultos, ainda persiste um “currículo excludente que não leva em consideração as necessidades e realidade do jovem e adulto, bem como seus interesses e perfis (SOUSA NUNES; CUNHA DE ARAÚJO, 2021, p. 05).

Considerando a importância de obter informações sobre os conhecimentos, atitudes e experiências dos estudantes durante o processo formativo apresentamos, neste estudo, a enquete como um instrumento avaliativo em uma perspectiva diagnóstica. Este instrumento, com função diagnóstica, foi aplicado em um curso do Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) em técnico em cozinha, no Instituto Federal de Santa Catarina, possibilitando ao professor levantar as vivências e saberes dos estudantes e relacioná-las com os conteúdos do curso, promovendo dessa forma a aprendizagem dos estudantes.

Sobre a importância de reconhecer os saberes que os estudantes trazem de sua trajetória, Freire (1992), afirma:

O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos [...] trazem consigo de

¹ Doutora Educação, professora do Instituto Federal de Santa Catarina, gislene.miotto@ifsc.edu.br.

² Doutor em Administração, professor do Instituto Federal de Santa Catarina, pedro.raymundo@ifsc.edu.br.

compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, seu modo contar, de calcular, de seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros (FREIRE, 1992, p. 85-86).

Cabe ressaltar que no Brasil, a Educação de Jovens e Adultos, por meio da Lei nº 9.394/96 (LDB/96), passou a ser uma modalidade da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio. A Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), constitui uma política pública que tem por objetivo atender à demanda de educação de jovens e adultos.

Assim, quando olhamos o percurso histórico da EJA-EP no Brasil, constatamos que foram criadas resoluções para implementá-la. A Resolução em vigor é a 01/2021, de 25 de maio de 2021, que instituiu Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Seu objetivo é possibilitar o acesso, a permanência e a continuidade dos estudos de jovens e adultos que apresentam um histórico de descontinuidade e não concluíram regularmente a educação básica.

Dessa forma, constitui uma política pública de relevância para a integração de milhares de brasileiros que não tiveram o direito de concluir regularmente a educação básica e de ter acesso ao processo formativo que possibilita melhores condições de inserção profissional e social. Sendo assim, constitui uma estratégia de estímulo e tangenciamento de duas relevantes políticas públicas: elevação da escolaridade e a formação profissional. Logo, possibilita o atendimento de sujeitos que apresentam um histórico de descontinuidade dos estudos, ou não tiveram acesso à educação básica na idade regular.

A metodologia para a realização deste estudo bibliográfico está fundamentado na abordagem qualitativa. Neste sentido, optou-se pelo levantamento bibliográfico, realizado por meio de livros e também em portais eletrônicos de acesso aberto e universal que disponibilizam a produção científica sobre a temática investigada.

Apesar da extensão de produção bibliográfica sobre a temática ressaltamos a carência de estudos que investiguem as possibilidades da avaliação diagnóstica, enquanto uma prática orientadora do processo de ensinar e aprender na EJA-EP. Essa pesquisa encontra-se em andamento e a próxima ação é analisar detalhadamente as informações colhidas por meio da enquête e também verificar o quanto possibilitou a intervenção do professor no processo de ensinar e de aprender. Dessa forma, constitui-se também em uma pesquisa de estudo de caso. Chizzotti (2014) declara que esse tipo de pesquisa objetiva investigar, “um caso singular, situado na vida real contemporânea bem delimitado e contextualizado em tempo e lugar para realizar uma busca circunstanciada de informações sobre um caso específico (CHIZZOTTI, 2014, p. 136).

Os pressupostos teóricos para fundamentar esta pesquisa compreendem estudos de pesquisadores sobre o tema avaliação e educação de jovens e adultos, tais como: Freire (1992); Hadji (1994), (2001); Vianna, (2009), (2014); Depresbiteres (2011); Piconez (2002); Arroyo

(2005); Canário (2008); Soares (2016), (2011); Cavaco (2003, 2013); Paiva (2019); Cruz (2019), entre outros. Esses autores contribuem de forma significativa para a compreensão da avaliação da aprendizagem em uma perspectiva diagnóstica envolvendo a educação de jovens e adultos no contexto da educação profissional.

É importante considerar que a EJA-EP constitui uma modalidade direcionada ao mundo do trabalho. É procurada por muitos estudantes, que geralmente são marcados por diversas dificuldades e desafios em seus percursos formativos, para ampliar suas oportunidades de inserção profissional. Além de possibilitar “a promoção das competências que facilitam a inserção profissional” (CAVACO, 2013, p. 455) a escola deve também proporcionar a esses sujeitos “o gosto pelo acto intelectual de aprender, cuja importância decorrerá do seu valor de uso para “ler” e intervir no mundo (CANÁRIO, 2008, p.80).

No entanto, quando retornam à escola, normalmente se deparam com uma proposta pedagógica fundamentada em concepções classificatórias de avaliação que se restringe a fornecer informações quantitativas do seu desenvolvimento. Dessa forma, muitas vezes vivenciam um percurso de reprovações, desestímulos e evasão escolar.

Especialmente o processo avaliativo na EJA-EP não deve ser compreendido como um momento final do processo de ensino e aprendizagem, mas como parte integrante e mediadora do percurso formativo. Como mediadora nesse processo, a avaliação diagnóstica permite identificar as necessidades e dificuldades dos estudantes e possibilita ao professor realizar intervenções mais assertivas.

A partir dessas considerações, esse estudo tem como objetivo refletir sobre a avaliação diagnóstica enquanto uma prática orientadora do processo de ensinar e aprender na Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional. Dessa forma, discutimos como a enquete pode ser utilizada nesta perspectiva em um curso destinado à formação de jovens e adultos.

Na seção que segue traçamos um diálogo com os autores que contribuem para a reflexão sobre a possibilidade da avaliação em uma perspectiva diagnóstica da aprendizagem para os estudantes da EJA-EP.

A avaliação Diagnóstica orientadora do processo de ensinar e de aprender na EJA-EP

Segundo Hadji (1994), enquanto prática institucional e social a avaliação apresenta basicamente três funções: diagnosticar, controlar e classificar. Relacionadas a essas três funções, existem três modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa. Neste estudo focaremos na avaliação diagnóstica.

A obra de Hadji (1994), “Avaliação, regras de jogo: das intenções aos instrumentos” destaca que a avaliação diagnóstica possibilita ao professor verificar o que cada estudante aprendeu, sendo possível especificar quais os conhecimentos e habilidades devem ser retomados antes

de iniciar novos conteúdos. Hadji (1994), destaca que a avaliação diagnóstica tem por função orientar, sobretudo a ação do professor. Nesta perspectiva a avaliação assume uma dimensão orientadora, pois fornece informações que possibilitam o redirecionamento da prática docente.

A avaliação diagnóstica permite ao professor identificar o nível de conhecimento sobre o conteúdo escolar que os estudantes apresentam. Também proporciona aos docentes conhecerem as necessidades e possibilidades de aprendizagens desses estudantes e valorizarem os saberes e conhecimentos que trazem das experiências vivenciadas no ambiente escolar, social e profissional. Nesta perspectiva, Cavaco (2003), afirma que “as atividades quotidianas do trabalho, lazer e vida social, apesar de não terem propriamente uma finalidade educativa explícita são fontes de aprendizagem (CAVACO, 2003, p. 129).

Assim, é importante que os professores considerem no planejamento do processo pedagógico, o perfil desses estudantes, que envolve múltiplos fatores decorrentes das condições de vida e das diferentes experiências vividas em seus contextos sociais. Isso certamente contribuirá para atender esses estudantes em suas necessidades e possibilidades de aprendizagem, ofertando um processo formativo com mais equidade.

Nesse sentido é importante que a escola os conheça! Especialmente os jovens e adultos que apresentam um histórico de descontinuidade, ou mesmo, não tiveram acesso à educação básica na idade regular. A partir do momento em que a escola valorizar os saberes, compreender as necessidades, possibilidades e expectativas desses estudantes, ela terá a possibilidade de assumir o seu papel de indutora de mudanças sociais.

Nessa perspectiva, a escola pode fazer a diferença na vida desses jovens e adultos! Diante destes aspectos constatamos que o planejamento do percurso formativo, especificamente o processo avaliativo, desses estudantes deverá ser realizado pelo professor, considerando a diversidade de características identitárias dos sujeitos da EJA-EP.

Assim, essa formação poderá estabelecer relações entre conteúdos escolares e a realidade social e profissional desses estudantes. Isso implica, especificamente no processo avaliativo, extrapolar a função classificatória e examinadora da avaliação e concebê-la como uma prática orientadora que possibilitará ao professor acompanhar e refletir sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Nesta perspectiva propomos neste estudo, conceber a avaliação diagnóstica enquanto uma prática orientadora do processo de ensinar e aprender na Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional (EJA-EP).

Hadji (1994) esclarece que a avaliação diagnóstica tem por função orientar especialmente os docentes fornecendo informações significativas sobre as possibilidades e necessidades de aprendizagem. Segundo esse autor as diferentes modalidades de avaliação podem apresentar dimensão diagnóstica, pois a característica diagnóstica não está na avaliação em si, mas no uso que se faz das informações geradas a partir dela.

Ressaltamos que os instrumentos avaliativos podem ter finalidades diagnósticas, na medida em que identificam certas características do estudante, apontando os pontos fortes e fracos,

permitindo ao docente adequar o processo de intervenção e assim mediar a aprendizagem. Depresbiteris (2011) salienta que a avaliação com finalidade diagnóstica é essencial, pois possibilita desenvolver nos estudantes uma leitura de mundo para compreender, além do conteúdo escolar, o contexto social e profissional no qual estão inseridos.

Percebemos que a finalidade da avaliação diagnóstica é ser orientadora do processo de ensinar e de aprender. Ela permite ao professor a partir das informações “monitorar, apoiar e aperfeiçoar a aprendizagem do estudante, o que exige muito mais acompanhamento formativo do que o controle e a classificação dos resultados” (POLAK, 2009, 154). Dessa forma, a escola tem possibilidade de conhecer esses jovens e adultos e atendê-los em sua singularidade e diversidade, sendo possível ofertar um processo formativo mais significativo e inclusivo.

Paiva (2019) declara que a avaliação da aprendizagem na EJA consiste na ação do professor em acompanhar as produções desses sujeitos. Dessa forma, será possível perceber seu desenvolvimento e intervir para melhorar o processo de ensinar e de aprender. A autora adverte que o “ato avaliativo não se vincula a um dia fixo, tampouco a atividades pontuais. A isso dá-se o nome de exame. O seu contrário é a avaliação que ocorre no cotidiano, acompanhando as produções e o desenvolvimento das aprendizagens” (PAIVA, 2019, p. 52). Santos e Amorim (2016) afirmam que a EJA no Brasil é marcada por um currículo excludente que não leva em consideração as necessidades e a realidade do jovem e do adulto, bem como seus interesses e perfis. Soares (2011) também alerta que, no contexto da EJA, os estudantes são classificados e definidos quanto às suas potencialidades, por meio de provas episódicas realizadas ao final do processo de aprendizagem. Esse fato gera situações de fracasso escolar constituindo um dos motivos para a não permanência dos estudantes.

Cruz (2019) relata que é preciso abandonar a dimensão quantitativa, resignificando o processo de avaliação. Assim, será possível a participação do “aluno na avaliação da sua própria aprendizagem e, dessa forma, a avaliação passará a ser mediadora do ensino-aprendizagem, diagnóstico do que deve ser melhorado, e não mais ferramenta que aprova ou reprova o estudante” (CRUZ, 2019, p. 02).

Nesse sentido Moraes (2011) salienta que a prova deve romper o caráter classificatório e excludente

e se tornar um elemento que venha a contribuir com a apropriação de saberes de maneira significativa. Sua função deve ir além de constatar, verificar e medir as aprendizagens e confirmar isso com notas. Só assim pode tornar-se em instrumento formativo que ajude o professor a mapear as dificuldades e necessidades reais apresentadas, verificar os objetivos não atingidos e assim propor as melhores intervenções (MORAES, 2011, p. 236).

Dessa forma, implementar a avaliação diagnóstica no processo formativo da EJA-EP possibilita aos professores uma visão mais ampla desses estudantes.

Esse sujeito vem à escola e são constituídos por hábitos, valores, conhecimentos, necessidades e possibilidades de aprendizagem a partir das experiências vivenciadas em diferentes espaços sociais. Isso significa que o desenvolvimento e a aprendizagem “é um processo que ocorre em todos os tempos e espaços de vida” (CAVACO, 2013, p. 457). Essas características identitárias não fazem parte do currículo para a formação do perfil do egresso da EJA-EP, porém devem ser consideradas no processo de ensino e aprendizagem.

Ressaltamos que o conhecimento das características do estudante permite planejar um processo formativo que lhe proporcione estabelecer relações entre os conhecimentos escolares com os inúmeros desafios que vivencia, especialmente em suas atividades laborais. No entanto, o estudante da EJA, que já vivenciou a exclusão social, muitas vezes é excluído “pela segunda vez ao tentar estudar e não ser atendido em suas especificidades” (SOARES, 2016, p.03). Dessa forma “conhecer e identificar a diversidade e singularidade, especificamente dos estudantes inseridos na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, contribui para atendê-los com equidade no desenvolvimento de sua aprendizagem para o mundo do trabalho” (RAYMUNDO, *et al*, 2021, p. 117).

Arroyo (2005, p. 38) considera que uma proposta de EJA que se fundamenta “na linearidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano” está fadada ao fracasso, pois será incapaz de atender à diversidade e singularidade desses sujeitos. O autor explica que o planejamento de um percurso formativo que considera as trajetórias de vida, os conhecimentos, os significados e sentidos que esses estudantes atribuem à escola, pode colaborar para romper com a linearidade e possibilitar um percurso mais flexível e heterogêneo.

Dessa forma, poderemos proporcionar ao estudante a possibilidade de estabelecer relações entre os conhecimentos escolares com os inúmeros desafios do dia a dia, especialmente em suas atividades laborais. Isso certamente contribuirá para atender esses estudantes em suas necessidades e possibilidades de aprendizagem, ofertando um processo formativo inclusivo e com mais equidade.

Considerando a importância de obter informações sobre os conhecimentos, atitudes e experiências que os estudantes apresentam durante o processo formativo apresentamos a seguir a proposta de uma enquête como instrumento avaliativo na perspectiva diagnóstica.

Enquete: proposta de instrumento de avaliação diagnóstica no contexto da EJA-EP

A enquête compreende o levantamento de informações sobre opiniões, sentimentos, percepções, atitudes e conhecimentos representativos de um grupo sobre determinado assunto. Pode ser realizada das seguintes maneiras: a) durante uma aula no laboratório de informática o professor tem a possibilidade de realizar enquête em tempo real e dependendo do assunto também é possível socializar os resultados com os alunos; b) por meio do google forms é possível produzir enquetes para levantar informações, verificar o desenvolvimento

da aprendizagem, produzir atividades de estudos entre outros. Ainda é possível incluir na enquete vídeos, imagens, textos, gráficos, podcast, áudio e outros; c) utilizando mentimeter, que constitui um sistema gratuito de criação de enquetes, o professor pode produzir diversos tipos de perguntas e depois de finalizada a enquete, professores e alunos recebem o resultado em forma de gráficos e dados estatísticos.

Compartilhamos neste estudo uma sugestão de enquete como instrumento avaliativo diagnóstico. Ela foi disponibilizada aos estudantes do curso de ensino médio integrado à formação técnica em cozinha, por meio do google forms. Esse instrumento avaliativo funcionou como um facilitador para o professor colher informações sobre o perfil dos estudantes, especialmente quanto às necessidades formativas que apresentam quando retornam à escola. Nesta perspectiva a utilização da enquete como um instrumento avaliativo permite ao professor: diagnosticar os saberes prévios dos estudantes; conhecer as opiniões dos alunos acerca de determinado assunto; explorar o conhecimento dos estudantes sobre determinado conteúdo; simular decisões; verificar a escolha dos estudantes em relação à determinada situação ou fato; compreender os sentimentos, atitudes e valores dos alunos; verificar a aprendizagem de determinados conceitos ou saberes; levantar possíveis dificuldades de aprendizagem ou defasagem de algum conteúdo; definir critérios para a realização de determinada atividade, entre outros.

Considerando esses aspectos podemos afirmar que a enquete compreende o levantamento de informações sobre opiniões, sentimentos, percepções, atitudes e conhecimentos representativos de um grupo sobre determinado assunto. Pode ser realizada a partir de perguntas objetivas ou abertas. As perguntas objetivas permitem que o estudante possa selecionar, completar, ordenar ou associar as questões disponíveis. Já a questão aberta solicitará do estudante o registro de suas opiniões, atitudes, percepções e compreensões sobre o assunto ou conteúdo que está sendo abordado.

As perguntas da enquete devem proporcionar informações considerando o objetivo do ensino planejado pelo professor envolvendo as características individuais dos estudantes, tais como: faixa etária, gênero, tempo de afastamento do ambiente formal de ensino, tempo de deslocamento de casa ou do trabalho até a escola; alimentação anterior às aulas; jornada de trabalho; estado civil; expectativas de vida; motivos do retorno aos estudos; temas ou conteúdos que os estudantes pretendem estudar ou que possam apresentar dificuldades; experiências e conhecimentos prévios; dificuldades de aprendizagem ou defasagem de algum conteúdo; sentimentos em estar no ambiente escolar e outros que o professor considerar pertinentes.

O diálogo e a acolhida devem estar presentes em todos os momentos formativos da EJA-EP. Neste sentido, é importante que seja explicado para os estudantes quais os objetivos da realização da enquete. Dessa forma, deve haver coerência entre as informações registradas em cada pergunta, pois essas informações servirão de base para que o docente, possa

conhecer os estudantes e planejar as aulas para que atendam às necessidades e possibilidades formativas desses estudantes.

Lembramos que quaisquer instrumentos avaliativos devem considerar os sujeitos envolvidos, especialmente nesta modalidade em que a educação básica é integrada à qualificação profissional. No Quadro disponibilizamos a enquete aplicada aos estudantes do curso de ensino médio de forma integrada à formação técnica em cozinha (PROEJA) do Instituto Federal de Santa Catarina.

Quadro 1 – Enquete: Avaliação Diagnóstica da EJA-EP

ASPECTOS		
História de Vida	Estudos: Motivos e expectativas	Experiências e saberes vivenciados no contexto social, profissional e escolar
Qual a sua idade?	Cite suas expectativas sobre o curso.	Você trabalha?
Cite os motivos que o levaram a interromper os estudos.	Cite os motivos que o levaram a retornar aos estudos.	Qual atividade profissional você exerce atualmente?
Há quantos anos está afastado da escola?	Quais os planos e projetos após o término do curso?	Quantas horas você trabalha por semana?
Quanto tempo tem para estudar além dos horários das aulas?	Qual conteúdo escolar poderá ajudá-lo em seu ambiente social e profissional?	Já fez algum curso relacionado à sua atividade profissional?
Há algum conteúdo ou disciplina que você possa ter alguma dificuldade?	Que conhecimentos gostaria que fossem tratados durante o curso?	Há algum conhecimento, experiência profissional ou social que gostaria de compartilhar na escola?
Quanto tempo gasta em seu trajeto entre casa e trabalho?	Você se sente bem no ambiente escolar?	A atividade profissional exercida atualmente tem relação com o curso?
Você vai direto do trabalho para a escola? Quanto tempo leva neste percurso?	Gostaria de sugerir alguma ação dos professores para facilitar a sua aprendizagem?	No ambiente de trabalho sente mais a necessidade de saber ler, escrever ou realizar cálculos matemáticos?

Qual seu estado civil? Tem filhos?	Se a escola organizar horários de monitoria ou grupo de estudos, você conseguiria participar?	Conseguirá conciliar os seus horários de trabalho com os horários da escola?
Qual o seu principal meio de transporte para se deslocar até o local do curso?	Considera que os conhecimentos apreendidos neste curso podem colaborar na sua vida fora da escola? Comente.	Você também teria condições de participar de aulas na modalidade a distância?
O que gosta de fazer nos horários de folga?	O que você acha de estudar os conteúdos escolares integrados à qualificação profissional?	Consegue relacionar o conteúdo da escola com os afazeres no seu contexto social e profissional?

Fonte: Produzido pelos autores, 2023

Por meio desse instrumento diagnóstico o professor terá possibilidade de conhecer o perfil dos estudantes. Dessa forma, poderá relacionar suas experiências e conhecimentos com os conteúdos escolares, planejando o ensino em conformidade com as possibilidades, ritmos e diversidades dos estudantes.

Assim, o estudante da EJA-EP poderá “estabelecer relações entre sua bagagem e o conhecimento novo, com significado” (PICONEZ, 2002, p. 98). Nessa perspectiva, as instituições de ensino, que ofertam essa modalidade, terão a possibilidade de assumir o seu papel de indutoras de mudanças sociais na vida desses estudantes e da comunidade!

No entanto, enfatizamos que durante o processo de ensinar e de aprender, para elaborar uma avaliação diagnóstica com a finalidade orientadora, o professor deverá implementar as seguintes ações em sua prática pedagógica: i. conhecer a singularidade e a diversidade de fatores que constituem o perfil dos estudantes; ii. realizar avaliações diagnósticas para obter informações sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes; iii. observar a percepção dos estudantes em relação ao conteúdo trabalhado; iv. entender como o estudante pensou para chegar naquela resposta; v. trabalhar nas aulas os conteúdos de forma contextualizada; vi. contribuir para que o estudante, por meio de exemplos e estratégias de ensino, possa estabelecer relações entre os conhecimentos curriculares e a sua prática profissional e social; vii. utilizar nas aulas situações profissionais, simuladas ou reais, articuladas com o mundo do trabalho; viii. aplicar critérios avaliativos claros e coerentes com os objetivos de aprendizagem; ix. realizar atividades de estudo, com diferentes níveis de complexidade, observando se os estudantes conseguem resolvê-las e intervindo de forma individual, sempre que necessário; x. explicar para o estudante os critérios avaliativos para

que tenha consciência do que se espera dele em relação à aprendizagem do conteúdo; xi. solicitar para o estudante explicar oralmente ou por escrito como pensou para resolver a atividade solicitada; xii observar o que os estudantes fizeram de diferente e/ou de interessante nas atividades propostas; xiii verificar o nível de compreensão dos estudantes sobre o conteúdo trabalho; xiv. observar o nível de interesse e motivação dos estudantes; xv. estimular os estudantes a relatarem os êxitos e também as dificuldades em entender os conteúdos escolares.

Ressaltamos que implementar essas ações na prática pedagógica com os sujeitos inseridos na modalidade da EJA- EP, possibilita ao professor flexibilizar os tempos e espaços para que o processo de ensinar e de aprender, especialmente o processo avaliativo, respeite a diversidade de ritmos e saberes que os estudantes trazem para a sala de aula. Essa forma de agir pedagogicamente é importante para o desenvolvimento dos estudantes e constitui uma forma de avaliação na perspectiva orientadora do processo de ensinar e aprender na Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional.

Considerações finais

A EJA-EP tem uma importância fundamental para os jovens e adultos que não exerceram o direito em realizar o seu percurso formativo em idade regular. Por isso, quando eles retornam aos estudos, a escola deve ter o compromisso de oferecer um processo de aprendizagem contextualizado com o mundo do trabalho que vai além de atender os seus anseios e expectativas ou as necessidades.

Nesse sentido, este estudo teve como objetivo refletir sobre a avaliação diagnóstica enquanto uma prática orientadora do processo de ensinar e aprender na EJA-EP. Para alcançar esse objetivo discutimos sobre a compreensão de que a avaliação no processo formativo não deve ser limitada aos aspectos classificatórios e quantitativos, mais possibilitar ao docente conhecer as necessidades e possibilidades de aprendizagem dos estudantes que buscam a escola para ampliar as oportunidades de qualificação e inserção profissional e também aprimorar a sua leitura de mundo para intervir de forma autônoma e crítica em seu contexto social e laboral. (CIAVATTA, 2005). Dessa forma teremos a possibilidade de “pensar a educação de adultos como via de superação da questão social e da emancipação coletiva da humanidade” (CANÁRIO, 2013, p. 567).

Considerando a importância de se obter informações sobre os conhecimentos, atitudes e experiências vivenciadas pelos estudantes, compartilhamos neste estudo uma enquete que foi aplicada em um curso técnico de cozinha e que constitui um instrumento avaliativo diagnóstico. Ressaltamos que essa pesquisa encontra-se em andamento e estamos analisando os dados. No entanto, as análises preliminares indicam que enquete funcionou como um facilitador para o professor colher informações sobre o perfil dos estudantes, especialmente quanto às necessidades formativas que apresentam quando retornam à escola.

Também este estudo destaca a necessidade de investigações futuras sobre essa temática, especialmente sobre a avaliação na dimensão diagnóstica aplicada à EJA-EP. Essa dimensão permite conhecer e identificar a diversidade e singularidade do estudante, possibilitando atendê-lo considerando seu perfil identitário.

Neste sentido, pretendemos com este estudo contribuir para que a escola cumpra a sua função social e política e possa organizar tempos e espaços de ensino e aprendizagem mais equânime, especialmente em relação ao processo avaliativo na dimensão diagnóstica.

Portanto, conceber a avaliação nesta dimensão colabora para que o professor levante informações sobre o perfil, possibilidades e necessidades dos estudantes. Assim, não irá apenas classificá-los, mas poderá contribuir para a aprendizagem, tornando equânime o processo formativo para os estudantes da EJA-EP.

Referências

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: **Autêntica**, v. 296, p. 19-50, 2005.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB/1/2021** - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Disponível em: https://www.gov.br/mec/ptbr/media/acao_informacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf. Acesso em: 12 de jun. 2023.

CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas”. **Educação Unisinos**, v. 12, n. 2, p. 73-81, 2008.

CAVACO, Carmen. Formação de Adultos Pouco Escolarizados: paradoxos da perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida. **Perspectiva**, v. 31, n. 02, p. 449-477, 2013.

CAVASCO, Cármen. Aprender fora da escola: percursos de formação experiencial. **Educação, Sociedade & Culturas**, 20, 125-147. 2002.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CRUZ, Antonio Carlos dos Santos. Panorama do processo de avaliação na Educação de Jovens e Adultos em Vila Velha, Espírito Santo. **Educação UFSM**, v. 44, 2019. <https://doi.org/10.5902/1984644438111>. Acesso em: 11 de jun. 2023.

DEPRESBITERIS, Léa. **Avaliação da aprendizagem**: casos comentados. Pinhais (PR): Melo, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HADJI, Charles et al. **A avaliação, regras de jogo**: das intenções aos instrumentos. Portugal: Porto Editora, 1994.

MORAES, Dirce Aparecida Foletto. Prova: instrumento avaliativo a serviço da regulação do ensino e da aprendizagem. **Estudos em avaliação educacional**, v. 22, n. 49, p. 233-258, 2011.

PAIVA, Jane. **Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativo**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2019.

POLAK, Ymiracy Nascimento de Souza. Avaliação do aprendiz em EAD. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson do Brasil, 2009.

PICONEZ, Stela Conceição Bertholo. **Educação escolar de jovens e adultos**. Campinas: Papirus, 2002.

RAYMUNDO, Gislene Miotto Catolino; RAITZ, Tânia Regina; GESSER, Verônica. Prova: estratégia reguladora da aprendizagem na educação profissional técnica de nível médio. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 41, p. 106-120, 2021.

SANTOS, Andréia de Santana; AMORIM, Antonio. O currículo e a Educação de Jovens e Adultos: a perspectiva crítica em foco. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 21, n. 1, p. 117-126, 2016.



10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cidadania
e Saberes

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



SOARES, Leôncio José Gomes. 30 ANOS DA EJA NA UFMG-EXTENSÃO, FORMAÇÃO E PESQUISA. **Revista Teias**, v. 17, n. Ed. Esp., p. 43-58, 2016. <https://doi.org/10.12957/teias.2016.25013>. Acesso em: 17 de jun. 2023.

SOARES, Leôncio. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA. **Educação em Revista**, v. 27, p. 303-322, 2011.

SOUSA NUNES, Alcileia; CUNHA DE ARAÚJO, Gustavo. A disciplina de Arte em um colégio da região norte do Brasil: problemas e desafios enfrentados pelos alunos da EJA. **Actualidades Investigativas en Educación**, v. 21, n. 2, p. 289-327, 2021.

VIANNA, Heraldo Marelim. Contribuições de Heraldo Vianna para a avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, 25 (60), 14-35, 2014. <https://doi.org/10.18222/ae246020143306>. Acesso em: 14 de jun. 2023.

VIANNA, Heraldo Marelim. Fundamentos de um programa de avaliação educacional. **Revista Meta: Avaliação**, 1 (1), 11-27, 2009. <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v1i1.11>. Acesso em: 22 de jun. 2023.

467



Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cidadania e Saberes

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0

AVANÇOS E “STATUS QUO” DO COMBATE AO ASSÉDIO MORAL NO CONTEXTO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DA REGIÃO SUL DO BRASIL

Francieli Puntel Raminelli Volpato¹

Introdução

O assédio moral é um fenômeno que é estudado há algumas décadas e, portanto, considerado relativamente recente. Caracteriza-se por uma forma de violência sutil e dissimulada, que geralmente não deixa marcas físicas, mas pode causar danos irreversíveis no bem-estar emocional, mental e psicológico de uma pessoa.

Embora não seja facilmente detectado, esse fenômeno ocorre em diversos ambientes sociais e, embora a maioria dos estudos se concentre no contexto laboral, ele também ocorre em relações familiares, afetivas, escolares e, em especial, no meio universitário. Cientes disso, instituições de ensino superior do Brasil e do mundo elaboraram iniciativas no intuito de combater essa agressão que muitas vezes sequer é identificada pelas vítimas.

No Brasil, iniciativas do governo federal incentivaram e determinaram programas de combate e prevenção ao assédio moral, que vêm sendo implementados em todo país.

Neste sentido, universidades públicas, respeitando estas diretrizes, implementaram canais de comunicação e denúncia, com vistas a tratar do tema e ajudar vítimas que, muitas vezes, não têm qualquer possibilidade de se “defender”.

Com isso em vista, esta pesquisa limitou-se a pesquisar e identificar quais são as medidas tomadas pelas onze universidades federais existentes na região sul do Brasil, que engloba os estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. Com isso, buscou responder: quais são e como se caracterizam as iniciativas destas universidades?

Os objetivos deste trabalho consistem em explorar o conceito de assédio moral de forma abrangente, com foco na sua aplicação específica no ambiente universitário. Em seguida, por meio de uma abordagem mais concreta, conduzir uma pesquisa para identificar as iniciativas das universidades federais na região sul do Brasil no combate ao assédio moral. Para abordar esse tema de forma satisfatória, utilizou-se do método de abordagem dedutivo, com procedimento monográfico e técnicas de pesquisa bibliográfica e documental. O trabalho foi dividido em duas partes, além da introdução e da conclusão: a primeira, em que se abordou o conceito de assédio moral, em especial no ambiente universitário; e a segunda, em que foram apresentados os dados a respeito das iniciativas das onze universidades federais selecionadas.

¹ Doutora em Direito pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e pela Universidade de Sevilha (Espanha). Mestra em Direito pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: francieli.raminelli@gmail.com.

Portanto, no próximo item será analisado o conceito de assédio moral e sua inserção no contexto universitário.

Assédio moral nas universidades

O fenômeno do assédio moral, historicamente, foi apresentado por Carroll Brodsky, em 1976, com seu livro “The Harassed Worker” (Beswick; Gore; Palferman, 2006, p. 3). No entanto, apenas alguns anos depois o conceito foi popularizado pelo psicólogo do trabalho Heinz Leymann (Guimarães; Rimoli, 2006, p. 184-185), que estudou especificamente situações de abuso moral no ambiente de trabalho, perspectiva que até hoje segue sendo a mais estudada. No Brasil, o assédio moral ganhou relevância após a tradução do livro de Marie-France Hirigoyen sobre o tema, nos anos 2000 (Guimarães; Rimoli, 2006, p. 183).

No âmbito trabalhista, Leymann conceitua o assédio moral como uma “comunicação hostil e antiética que é dirigida de forma sistemática por uma ou várias pessoas principalmente para uma individual” (Leymann, 1990, p. 120, livre tradução), mas que também pode partir de um assédio mútuo até que um participante se torne o único a sofrer os abusos. É importante pontuar, ademais, que o assédio pode ser cometido por colegas, superiores e até mesmo, embora raro, pessoas de hierarquia inferior.

Soboll e Gosdal (2009, p. 17) definem o fenômeno “como um processo sistemático de hostilização, direcionado a um indivíduo, ou a um grupo, que dificilmente consegue se defender dessa situação”. Já Marie-France Hirigoyen (2002, p. 17) o conceitua como “toda e qualquer conduta abusiva (gesto, palavra, comportamento, atitude...) que atente, por sua repetição ou sistematização, contra a dignidade ou a integridade psíquica ou física de uma pessoa, ameaçando seu emprego ou degradando o clima de trabalho”.

Em razão de o assédio moral ser um conceito relativamente novo e via de regra estudado apenas na perspectiva laboral, muito se estuda neste viés. No entanto, esse fenômeno pode ser perpetrado em diferentes searas da vida humana, como, por exemplo, em relações afetivas, familiares, escolares, religiosas, etc. Entre estes ambientes menos estudados está o universitário, uma vez que, embora no âmbito escolar existam estudos sobre o bullying, esses se amoldam mais especificamente a casos que envolvem crianças e adolescentes entre si, o que não encaixa exatamente com o que acontece em instituições de ensino superior, por exemplo.

Nesse último, “muito pouco é abordado sobre o tema, embora ‘empiricamente’ os atores deste meio (alunos, professores, servidores) tenham ciência da existência de muitos problemas neste sentido” (Raminelli, 2022, p. 29). Ademais, o assédio que acontece nas instituições de ensino superior é complexo, uma vez que engloba diferentes atores. Explica-se: dentro das universidades

existe o assédio moral no âmbito trabalhista (entre professores e servidores, por exemplo), mas também existe o assédio que envolve outros atores: os estudantes².

O assédio entre professores/servidores e estudantes ou apenas entre estudantes diferencia-se do assédio que acontece em relações de trabalhos – existem outras “motivações”, por assim dizer. E mesmo o assédio moral que acontece entre professores/servidores, no contexto universitário, é diferente do que acontece em empresas ou outros ambientes laborais. Isso porque “no assédio moral em relações trabalhistas na maioria das vezes se tem como catalizador a necessidade de aumento de produtividade, nas universidades, organizações em que a burocracia é característica marcante, o assédio de relaciona a disputas de poder” (Nunes; Tolfo; Soares, 2013, p. 26).

Ademais, é necessário reiterar que as agressões podem acontecer de diferentes formas e direções, ou seja, embora o mais comum sejam comportamentos oriundos de profissionais que estão hierarquicamente acima de outros, é plenamente possível que o assédio moral seja praticado por aqueles que “detêm menos poder”. Nesse sentido, a título de exemplo, é plenamente possível que um estudante tenha comportamentos que configuram a prática do assédio moral em face de um professor, que notoriamente goza de mais poderes do que ele. Sendo assim, entre os três atores citados (professores, servidores e estudantes) podem existir diferentes “combinações” de modalidades de assédio.

Nunes, Tolfo e Soares (2013, p. 25) explicam que “apesar de as instituições de ensino terem como pilares o ensino, a pesquisa e a extensão, existe a prática de situações perversas entre os indivíduos e grupos, características de assédio moral, motivadas principalmente pelo abuso de poder ou medo de perdê-lo e a inveja”.

Hirigoyen (2006) indica que o assédio moral no meio acadêmico acontece de forma mais intensificada, sendo que ainda são muito poucos os estudos sobre o fenômeno nos campos do ensino e da educação (Nunes, 2011). De fato, uma pesquisa realizada com servidores de uma universidade pública brasileira constatou que 47% (quarenta e sete por cento) dos entrevistados, afirmaram que o assédio é prática comum neste meio (Nunes; Tolfo, 2013, p. 31).

Romero Palencia e Plata Santander (2015, p. 271) elucidam que a “agressão que aparece nas salas de aula universitárias está voltada para a competição e a necessidade de supremacia em relação à aprendizagem e ao conhecimento” e aparecem em duas perspectivas. A primeira, entre os pares, acontece em razão de questões pessoais como vingança ou ataque para obter algo; já a segunda, cada vez mais frequente, acontece na relação entre professores e alunos, “o que está associado à incapacidade e ao descontrole do ensino em grupo, o que gera em na maioria das vezes um sentimento de hostilidade para um ou vários alunos pelo professor” (Romero Palencia; Plata Santander, 2015, p. 271).

² Não se ignora a possibilidade de outros atores fazerem parte deste cenário, como é o caso de terceirizados ou mesmo indivíduos que não fazem parte oficialmente das instituições, mas que podem sofrer agressões que envolvem as universidades.

De fato, determinar quais comportamentos são práticas de assédio moral e quais não são é uma tarefa difícil, uma vez que existe uma zona cinza, ou seja, situações que são consideradas normais e rotineiras (como, por exemplo, uma exigência rigorosa nas avaliações) podem se tornar agressivas e assediadoras (por exemplo, avaliações não apenas rigorosas, mas muito além do possível para o aluno no momento em que está ou então acompanhadas de comentários de desdém e/ou deboche).

Nesse sentido, em pesquisa realizada entre professores do curso de administração de instituições privadas de São Paulo, Rodrigues e Freitas (2014, p. 294) elencaram exemplos de situações concretas, relatadas pelos professores, que poderiam ser encaixadas como assédio e as que não. Como situações que não poderiam ser classificadas como assédio moral: a promessa de remuneração por determinado trabalho que não foi cumprida; uma aluna que confundiu amizade com possibilidade de relacionamento amoroso; um professor que foi demitido por telegrama; um aluno que tentou agredir fisicamente o professor; e um professor que recebia advertências de sua liderança hierárquica por questões políticas.

O motivo para estas situações não serem encaixadas como assédio moral, para as autoras, reside no fato de que todas essas situações foram pontuais, ou seja, não eram rotineiras ou reiteradas, o que afastaria o assédio moral, visto como um processo sistemático, que se repete no tempo (como conceituam Leymann, 1990; e Hirigoyen, 2002, retrocitados).

Já as situações que foram consideradas como assédio moral, pelas autoras, foram: mentiras, perseguição, difamação, chantagem, ameaças, perseguição, desqualificação, desrespeito, ironia, agressividade, advertências sem fundamento, manipulação de dados, isolamento, condutas hostis, adoção de normas antiéticas, pressão para adoção de conduta ilegal, recusa de comunicação, humilhação, boicote de ideias, discriminação, fofoca (Rodrigues; Freitas, 2014, p. 294-295). Por certo, todas envolvem o contexto em que a agressão aconteceu, ou seja, não se pode considerar um item isoladamente e determinar que houve assédio moral.

Outro ponto interessante dessa mesma pesquisa é observar quem foram os assediadores que cometeram os atos: diretor, orientador, aluno, coordenador, orientador, colegas, instituição, reitor e ex-aluno (Rodrigues; Freitas, 2014, p. 294-295). Percebe-se, assim, como já dito, que o assédio moral pode vir de diferentes “direções”, ou seja, de pessoas em mesmo patamar hierárquico, acima ou abaixo daquele da vítima.

A diversidade dos comportamentos de assédio, como visto acima, torna mais difícil a identificação do comportamento hostil que configura uma agressão; de fato, muitas são as situações em que mesmo quem sofreu o assédio não consegue o identificar e toma apenas como uma grosseria, “parte da personalidade do outro”, “um dia ruim”, etc.

Ademais, muitas vítimas hesitam em denunciar por medo de possíveis represálias futuras, como demissão ou “rebaixamento velado”, especialmente em instituições privadas onde tais “punições” podem ocorrer mais facilmente. Além disso, o ato de denunciar expõe publicamente a humilhação sofrida, o que constrange muitas vítimas a optarem pelo silêncio. Nesse contexto, o

medo, de natureza objetiva, e a vergonha, mais subjetiva, mas com consequências igualmente devastadoras, se mesclam, encobrendo a covardia dos agressores (Heloani, 2004, p. 6).

Quando considerada a perspectiva dos estudantes que enfrentam assédio, a dificuldade é ainda maior. Enquanto as dificuldades já são evidentes entre professores e servidores, quando o assédio ocorre entre qualquer um deles e um estudante não se trata de assédio moral no ambiente de trabalho, mas de um ilícito "civil", que não se encaixa no formato mais comum e reconhecido. O papel de vulnerabilidade nesse cenário é amplificado, pois o estudante depende inteiramente da proteção institucional, se esta estiver disponível. No entanto, se não houver essa proteção, resta ao estudante buscar amparo no Poder Judiciário, geralmente por meio de ações de indenização, o que raramente resolve o problema de forma satisfatória.

Dado esse contexto e o conhecimento generalizado da existência desse tipo de assédio no ambiente universitário, muitas universidades têm implementado iniciativas para prevenir e resolver o problema, com o incentivo do Poder Executivo. Isso inclui a criação de comissões dedicadas à prevenção e ao combate ao assédio moral, a divulgação de cartilhas informativas, a organização de palestras e eventos e a organização de grupos de apoio para possíveis vítimas de assédio.

No próximo item serão apresentadas algumas das bases legais para o combate ao assédio moral no Brasil, bem como apresentados dados sobre como as onze universidades públicas do sul do Brasil vêm atuando neste sentido.

472

Iniciativas das universidades federais da região sul do Brasil

A região sul do Brasil tem, atualmente, onze universidades federais, que se dividem em seus três estados (Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná), a saber: Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA), Universidade Federal de Pelotas (UFPeL), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Além destas instituições públicas federais, existem instituições de ensino superior similares, como universidades estaduais ou regionais, institutos, além é claro das milhares de instituições privadas. No entanto, as universidades federais costumam ser as mais antigas e, por isso, normalmente contam com maiores estruturas, além de, constitucionalmente, gozarem de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial (BRASIL, 1988). Sendo assim, delimitou-se o presente estudo apenas às universidades federais da região sul do Brasil.

A presente pesquisa foi realizada nas páginas na internet de cada uma das universidades. Foi realizada, inicialmente, uma busca geral nos sites com o termo "assédio moral". Após verificar os resultados apresentados, alguns que encaminhavam para a página da ouvidoria da instituição e outros que não, analisou-se especificamente o que cada instituição de ensino trazia sobre o tema,

desde informações gerais até a realização de comunicações por parte das vítimas ou de testemunhas dos fatos. Esse procedimento foi realizado em todas as onze universidades citadas acima.

Em linhas gerais, o cuidado do Poder Executivo com a organização e regramento de ouvidorias e canais de acesso do cidadão aos seus órgãos acontece há alguns anos, sendo que por meio de instruções normativas, portarias, decretos e leis foi se formando o arcabouço jurídico referente ao tema.

Cita-se a Instrução Normativa Conjunta CRG/OGU nº 01 de 2014, que estabeleceu regras para a realização de denúncias anônimas e a preservação da identidade do denunciante em órgãos e entidades do Poder Executivo Federal (BRASIL, 2014) como uma das pioneiras, que iniciou o movimento. Já a Instrução Normativa Conjunta CRG/OGU nº 05 de 2018 foi um importante marco, que unificou a atuação das unidades de ouvidoria do Poder Executivo Federal (BRASIL, 2018).

Em razão destas diretrizes, ao pesquisar as universidades federais da região sul do Brasil e suas iniciativas para o combate ao assédio moral, muitas foram as características em comum: todas elas possuíam uma ouvidoria constituída, com uma página própria e, ao menos, informações básicas sobre seu funcionamento. Da mesma forma, todas se utilizam do “Fala.BR – Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação”, uma página do governo federal em que devem ser realizadas as comunicações do usuário, seja para realizar uma denúncia, um elogio, uma reclamação, uma sugestão para simplificar os processos, uma solicitação ou uma sugestão de melhoria. Essas possibilidades de manifestação aparecem em todas as páginas, algumas apenas escritas e com seu significado e outras com imagens com os mesmos símbolos da Figura 1, abaixo.

473

Figura 1 - Símbolos utilizados pelas ouvidorias das universidades



Fonte: Imagem retirada da página da ouvidoria da Universidade Federal de Santa Maria (BRASIL, 2024c).

Além disso, a maioria das universidades indicam o “Guia Lilás”, uma cartilha sobre o assédio moral criada pela Controladoria Geral da União (BRASIL, 2023) que orienta a respeito do uso correto dos canais de denúncia, sobre o tratamento das denúncias pelos agentes públicos e também traz um protocolo específico, destinado às vítimas, esclarecendo como proceder em casos de assédio moral, sexual ou discriminação.

Outras cartilhas e manuais, como do Tribunal Superior do Trabalho, do Conselho Nacional do Ministério Público, do Ministério Público Federal, bem como cartilhas e orientações próprias (como é o caso da Unipampa, da UTFPR e da UFFS) são disponibilizadas.

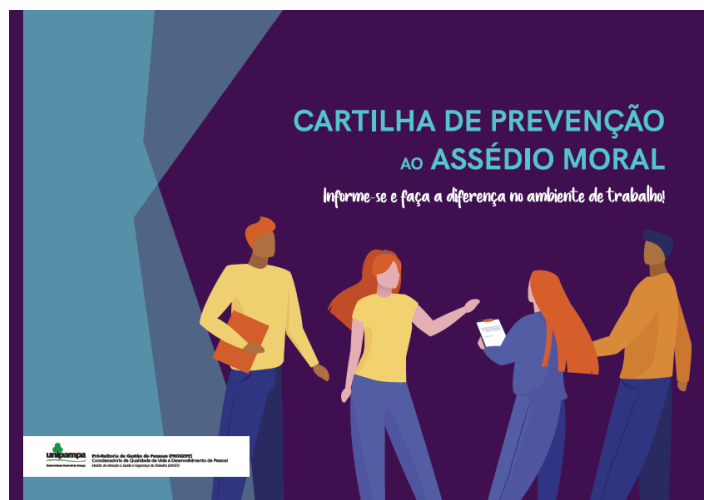
Figura 2 - Capa da Cartilha da UFFS



474

Fonte: Cartilha contra o Assédio Moral no Trabalho UFFS (BRASIL, 2024b).

Figura 3 - Capa da Cartilha da Unipampa



Fonte: Cartilha de prevenção ao Assédio Moral Unipampa (BRASIL, 2020).

475

É interessante observar que tanto nas cartilhas próprias como nas indicadas de outros órgãos, o foco sempre é o assédio moral no “ambiente de trabalho”, ou seja, como já pontuado, os programas em geral se voltam a relações trabalhistas. Embora situações que envolvam estudantes não sejam ignoradas, percebe-se que existe uma lacuna, uma vez que estes casos são tratados como residuais, ou seja, aplicam-se a eles os direcionamentos e soluções direcionados a casos que envolvem professores e servidores.

Ainda na visão geral das universidades estudadas, a maioria das páginas não são facilmente encontradas pelo internauta que acessa, inicialmente, os sites das instituições. Em diversas pesquisas realizadas na lupa das páginas iniciais de cada instituição com o termo “assédio moral” apareceram resultados diversos, entre trabalhos publicados sobre o tema, notícias, eventos realizados, grupos de pesquisa, etc., sendo que o canal direto para as denúncias ou mesmo a página da ouvidoria sequer foram listadas. Isso aconteceu nos sites da UFSM, FURG e da UFRGS e diz respeito a forma como a pesquisa é conduzida, ou seja, em muitos casos o internauta tem que se utilizar de filtros específicos de pesquisa para encontrar o que precisa ou refinar/aprofundar o que busca.

Ocorre que essa dificuldade inicial, ainda que pequena, pode dificultar o acesso de pessoas menos esclarecidas ao suporte que necessitam; provavelmente professores e servidores conheçam e saibam da existência das ouvidorias, porém estudantes nem sempre. Em muitos sites das universidades pesquisadas só se encontrou o que se buscava (o portal com informações institucionais e o canal para a realização de comunicações) quando buscado diretamente o termo “ouvidoria”. Em outros, as informações estão em diferentes

departamentos, como é o caso da própria Unipampa, que teve a cartilha acima ilustrada na Figura 4 lançada pela “Divisão de Atenção à Saúde e Segurança do Trabalho (Dasst) da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (Progepe)” e não pela sua ouvidoria (ROSA, 2020).

Ademais, mesmo nas páginas das ouvidorias em si existiam poucas ou esparsas informações. A vítima de assédio moral muitas vezes tem medo, está debilitada e precisa de mais explicações a respeito de sua denúncia e as possíveis consequências – bem como o tipo de proteção que pode receber. É o caso da página da Ouvidoria da UFSC, que traz pouquíssimas informações sobre seus serviços.

Uma iniciativa que chama a atenção é realizada na UFRGS, que tem um núcleo de extensão ativo, o AMPARE. Esse “é um coletivo de servidoras(es) e estudantes da UFRGS dedicadas(os) a ações de extensão e de pesquisa sobre o tema do Assédio. Está vinculado ao Departamento de Educação e Desenvolvimento Social, da Pró-Reitoria de Extensão da UFRGS” (BRASIL, 2024d). Entre outras coisas, o grupo divulga o tema dentro da universidade por meio de materiais informativos, eventos, participação nos diversos campi e, inclusive, o auxílio na criação de uma resolução específica pelo Conselho Universitário acerca do assunto (BRASIL, 2022).

A pesquisa realizada nas onze universidades revelou, portanto, que todas possuem mecanismos para o enfrentamento do assédio moral, embora nem todas disponham de um acesso direto por meio da página principal da universidade, o que impõe que o interessado busque com mais afinco o que precisa; ademais, o foco sempre está no assédio moral em relações de trabalho, o que acaba por, de certa forma, excluir os casos em que estão envolvidos estudantes, embora esses casos sejam enfrentados também. Por fim, observa-se que muitas páginas das ouvidorias das universidades analisadas não são completas como poderiam ou então não incentivam as vítimas/testemunhas a denunciarem casos de assédio. Esse é, certamente, um ponto de melhora a ser implementado, já que muitas vezes esse é o único caminho para aqueles que sofreram a agressão.

Por fim, em razão de todas as demandas serem encaminhadas para o portal “Fala Brasil”, é possível que alguns dados acerca das ouvidorias destas onze universidades sejam consultados no site federal “Painel Resolveu”, da Controladoria Geral da União. Sendo assim, alguns dados relevantes dizem respeito ao enfrentamento do assédio moral por estas universidades. A figura 4 abaixo, por exemplo, indica que desde março de 2023 até agora (período do último ano), o tema “assédio moral” foi o segundo com mais manifestações respondidas e em andamento:

Figura 4 - Ranking de assuntos com o maior número de manifestações



Fonte: Painel Resolveu (BRASIL, 2024a).

Já na Figura 5, abaixo, aparecem as universidades por ordem das que mais receberam manifestações, sendo que em primeiro lugar está a UFRGS, em segundo a UFSM (ambas do Rio Grande do Sul) e em terceiro a UFSC (de Santa Catarina).

477

Figura 5 - Ordem de Universidades com mais manifestações na Ouvidoria



Fonte: Painel Resolveu (BRASIL, 2024a).

Sendo assim, é possível auferir que as ouvidorias, apesar das possíveis melhoras que podem ser realizadas, estão sendo acionadas pelas pessoas que precisam de seus serviços, o que indica que as situações que requerem sua atuação, em especial as que envolvem o assédio moral no ambiente universitário, possuem respaldo para serem enfrentadas.

Conclusão

O assédio moral não é um tema novo, porém no Brasil começou a ser estudado com mais intensidade nos anos 2000, sendo que as primeiras iniciativas no intuito de combatê-lo começaram timidamente, ao menos no âmbito federal, nos últimos dez anos. Ademais, desde o princípio e até hoje o foco de estudos e enfrentamento se voltam, em sua maioria, para as agressões ocorridas dentro de contextos laborais, ou seja, em relações trabalhistas. Outras esferas de relacionamento humano, em que o assédio moral também acontece, ficam de lado, como é o caso do assédio moral dentro das universidades.

Ocorre que o cenário universitário é *sui generis*, uma vez que existem relações de trabalho, porém nem todos os assédios têm as motivações normalmente elencadas, como as que acontecem em empresas, por exemplo.

No contexto das universidades muitas vezes o fenômeno acontece por motivações de disputa de poder e ego, além de envolver diferentes atores (professores, servidores e alunos, sem excluir outras possibilidades) de diferentes funções e níveis de hierarquia. É importante ressaltar que o assédio pode partir de qualquer um destes indivíduos, independentemente do cargo ou nível em que esteja, o que aumenta ainda mais a complexidade da situação.

Com isso, o Poder Executivo há alguns anos, por meio da Controladoria Geral da União, criou diretrizes no sentido de enfrentamento e combate ao assédio moral no âmbito dos órgãos da federação, o que incluiu, por certo, as universidades federais. Neste trabalho optou-se por analisar quais foram os avanços e quais são as iniciativas das universidades públicas federais na região sul do Brasil, que engloba os estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná.

Da pesquisa realizada, constatou-se que todas têm mecanismos para lidar com o assédio moral, bem como uma ouvidoria constituída, embora nem todas ofereçam um acesso direto através da página principal da universidade. Isso significa que em alguns casos os interessados precisam buscar mais ativamente as informações de que precisam.

Além disso, o foco predominante das iniciativas está no assédio moral no ambiente de trabalho, o que acaba por deixar de lado os casos envolvendo estudantes ou outras motivações, embora estes também ocorram.

Por fim, observou-se que muitas páginas das ouvidorias das universidades analisadas não estão completas ou não incentivam adequadamente as vítimas ou testemunhas a denunciarem casos de assédio.

Portanto, analisados todos os dados levantados, conclui-se que existem iniciativas interessantes sendo implementadas nas universidades federais da região sul do Brasil no combate ao assédio moral, porém essas necessitam de mais aprimoramento no intuito de chegar a mais pessoas que elas necessitam, bem como conscientizar vítimas e até mesmo os assediadores acerca do tema.

Referências

BESWICK, Johanna.; GORE, Joanne; PALFERMAN, David. **Bullying at work**: a review of the literature. Derbyshire, UK: Health and Safety Laboratory. 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa Brasileira**. 05 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 fev. 2024.

BRASIL. Controladoria Geral da União. **Guia Lilás**: Orientações para prevenção e tratamento ao assédio moral e sexual e à discriminação no Governo Federal. 08 mar. 2023. Disponível em: https://repositorio.cgu.gov.br/bitstream/1/16385/4/Guia_para_prevencao_assedio.pdf. Acesso em: 02 mar. 2024.

BRASIL. Controladoria Geral da União. **Painel Resolveu**. Disponível em: <https://centralpaineis.cgu.gov.br/visualizar/resolveu>. Acesso em: 14 mar. 2024 – a.

BRASIL. **Instrução Normativa Conjunta CRG/OGU nº 01, de 24 de junho de 2014**. Estabelece normas de recebimento e tratamento de denúncias anônimas e estabelece diretrizes para a reserva de identidade do denunciante. Disponível em: <https://www.gov.br/ouvidorias/pt-br/central-de-conteudos/legislacao/arquivos/in/instrucao-normativa-conjunta-n-01-2014-ogu0001.pdf>. Acesso em 28 fev. 2024.

BRASIL. **Instrução Normativa Conjunta CRG/OGU nº 05, de 18 de junho de 2018**. Estabelece orientações para a atuação das unidades de ouvidoria do Poder Executivo Federal para o exercício das competências definidas pelos capítulos III e IV da Lei nº 13.460, de 26 de junho de 2017. Disponível em: <https://repositorio.cgu.gov.br/bitstream/1/33989/8/IN5.pdf>. Acesso em 28 fev. 2024.

BRASIL. Universidade Federal da Fronteira Sul. **Cartilha Institucional de Prevenção ao Assédio Moral no Trabalho**. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/acessofacil/servidor/cartilha-institucional-de-prevencao-ao-assedio-moral-no-trabalho>. Acesso em: 05 mar. 2024 – b.

BRASIL. Universidade Federal de Santa Maria. **Ouvidoria**. Disponível em: <https://www.ufsm.br/reitoria/ouvidoria>. Acesso em: 10 mar. 2024 – c.

BRASIL. Universidade Federal do Pampa. **Cartilha de Prevenção ao Assédio Moral: informe-se e faça a diferença no ambiente de trabalho**. Maio 2020. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/cqvs/files/2020/05/cartilha-de-prevencao-ao-assedio-moral.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2024.

BRASIL. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. AMPARE. **O que é o AMPARE?** Disponível em: <https://www.ufrgs.br/ampare/assedio-moral/o-que-e-o-ampare/>. Acesso em: 07 mar. 2024 – d.

BRASIL. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Conselho Universitário. **Resolução nº 275**. 25 nov. 2022. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/ampare/minuta-de-resolucao-sobre-prevencao-e-enfrentamento-ao-assedio-na-universidade/>. Acesso em: 07 mar. 2024.

GUIMARÃES, Liliana Andolpho Magalhães; RIMOLI, Adriana Odalia. “Mobbing” (Assédio Psicológico) no Trabalho: Uma Síndrome Psicossocial Multidimensional. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 22, n. 2, pp. 183-192, maio/ago. 2006.

HELOANI, Roberto. Assédio moral: um ensaio sobre a expropriação da Dignidade no trabalho. **RAE-eletrônica**, v. 3, n. 1, jan./jun. 2004.

HIRIGOYEN, Marie-France. **Assédio moral: a violência perversa no cotidiano**. 17 ed. Trad. Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

HIRIGOYEN, Marie-France. **Mal-Estar no Trabalho: Redefinindo o Assédio Moral**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

LEYMANN, Heinz. Mobbing and Psychological Terror at Workplaces. **Violence and Victims**, v. 5, n. 2, pp. 119-126, 1990.

NUNES, Thiago Soares. **Assédio Moral no Trabalho: o contexto dos servidores da Universidade Federal de Santa Catarina**. 2011. 281s. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil, 2011.

NUNES, Thiago Soares; Tolfo, Suzana da Rosa; Soares, Letícia Nunes. Assédio Moral em Universidade: a violência identificada por servidores docentes e técnico-administrativos. **Revista Organizações em Contexto**, vol. 9, n. 18, pp. 25-61, jul/dez. 2013.

RAMINELLI, Francieli Puntel. O assédio moral no ensino superior. **Revista de Pesquisa e Educação Jurídica**, v. 8, n. 1, p. 23-36, Jan/Jul. 2022. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/rpej/article/view/8705/6116>. Acesso em: 15 fev. 2024.

RODRIGUES, Míriam; FREITAS, Maria Ester de. Assédio moral nas instituições de ensino superior: um estudo sobre as condições organizacionais que favorecem sua ocorrência. **Cad. EBAPE.BR**, v. 12, nº 2, artigo 6, Rio de Janeiro, Abr./Jun. 2014.

ROSA, Tamiris Centeno Pereira da. **Unipampa lança Cartilha de Prevenção ao Assédio Moral**. 21 maio 2020. Disponível em: <https://unipampa.edu.br/portal/unipampa-lanca-cartilha-de-prevencao-ao-assedio-moral>. Acesso em: 05 mar. 2024.

SOBOLL, Lis Andrea P.; GOSDAL, Thereza Cristina (org). **Assédio moral interpessoal e organizacional: um enfoque interdisciplinar**. São Paulo: LTr, 2009.

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: PRODUÇÕES ACADÊMICAS BRASILEIRAS (2018-2022)

Cassiana Mirela Silva¹
Viridiana Alves de Lara Silva²

Introdução

A avaliação em larga escala é um dos domínios da avaliação educacional que vem conquistando cada vez mais espaço nos cenários educacionais, políticos e midiáticos nas últimas décadas. As avaliações em larga escala envolvem a aplicação de testes de reconhecimento ou outros aparelhos de mensuração em um grande número de alunos, normalmente em níveis de escolaridade divergentes, regiões geográficas distintas ou instituições escolares diferentes. Esse tipo de avaliação tem o intuito de coletar dados de caráter quantitativo sobre o desempenho dos alunos em áreas específicas do currículo escolar ou em determinadas habilidades.

As avaliações em larga escala possuem um impacto muito grande em relação às instituições de ensino no nosso país. Como um exemplo de avaliação em larga escala em âmbito internacional, há o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), sendo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) a responsável por desenvolver esse programa que, então, fora denominado com a sigla “PISA”, em inglês, “Programme for International Student Assessment”, cujo objetivo principal deste programa é avaliar o desempenho acadêmico de alunos de 15 anos de idade em leitura, matemática e ciências. O PISA procura fornecer informações importantes aos governos e educadores sobre a eficácia dos seus sistemas educativos em várias regiões e nações do planeta.

No Brasil, o órgão responsável pela aplicação do PISA é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sendo uma prova online e acontecendo a cada três anos. É importante ressaltar que os alunos que possuem a idade para a realização da prova, independente da etapa escolar que se encontram, não são obrigados a realizá-las, porém, sua participação é de suma importância para as análises do sistema educacional como um todo, verificando a sua eficácia, assim, muitas escolas têm procurado diferentes formas de chamar os alunos a realizarem a prova, procurarem se dedicar e participar desse processo. Além de avaliar o desempenho acadêmico dos alunos, o PISA também reúne uma vasta gama de informações contextuais. Essas informações abrangem detalhes sobre o ambiente

482

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, cassianams13@gmail.com

² Professora orientadora da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Doutora em Educação - UEPG, viri.lara@hotmail.com

educacional, o conteúdo curricular, as atitudes dos alunos em relação à aprendizagem e à escola. Para garantir que os resultados sejam indicativos do desempenho dos alunos em cada país ou região, o PISA utiliza uma amostra meticulosamente concebida, isto implica que nem todos os alunos de um país são examinados, mas sim uma amostra que representa com precisão a população estudantil. As conclusões do PISA são apresentadas em extensos relatórios que fornecem uma análise aprofundada dos dados. Esses relatórios são utilizados por educadores e governos para melhorar o sistema educacional. O programa teve um impacto importante nas políticas educacionais em todo o mundo. As nações utilizam frequentemente os resultados do PISA para localizar áreas que necessitam de melhorias nos seus sistemas educativos e para realizar reformas.

Em âmbito nacional, destacamos o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o qual é um programa de avaliação educacional desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) na qual está vinculado ao Ministério da Educação (MEC) no Brasil. O SAEB tem como objetivo principal avaliar a qualidade da educação básica no país, fornecendo dados e informações que podem ser utilizadas para nortear políticas públicas e melhorar a qualidade do ensino.

O SAEB, sendo então o sistema de avaliação que afere a qualidade da educação no Brasil, especificamente na Educação Básica - que inclui o Ensino Fundamental (5º ao 9º ano) e o Ensino Médio, está focado em duas disciplinas essenciais, a saber, Língua Portuguesa e Matemática, e a partir de 2023 se propôs a avaliação das áreas do conhecimento de ciências da natureza e ciências humanas. Para validar os indicadores de qualidade educacional, os alunos realizam provas padronizadas em datas estipuladas pelo sistema e seu desempenho é avaliado. O governo utiliza de amostras de escolas para a realização das avaliações, ou seja, apenas uma parcela representativa de discentes do país realiza as provas. As avaliações do SAEB fornecem indicadores que ajudam a avaliar o desempenho das escolas e dos sistemas de ensino. Alguns dos indicadores incluem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Índice de Qualidade da Educação (IQE).

As avaliações em larga escala podem aparecer em documentos com outras nomenclaturas, como: avaliação externa, avaliação de sistemas e avaliação em larga escala. Apesar disso, todas fazem referência ao mesmo instrumento da avaliação educacional, neste trabalho optamos pela expressão avaliação em larga escala

Em território brasileiro, as avaliações em larga escala começaram a ser materializadas no final da década de 1980, visto que, por influências internacionais, a preocupação com a educação toma proporções maiores e então surgem indagações a fim de analisar o andamento e a qualidade da escolaridade no país.

O interesse por pesquisar este domínio da avaliação educacional surgiu através de vários questionamentos, entre eles: as dificuldades no processo ensino-aprendizagem das crianças do ensino fundamental I, qual a relação com a avaliação em larga escala e como a gestão escolar interpreta esse baixo rendimento expresso nos resultados.

Entende-se que as escolas públicas e privadas são avaliadas por meio das avaliações em larga escala, que busca coletar dados sobre o desempenho dos alunos em áreas específicas do currículo escolar ou em determinadas habilidades. Após a aplicação da prova SAEB junto ao senso escolar e o fluxo de alunos, resultam no IDEB, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que funciona como um indicador nacional da qualidade da educação.

Tais fatos geraram algumas indagações, entre elas: Como as avaliações em larga escala chegaram ao Brasil? Qual seu objetivo? Será que as escolas realmente estão preparadas para essas avaliações? Quais movimentos as escolas tendem a exercer para as avaliações? Quais concepções os teóricos discutem a acerca das avaliações em larga escala?

Desse modo, o trabalho de conclusão de curso tem como questão norteadora: “Quais os efeitos das avaliações em larga escala para a educação?” Para tanto, delineamos como objetivo geral: analisar os efeitos das avaliações em larga escala para a educação a partir das produções acadêmicas no Brasil. Como objetivos específicos: a) apresentar o histórico da avaliação em larga escala no Brasil; b) identificar as produções acadêmicas sobre avaliação em larga escala no período de 2018-2022 c) desvelar, a partir da produção acadêmica, quais são os efeitos oriundos das avaliações em larga escala para a educação.

Contexto histórico da avaliação em larga escala

484

A avaliação larga em escala contempla uma história longa e complexa com diferentes perspectivas. Esse instrumento da avaliação educacional visa mensurar o desempenho escolar de alunos de forma censitária, para alunos do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental, por meio da realização das provas padronizadas que abordam questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas,

O contexto histórico das avaliações em larga escala tem como ponto de partida, o ano de 1904, em que Edward Thorndike, precursor da gestão científica na avaliação, aponta a ideia de currículo com grades fechadas, buscando ser diferente do conceito de interdisciplinaridade, sua fundamentação teórica é sobre a possibilidade de aferir mudanças comportamentais nos seres humanos, com isso a avaliação ganha o significado de avaliação como caráter de medida (testing).

Posteriormente, Ralph Tyler, considerado o “pai da avaliação educativa”, em 1934, teve grande influência na teoria, construção e implementação de currículos das instituições de ensino. A avaliação educacional objetivaria que professores aprimorassem seus cursos e os instrumentos de medida que pudessem verificar a congruência entre os conteúdos curriculares e as capacidades desenvolvidas pelos seus alunos, na qual observa-se uma maior preocupação com os indivíduos.

Em 1949, tem-se a ideia de que a avaliação e os seus objetivos devem ser alcançados através do currículo e de práticas pedagógicas significativas. Logo mais, entre 1958 e 1972, a avaliação da aprendizagem se torna parte obrigatória da educação básica. Os resultados tiveram grande

impacto para os estudiosos internacionais da época, na qual, o desenlace desses resultados foi grandemente insatisfatório, assim, acabaram por culpabilizar as instituições de ensino e a responsabilizar os indivíduos pelo baixo desempenho.

Em 1963, com o autor Lee Joseph Cronbach, explana a crítica aos testes e a avaliação ao final de um currículo. O Brasil se encontrava em atraso em relação a outros países, e Cronbach defendia a avaliação ao longo do processo de estruturação e desenvolvimento do currículo, uma vez que os objetivos deveriam ser orientadores da avaliação.

Com o foco na área educacional e os estudos se desenvolvendo consideravelmente, houve um grande passo em relação aos reflexos que poderiam surgir na sociedade, assim gerando desigualdades sociais na distinção de oportunidades educacionais, desse modo, busca-se diferentes movimentos para criar novos cenários na área educacional, com isso, por ascendência de Robert Kennedy, surge o conceito de responsabilidade em educação (accountability), com a finalidade de evitar possível dissipação de recursos financeiros concedidos aos programas curriculares e suas avaliações na área educacional. Para Rocha (2013), a accountability é uma maneira de avaliar e responsabilizar os agentes públicos que exercem cargos públicos pelo uso dos benefícios a eles concedidos. Segundo Afonso (2012), o conceito de accountability em educação traz a perspectiva de investigação e análise sobre onde os recursos destinados à educação estão sendo destinados, esse conceito vem ao encontro da perspectiva de um Estado Avaliador, na qual entende-se como uma lógica de mercado fazendo uso das avaliações em larga escala para se obter os resultados desejados pelo sistema, assim, quando se tem conhecimento sobre onde a distribuição das verbas estão sendo destinadas, é mais fácil obter controle sobre o sistema educacional.

Em 1970 o grande avanço nos estudos acerca do tema, destaca a preocupação com quem estava avaliando. O centro dos objetivos seria a análise da realidade, exercitando um caráter qualitativo e não quantitativo. Ainda assim, o caráter positivista subsiste até os dias atuais em relação às avaliações em larga escala, na qual há uma difícil superação do próprio, sendo assim, um caráter técnico muito diferente da realidade.

Assim, existem duas perspectivas de avaliação: a avaliação para controle, de caráter positivista, mecanicista, uma vez que há somente a valorização dos resultados em detrimento dos processos (BAUER, 2015, p. 12). E a avaliação educativa, de caráter naturalista, vislumbrando a criticidade, a dialética, na qual há a valorização dos processos em detrimento dos resultados aspirando melhorias das ações educativas.

De acordo com Gatti (2013), a partir da realidade americana e seus movimentos com a implementação das avaliações em larga escala, órgãos do governo federal buscaram analisar os resultados internacionais das avaliações e começaram a discutir sobre a implementação das avaliações em larga escala no território brasileiro. Assim, surgem sugestões acerca do tema, na qual foram levantadas algumas questões: a viabilidade de trazer avaliações educacionais para promover esclarecimentos sobre os avanços e/ou retrocessos presentes na educação básica no país; discussões sobre os currículos das instituições de ensino. Com

isso, estudos exploratórios começaram a ser desenvolvidos para averiguar a construção de avaliações de redes escolares, formas de construção das provas e quais referenciais curriculares seriam adotados. A sugestão, então, era fundamentar uma avaliação diagnóstica. Assim, no Brasil as avaliações em larga escala, começaram a ser materializadas no final da década de 1980, particularmente em 1988, com a proposição do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (SAEP), modelo piloto que principiou uma nova política de avaliação federal mais ampla que, atualmente, atinge os diversos níveis de ensino da Educação Básica. O SAEP, era composto por três avaliações de desempenho dos alunos, com enfoque em Língua Portuguesa e Matemática, sendo a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB); a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil. De acordo com o Boletim Educação no Congresso (2021),

Nas duas primeiras edições (1990 e 1993), o SAEP teve como público-alvo alunos das 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental (EF). Na edição de 1995, junto com a nova metodologia de avaliação, ao adotar a Teoria de Resposta ao Item (TRI), o público-alvo foi alterado a partir da proposta de avaliação de finais de ciclo (4ª, 8ª séries do EF e 3ª série do Ensino Médio-EM).

Foi no ano de 1990, que obtém-se maior importância e centralidade em relação às avaliações em larga escala, o antigo SAEP deixa de existir e em 1995 é criado o novo instrumento de avaliação educacional, denominado de SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), o qual tem o objetivo de realizar uma análise do sistema educacional brasileiro. Para Klein (2013, p. 64), “a aferição do SAEB de 1995 introduziu uma verdadeira revolução metodológica nas avaliações brasileiras e por sua abrangência e divulgação, trouxe a discussão sobre a qualidade da educação brasileira para a sociedade.”

Posteriormente, no ano de 2007, foi criado então o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) pelo governo federal. O IDEB, sendo um dos indicadores do SAEB, é um importante condutor de política pública em prol da qualidade da educação no Brasil. Ele leva em consideração a taxa de fluxo escolar (aprovação, reprovação e abandono escolar dos alunos) e o desempenho dos mesmos nas provas do SAEB. De acordo com Freitas (2013, p. 46),

O IDEB possibilitou a projeção e o monitoramento de metas de progresso nos resultados do ensino fundamental e médio, tornando-se uma das principais ferramentas da política educacional brasileira na esteira da racionalidade econômica e gerencial que se impôs com as transformações sociais das últimas décadas.

Em 2013, adequou-se o público-alvo à nova nomenclatura, passando a ser 5º e 9º anos do EF e 3ª e 4ª séries do EM. Nesse ano surgiu também a ANA, prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que passou a compor o Saeb a partir da

divulgação da Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. Com a extinção da ANA, o 2º ano do EF passa a integrar o público-alvo do Saeb, sem distinções de siglas.

Já no ano de 2019, com as mudanças ocorridas na Portaria Nº 271, de 22 de março de 2019 (BRASIL, 2019), as nomenclaturas das avaliações deixaram de existir e passaram a ser identificadas apenas como instrumentos de avaliação por meio da prova SAEB (BRANDALISE, p. 114).

A partir do ano de 2019, as matrizes de referência do SAEB passam a considerar o que está descrito na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para orientar seu funcionamento. Nesse momento, a educação infantil passa, também, a compor parte do SAEB, de forma amostral, partindo de questionários eletrônicos na qual a gestão escolar e os professores participam.

Ao longo dos anos, as avaliações em larga escala têm se tornado um importante instrumento para as reformas existentes nas políticas educacionais, visto que, estas por sua vez, têm a função de relatar a que nível se encontra a educação, de uma perspectiva macro (mundial), meso (nacional) e micro (estados e municípios), necessitando ou não de intervenções governamentais para o melhoramento da educação. Assim, partindo de dados internacionais e, posteriormente, nacionais, ressalta-se que “estados e municípios também começaram a estruturar seus sistemas próprio de avaliação em larga escala sob a justificativa de se constituírem como propostas mais próximas da realidade das escolas e, portanto, menos verticalizadas” (WERLE, 2010, p. 21).

Sendo assim, as avaliações em larga escala, organizadas por meio de provas padronizadas, faz com que o sistema de ensino tenha acesso a informações necessárias para entender como a educação está se desenvolvendo. No Brasil, as provas padronizadas podem assumir um caráter quantitativo e/ou qualitativo, visto que as ações governamentais agem de maneira a assegurar os resultados que mais lhes convém. Através das avaliações em larga escala, pode-se ter acesso a inúmeras informações sobre a educação básica no país, sendo: informações sobre os diferentes níveis de alfabetização dos alunos, seu desempenho em disciplinas mais valorizadas pelo sistema (língua portuguesa e matemática), diagnósticos das escolas, monitoramento da rede de ensino e das instituições, controle sobre o que é cobrado nas avaliações, regulação das políticas educacionais propiciando ações do governo que visam induzir os indivíduos a suprir os desejos do sistema. Para Gatti (2013, p. 30),

Um processo avaliativo de desempenho escolar em larga escala não se implementa sem uma base de conhecimentos constituída sobre aspectos cognitivos ligados à escolarização. A base e a essência desses processos avaliativos são as provas, que oferecem situações que permitem aquilatar a posse ou não de conhecimentos, sob diferentes formas, ligados a um currículo escolar de referência.

As avaliações em larga escala, como um fenômeno em constante desenvolvimento que traz novos e velhos questionamentos acerca de sua utilização. Os resultados que as avaliações em

larga escala trazem podem dizer muito sobre o sistema de ensino que temos no Brasil, visto que, muito do que se evidencia, ressalta as avanços e/ou retrocessos que o sistema possui, e aqui encontramos algumas críticas que aparecem em relação ao tema, notadamente se faz presente uma gama de autores que abordam o assunto, como: Bauer (2013), Tavares (2013), Kailer (2020), Brandalise (2020), dentre muitos outros.

Em relação as avaliações em larga escala, as críticas que aparecem em produções acadêmicas, mencionadas ao longo deste trabalho, acaba por se sobressair aos benefícios que elas trazem, pois, seus resultados são, em sua maioria, visto como uma forma de controle e regulação do Estado, assumindo um caráter mecanicista e não emancipatório, assim, podemos perceber e analisar as inúmeras faces do assunto, assumindo uma visão própria para refletir sobre a questão. Para Bauer (2013, p. 8), “há quem argumente que os resultados das provas não têm tido o impacto esperado na melhoria da qualidade do sistema educacional, porque as avaliações configuram-se em modelos cuja prioridade é medir o rendimento dos alunos e não avaliar o sistema como um todo.”

Com a realização das avaliações em larga escala no Brasil, pode-se notar uma defasagem muito grande no sistema de ensino ao longo dos anos em que são realizadas as provas padronizadas, onde há inúmeras falhas, desde por parte do próprio sistema de ensino, até chegarmos aos resultados das avaliações institucionais e das avaliações de aprendizagem que ocorrem no seio do problema, a sala de aula.

Essa problemática se apresenta como um fenômeno multifacetado no ambiente escolar, que pode envolver aspectos da própria individualidade do aluno, da escola, da comunidade, do sistema educacional como um todo. Assim, não é certo apontar apenas um alvo e responsabilizá-lo por todos os problemas que permeiam os resultados que as avaliações em larga escala trazem, pois, inúmeros são os motivos que acabam por trazer resultados indesejáveis com os desempenhos que aparecem ao final dessas avaliações. Entretanto, é preciso entender que o sistema de ensino, ao longo dos anos, vem se abstendo da responsabilidade dessa defasagem, e acabam por culpar apenas os alunos e professores pelos resultados, assim, acabam por obliterar os responsáveis pela falta de ‘sucesso’ nos resultados que o sistema deseja, sendo almejado resultados estéticos de perspectiva quantitativa, ou seja, apenas as notas obtidas, se contrapondo ao resultado que se deveria querer alcançar, sendo a aprendizagem significativa dos alunos, de maneira integral, crítica e reflexiva.

O baixo desempenho nas avaliações em larga escala acontece com certa frequência nas escolas no Brasil e, por vezes, apontam como o responsável por isso o próprio aluno. Também responsabilizam as ações educativas do professor, que por vezes está distante dos desejos do sistema. Para outros, o responsável é a família, que não lhe dá apoio, suporte e motivação o suficiente para que avancem em seus estudos. E, em último caso, apontam o sistema educacional como responsável, por não estar devidamente adequado e preparado para atender a todos os alunos, acabando por rotulá-los e desmotivá-los por não acompanhar os demais.

Dessa forma, muitos entendem a problemática apenas olhando para as questões que perpassam os alunos e professores e não levam em consideração os outros inúmeros fatores que causam a verdadeira e preocupante argumentação sobre o baixo desempenho nas avaliações Vianna (2014, p. 237) destaca que “a avaliação não é um conjunto de técnicas para o levantamento de informações sobre diferentes sujeitos, mas um momento permanente na reflexão sobre os problemas educacionais.”

Há fatores intra e extraescolares que podem ser evidenciados nos resultados das avaliações externas, mas pouco se discute sobre isso. Por vezes, o sistema de ensino só está preocupado em ter resultados bons sem enxergar os motivos pelos quais eles não estão sendo alcançados. Assim, é possível exemplificar os motivos, a partir das leituras e estudos realizados, como: motivos intraescolares sendo as estruturas precárias de instituições de ensino, a falta de recursos necessários e básicos para a escola (materiais, laboratórios, salas de recursos, acesso à saneamento básico, merendas, etc.), salas com um número excedente de alunos, metodologias ineficazes de ensino, individualidade de cada aluno, sendo pessoais ou de aprendizagem, como: ansiedade, nervosismo, necessidade de atendimento educacional especializado, etc. E, também, motivos extraescolares como: localização das instituições de ensino, falta de auxílio governamental, recursos financeiros, comunidade carente, falta de segurança, desigualdades existentes na sociedade, etc.

De acordo com Vianna (2014, p. 199),

Ao pensarmos nos problemas da avaliação, não nos podemos esquecer de que, assim como a motivação é fundamental para a aprendizagem, da mesma forma a motivação dos estudantes é importante para os trabalhos da avaliação. Entretanto, isso nem sempre ocorre e nem é objeto de consideração durante o seu processo. A avaliação é quase sempre impositiva, sem consulta a professores e muito menos a alunos. A avaliação, por sua vez, é igualmente repetitiva, no sentido de que, ao longo de vários semestres, os alunos fazem avaliações internas e externas, sendo que destas últimas não conhecem os resultados de seus desempenhos e das primeiras têm apenas um score ou nota sem qualquer tipo de feedback que lhes possa servir de orientação.

Assim, o que se espera nos resultados das avaliações em larga escala é de caráter técnico, buscando apenas bons resultados, sem um olhar profundo ao tema em questão, pois, tudo que o sistema precisa é atingir os índices propostos, valorizando apenas o produto final das análises e não ao processo como um todo.

Sistema de Avaliação da Educação básica (SAEB)

O SAEB é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao Ministério da Educação (MEC) que, segundo Gatti (2013, p. 33), tem como intenção “prover informações para tomadas de decisão quanto a diversos

aspectos das políticas educacionais, bem como para pesquisas e discussões, a partir da geração e organização de informações sobre o desempenho acadêmico dos alunos no sistema e fatores a ele associados.”.

O SAEB tem como objetivo avaliar a qualidade da educação básica no país, fornecendo informações sobre o desempenho dos alunos em diferentes níveis de ensino, sendo o Ensino Fundamental (acontecendo no 5º ano e 9º ano) e o Ensino Médio. As provas estão focadas principalmente nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, e a partir de 2023 as avaliações vão contemplar questões de Ciência da Natureza e Ciências Humanas.

Para alcançar estatísticas válidas sobre a qualidade da educação no país, o SAEB ocorre sendo censitário. O SAEB é realizado regularmente, a cada dois anos. Os resultados das avaliações são amplamente utilizados por governos, pesquisadores, educadores e gestores escolares para tomar decisões e expandir políticas educativas. As avaliações podem identificar áreas a serem aperfeiçoadas, propor destinos certos para os recursos educacionais e implementar estratégias de ensino mais eficazes, permitindo-lhes monitorar as mudanças na qualidade educacional conforme o tempo passa.

As avaliações do SAEB também permitem comparar o desempenho educacional do Brasil com outros países por meio de estudos internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Ao longo dos anos, o SAEB tem prosperado consideravelmente, entretanto, apesar dos avanços, as avaliações em larga escala seguem deixando de incorporar novos elementos de avaliação e acabam não adaptando-se às necessidades educacionais do país, assim, pode-se perceber claramente a defasagem que se encontra a educação brasileira neste momento, Bauer (2013, p. 36) afirma que

490

Seria importante questionar-se, com análises mais profundas e de cunho educacional, se o modelo unicista adotado em nossas avaliações externas de larga escala propiciam informações pertinentes ao trabalho pedagógico no cotidiano das escolas, trabalho que, esse sim, é responsável pela qualidade da formação oferecida a crianças e jovens, e pela construção de um processo de equidade social. Por isso, há necessidade de tratar as questões de avaliação, sejam as de redes de ensino, sejam as de sala de aula, com maior domínio de conhecimentos, com seriedade e transparência, com bom senso e ponderação, com uma visão pedagógica, utilizando seus resultados como meio de apoio para a melhoria das condições educacionais escolares. Em nível de redes, pela criação de políticas coerentes e mais consistentes para a melhoria do ensino escolar. Em nível de escola, pela atuação direta de diretores, coordenadores, supervisores pedagógicos, pedagogos, e, dos professores em suas salas de aula. Mas, para tanto são necessárias metodologias de avaliação variadas, adequadas a cada caso, com sua validade minimamente garantida. Validade interna e externa.

As provas padronizadas do SAEB podem ou não promover a transparência a educação ao tornar público os resultados das avaliações, permitindo que pais, alunos e a sociedade em geral acompanhem o desempenho das escolas e do sistema educacional como um todo.

Diretores, coordenadores pedagógicos e professores têm trabalhado intensamente nos últimos anos para suprir as exigências do Estado, uma vez que, o sistema educacional tende a alocar mais recursos de maneira geral para aquelas escolas que atingem o índice proposto. Entretanto, o trabalho realizado nas escolas, muitas vezes, prioriza o trabalho no aparato quantitativo, visto que o sistema preza por números e quantidades em vez de qualidade, assim, aquelas escolas que apresentam um resultado inferior ao estipulado, acabam por sofrer ainda mais pela falta de apoio, recursos e visibilidade dos órgãos que deveriam apoiá-las.

Assim, as avaliações em larga escala têm sido uma das ferramentas que utilizadas para obter conhecimento acerca dos processos, avanços e retrocessos que podemos encontrar na educação no Brasil. Desde sua criação, o SAEB passou por diversas edições e atualizações, com a inclusão de novos instrumentos de avaliação e a ampliação de sua abrangência para acompanhar as mudanças no sistema educacional brasileiro. De acordo com Gatti (2013, p. 34),

O SAEB continuou sendo objeto de vários estudos e discussões, inclusive de comissões em nível de Ministério na busca de seu aperfeiçoamento. Problemas técnicos têm sido superados, por exemplo, quanto à modelagem das provas e o teor dos itens e sua validade, quanto ao processo de amostragem, que foi bem aperfeiçoado etc., levantando-se, também, problemas quanto à divulgação, disseminação e apropriação dos resultados nos diferentes níveis de gestão do sistema e aos professores.

491

No ano de 2005, como já citada, foi criada a Prova Brasil, cujo objetivo oferecer dados por turma, escola, redes escolares, municípios, estados e país, uma vez que, por diversos argumentos e alegações, Freitas (2013, p. 45), ressalta que a justificativa de sua criação foi devida ao SAEB não permitir avaliar o desempenho escolar dos alunos. Com isso, houve uma intensa “proliferação de iniciativas subnacionais de avaliação censitárias – vistas como mais impactantes nas redes e escolas – e o interesse do INEP em instrumentar o monitoramento nacional dos resultados do ensino fundamental e médio.” (Idem)

Assim, percebe-se os diversos papéis que as avaliações em larga escala podem assumir. É possível analisar seus objetivos, sua execução, bem como, suas características e, a partir disso, observar como o sistema educacional age frente aos resultados obtidos. Ademais, este tipo de avaliação carrega grandes potencialidades que podem ser utilizadas para uma transformação significativa no cenário educacional atualmente. Entretanto, o sistema educacional vigente no país ainda não supre as necessidades da população, não estabelece pontos de apoio significativos para políticas de melhoria dos seus sistemas no sentido de garantir o direito à educação para todos os cidadãos desta nação.

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), trata-se de um indicador que está associado ao SAEB, na qual, encontra-se como um importante condutor de políticas públicas em razão da qualidade da educação no Brasil.

Criado através do governo federal, no ano de 2007, o IDEB combina o indicador de fluxo escolar dos alunos, sendo a aprovação, reprovação ou abandono escolar dos mesmos, e o desempenho desses nas provas do SAEB. Assim, os dados que compõem o IDEB são de caráter quantitativo, pois analisa-se de forma superficial os arredores das provas padronizadas, na qual, não considera os fatores internos e externos aos alunos, e que podem refletir no seu desempenho durante a realização das avaliações e/ou na análise do censo escolar.

Para Freitas (2013, p. 46),

Esse indicador sintético, instituído no contexto do Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, pelo Decreto n. 6.094/2007 (BRASIL, 2007a), explicitou nova ênfase dada pelo governo federal à qualidade do ensino, cuja melhoria foi projetada em termos de metas bianuais e de patamar (mínimo) a ser alcançado até o ano 2021 – a média nacional 6,0. Esta média corresponde ao nível dos resultados do ensino registrado por países avançados. Operando somente com os indicadores de fluxo escolar e desempenho cognitivo dos alunos, o IDEB acaba contribuindo para que a busca de melhoria da qualidade do ensino seja vista e enfrentada de forma estreita.

492

Entretanto, para que seja estabelecida uma qualidade significativa em relação à educação escolar, é preciso estar atento aos fatores intraescolares e extraescolares que permeiam o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. A qualidade da educação não deve ser associada tão somente ao desempenho dos alunos nas provas padronizadas exigidas pelos sistemas educacionais, tampouco serem tomadas como referência para um processo de prestação de contas (accountability) e/ou para a ressaltar uma postura de ranqueamento, disputas e premiações entre alunos, professores ou por escolas das regiões do país. De acordo com Neto (2013, p. 93)

O primeiro indicador, o Índice de Qualidade Educacional – IQE (Araújo, Condé e Luzio, 2004), foi apresentado em 2004 e refere-se apenas ao ensino fundamental. Pela proposta, o indicador seria formado por três parcelas: o componente atendimento escolar (CAE), relacionado à taxa de atendimento escolar; o componente adequação idade série (CAIS), relacionado à taxa de distorção idade série; e o componente desempenho educacional (CDE), relacionado ao desempenho dos alunos em matemática e língua portuguesa, com base nos resultados do SAEB.

Em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi apresentado e “com esse indicador, seria possível “detectar escolas e/ou redes de ensino cujos alunos apresentem baixa performance e monitorar a evolução temporal do desempenho dos alunos dessas escolas e/ou redes de ensino” (FERNANDES, 2007, p. 8).

Por meio do IDEB, pode-se ter o acesso a informações de caráter quantitativo, uma vez que seus dados são coletados tão somente através do censo escolar e do SAEB. Assim, tem-se um grande controle sobre o que é cobrado nas avaliações, pois as escolas devem atentar-se ao fluxo escolar de seus alunos e um bom desempenho nas provas padronizadas, sem atentar-se aos desafios diários que os alunos enfrentam, sendo internos ou externos ao ambiente escolar.

De acordo com Neto (2013, p. 93), generalizar as escolas, tornando-as refém do indicador, sem considerar os efeitos socioeconômicos que acabam por se sobressair nos resultados da medição, acaba por ser injusto com as escolas, os alunos e os professores. Entretanto, o mesmo autor, ressalta que o indicador pode ser utilizado para um significativo avanço na educação do país, ainda, aponta que é necessário ter cuidado quanto a sua utilização como, então, indicador de qualidade da educação básica brasileira.

Assim, o IDEB em sua constituição, se apresenta como um indicador da qualidade da educação brasileira em constante desenvolvimento que traz diversos questionamentos acerca de sua utilização e sua real eficácia. Os resultados que o IDEB traz pode dizer muito sobre o sistema de ensino que há no país, visto que, muito do que se observa acaba por destacar as falhas que o sistema possui até então.

493

Percurso metodológico

A partir dos encaminhamentos desta pesquisa, buscou-se identificar referências bibliográficas que pudessem exemplificar a temática em questão. A pesquisa desenvolveu-se por meio da investigação, leitura e análise das principais abordagens, metodologias e concepções de autores da área. Sendo assim, para investigarmos os efeitos das avaliações em larga escala no país, a partir das produções acadêmicas, foi preciso acessar periódicos de Qualis A1 e A2 que possuem a palavra “avaliação” em seu título. Para identificar as produções acadêmicas, no período de 2018-2022, foram utilizados como descritores as palavras: avaliação em larga escala e avaliação externa. Sendo possível filtrar os trabalhos de acordo com o objeto de pesquisa.

Portanto, as avaliações em larga escala, ocorrendo por meio de provas padronizadas, fazem com que o sistema de ensino tenha acesso a informações necessárias para entender como esta qualidade da educação no país. No Brasil, as provas padronizadas podem assumir um caráter quantitativo e/ou qualitativo, visto que as ações governamentais agem de maneira a assegurar os resultados que mais lhes convém. Através das avaliações, pode-se ter acesso informações sobre a educação básica no país, sendo: informações sobre os diferentes níveis

de alfabetização dos alunos, seu desempenho em disciplinas mais valorizadas pelo sistema (língua portuguesa e matemática), diagnósticos das escolas, monitoramento da rede de ensino e das instituições, controle sobre o que é cobrado nas avaliações, regulação das políticas educacionais propiciando ações do governo que visam induzir os indivíduos a suprir os desejos do sistema

Assim, percebe-se alguns papéis que as avaliações em larga escala podem assumir dentro do contexto brasileiro. É possível analisar seus objetivos, sua execução, bem como suas características e, a partir disso, observar como o sistema educacional age frente aos resultados obtidos. Ademais, este tipo de avaliação carrega grandes potencialidades que podem ser utilizadas para uma transformação significativa no cenário educacional atualmente. Entretanto, o sistema educacional vigente no país ainda não supre as necessidades da população, não estabelece pontos de apoio significativos para políticas de melhoria dos seus sistemas no sentido de garantir o direito à educação para todos os cidadãos desta nação.

Pesquisa quali-quantitativa

Uma das perspectivas de pesquisa qualitativa é a da descrição da formação das situações sociais, interessada em rotinas da vida cotidiana e na formação da realidade social. Essa perspectiva examina a relação com a realidade lidando com processos construtivos ao abordá-la, e considera que as realidades são produtos sociais das pessoas, de interações e instituições cujas “interações são envolvidas na produção de realidades nas quais elas vivem ou ocorrem, e que esses esforços produtivos se baseiam em processos de produção de sentidos” (FLICK, 2009, p.29).

A pesquisa qualitativa:

[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado, O objeto não é um dado inerente e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZOTTI, 1991, p.79).

Depreende-se do pensamento do autor que a pesquisa desenvolvida numa perspectiva qualitativa estabelece uma relação dinâmica entre o pesquisador e o pesquisado “indispensável para se apreender os vínculos entre as pessoas e os objetos, e os significados que são construídos pelos sujeitos”. (CHIZOTTI, 1991, p.84).

O estudo qualitativo “é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.18).

Enquanto a pesquisa quantitativa é uma pesquisa baseada na quantificação, ao longo do trabalho buscou-se vários teóricos que abordassem a temática de avaliação em larga escala, assim, a pesquisa se concentra em obter informações numéricas e objetivas para responder a pergunta norteadora da pesquisa, além de catalogar estudos que trazem as diferentes concepções da temática em questão. A pesquisa quantitativa envolve a coleta de dados que podem ser expressos em números, como medições, contagens, classificações, escalas de avaliação, entre outros. Aqui reuniu-se teóricos que explicitam as concepções sobre as avaliações em larga escala, métodos de pesquisa, artigos científicos publicados em periódicos que reúnem informações importantes sobre como as avaliações em larga escala estão refletindo no sistema educacional como um todo, sendo possível selecionar 25 artigos de revistas indexadas de Qualis A1 e A2 com o recorte dos anos 2018 a 2022 a fim de focalizar a pesquisa durante os últimos anos para analisar os efeitos das avaliações em larga escala no cenário educacional brasileiro, após a mudanças realizadas nas matrizes depois da aprovação da BNCC.

A seleção desses artigos, nas revistas ocorreu em meio eletrônico, por meio de descritores anteriormente avaliação em larga escala e avaliação externa.

Após a coleta de dados, nos sites das revistas A1 e A2, procedeu-se a leitura e análise do material, resultado numa organização por categorias.

A pesquisa quantitativa busca minimizar viés e subjetividade na coleta e análise de dados. Ela se concentra em dados concretos e até mensuráveis, é projetada de maneira a permitir que outros teóricos repliquem o estudo usando a mesma metodologia, a fim de verificar os resultados. Os resultados da pesquisa quantitativa geralmente visam a generalização. Assim, a investigação quantitativa é preciosa em condições em que a objetividade, a mensuração precisa e a potencialidade de executar análises estatísticas são essenciais para responder às indagações de investigação e extrair conclusões confiáveis.

Por meio da pesquisa, buscamos analisar os efeitos da avaliação em larga escala nas escolas da educação básica. Ao longo do trabalho é possível perceber que as críticas as avaliações em larga escala acabam por se sobressair as suas qualidades, uma vez que os trabalhos apontam as fragilidades das aulas na preparação para as avaliações em larga escala, pois, naturalmente as demandas escolares são imensas, entretanto, para o sistema isso ainda é pouco, visto que cada vez mais as metas e exigências estão aumentando consideravelmente sobre as escolas.

Revisão de literatura

A revisão de literatura, também chamada de revisão bibliográfica, é um processo de pesquisa que envolve uma coleta, análise e resumo de informações, concepções teóricas e resultados

de estudos anteriores relacionados a um tópico específico, no caso deste trabalho, as avaliações em larga escala. Ela é uma parte fundamental de muitos trabalhos acadêmicos e de pesquisa, como trabalhos de conclusão de curso, artigos científicos, teses, dissertações, dentre outros.

A pesquisa em questão, é de caráter bibliográfico, assim, para Gil (2002, p. 44), esse tipo de pesquisa “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Com isso, a revisão de literatura desse trabalho busca aprofundar os estudos sobre avaliação em larga escala partindo de concepções de autores com seus estudos já publicados sobre as avaliações em larga escala no Brasil, com recorte entre os anos de 2018 a 2022. Para isso, esta revisão de literatura busca por situar o tópico de pesquisa nesse contexto, mostrando o que já foi investigado e publicado sobre o assunto. Isso ajuda os pesquisadores a entender as contribuições anteriores e a lacuna de conhecimento que a pesquisa sobre as avaliações em larga escala ainda deixam no campo de conhecimento educacional.

Assim, entendemos que para que a pesquisa seja bem desenvolvida é preciso ter a clareza de uma “utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos” (GIL, 2002, p. 17).

Para esta pesquisa, utilizou-se o levantamento das produções acadêmicas em periódicos indexadas de Qualis A1 e A2 que, de acordo com Gil (2002, p. 44), as publicações periódicas “representam nos tempos atuais uma das mais importantes fontes bibliográficas. Enquanto a matéria dos jornais se caracteriza principalmente pela rapidez, a das revistas tende a ser muito mais profunda e mais bem elaborada.”.

Após o levantamento das produções acadêmicas, a análise dos dados partiu do conteúdo que os artigos abarcam, focando em sua análise interpretativa para que seja explicitado o posicionamento dos autores sobre a temática em questão. Obtém-se, então, os resultados esperados pela pesquisa, na qual, evidencia-se uma perspectiva medicalizante, focada em resultados e com um caráter controlador entre as avaliações em larga escala e a educação.

496

Revisão de literatura sobre as avaliações em larga escala (2018-2022)

O objetivo deste momento é catalogar os caminhos e os entendimentos percorridos na produção acadêmica após décadas da implantação das políticas de avaliação em larga escala no Brasil, focalizando nas produções escritas a partir do ano de 2018, quando as nomenclaturas das avaliações que faziam parte do SAEB deixaram de existir e passaram a ser identificadas apenas como instrumentos de avaliação do SAEB, assim, analisa-se os impactos das avaliações em larga escala e junto ao SAEB.

Levantamento das produções acadêmicas em periódicos

Resultou-se a uma pesquisa bibliográfica, investigando por artigos em revistas indexadas de Qualis A1 e A2, por meio dos descritores: avaliação em larga escala e avaliação externa, que resultou em 25 artigos de âmbito nacional publicados entre 2018 e 2022, posteriormente submetidos a análise bibliométrica e interpretativa a fim de abordar o tema da atual pesquisa. A partir disso, se delinearam o perfil e as características das produções escritas, bem como as sínteses dos resultados, contemplando os objetos e focos de interesse dos estudos catalogados por categorias. Notou-se que predominam estudos críticos à avaliação em larga escala e que há uma tendência de investigações orientadas para medir efeitos e eficácia dessas avaliações ao longo do tempo.

Os artigos analisados foram listados em categorias que serão exploradas ao longo do trabalho. Em suma, o que se têm de dados são análises e debates acerca da utilização das avaliações em larga escala, assim, obtém-se respostas às indagações deste trabalho: As avaliações em larga escala são realmente um instrumento para a melhoria da educação ou tão somente mais um mecanismo do Estado para o controle dos sistemas educacionais do país? Segundo Zákia, em sua entrevista a Martins e Kailer (2020), os resultados dessas avaliações externas são usados para fins diversos. Tem-se como exemplo a utilização dos resultados na constituição de propostas mais próximas à realidade da escola e na contribuição com as ações governamentais na gestão educacional, isto é, nas políticas educacionais, pois, como aponta Souza (2013, p. 165), “uma avaliação criteriosa, bem planejada, sistemática, a verificação se os profissionais estão atingindo seus objetivos ou não, poderá ser útil se voltada para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem”.

Contudo, como também possui influências neoliberais, seus resultados podem limitar-se ao controle e regulação, pois, as avaliações externas se dão, principalmente, por meio de provas padronizadas, assumindo um caráter apenas quantitativo, uma vez que as ações governamentais agem de maneira a assegurar os resultados que mais lhes convém. A partir do IDEB, tem-se políticas educacionais voltadas às avaliações em larga escala, pois o seu objetivo de verificar o desempenho dos alunos nas provas, apurando a taxa de aprovação, reprovação ou abandono escolar dos mesmos, e o desempenho desses nas provas do SAEB, faz com que as políticas voltadas a educação se tornem ainda mais modelo de controle desse sistema neoliberal. A análise de políticas de avaliação em larga escala e os efeitos referentes ao não aprender e/ou ao não ensinar como marcas da culpabilização e medicalização da educação. Por meio do levantamento realizado, pôde-se encontrar dados que confrontam a lógica classificatória das avaliações no âmbito das políticas, sendo estas um grande problema que afeta a organização do trabalho pedagógico, os estudantes e os docentes que são forçados a se enquadrarem em resultados e padrões contaminados por interesses do mercado. Nesse caso, os sujeitos que não se atentam às expectativas quantitativas, são culpabilizados e

submetidos a dispositivos de poder que procuram enquadrá-los nos padrões definidos como normais e/ou ideais, acabando por firmar ainda mais a lógica gerencialista.

Por meio dos artigos selecionados, é possível perceber as nuances existentes sobre o tema “avaliação em larga escala”, na qual o campo de estudo ainda é pouco explorado. Há a necessidade de investigações profundas para que seja possível debater sobre o assunto, pois, ao se tratar de um instrumento de suma importância da avaliação educacional, é preciso entender a longa história por trás das avaliações em larga escala, percorrendo seu histórico e analisando seus passos ao longo dos anos no Brasil. Assim, observa-se que os estudos sobre o tema são densos mas necessários, na qual teóricos importantes abordam as complexidades existentes no campo, sendo este, palco de muitos conflitos e opiniões adversas.

Nas produções acadêmicas selecionadas, os artigos foram organizados em categorias, as quais tem a finalidade de investigar em qual posição melhor se encontra o tema. Sendo estas: Categoria 1 – Avaliação em larga escala como instrumento para a melhoria da educação brasileira; Categoria 2 – Avaliação em larga escala como análise e debate acerca de sua utilização; Categoria 3 – Avaliação em larga escala como mecanismo de controle.

Categoria 1 - Avaliação em larga escala como instrumento para a melhoria da educação.

Esta categoria é formada por cinco artigos. O artigo “Avaliações da educação básica em municipalidades do Ceará: 30 anos de história” de Antônia Bruna da Silva e Wagner Bandeira Andriola, tem o objetivo de expor a jornada da avaliação em larga escala no estado do Ceará, explicitando que o sistema de ensino, a partir dos anos de 1980 e com pioneiros movimentos de políticas educacionais, proporcionou que diversos municípios tomassem conhecimento das avaliações em larga escala e pudessem eles mesmos procurar por novas formas de implantar as tais avaliações em seus territórios para que seja de conhecimento público a que etapa está a educação da região, assim, necessitando ou não de melhorias, desenvolvimentos, auxílios em questão de infraestrutura, financiamentos, dentre outros.

O artigo “Uso das avaliações de larga escala na formulação de políticas públicas educacionais” de Flávia Viana Basso, Rodrigo Rezende Ferreira e Adolfo Samuel de Oliveira, procura analisar como é usado os resultados das avaliações em larga escala através das provas do SAEB, utilizando-se de entrevistas, questionários e pesquisa documental. Ainda, abordam que há um movimento de políticas educacionais para que seja possível desenvolver uma melhoria na educação e que apesar de alguns movimentos que trazem uma perspectiva mecanicista, ainda há a possibilidade de estruturar as avaliações em larga escala para além do uso dos dados como instrumento de gestão, caindo numa perspectiva neoliberal do sistema. No artigo “Políticas de avaliação em larga escala no contexto catarinense: em busca das traduções locais” de Adriene Bolzan Duarte-Antunes e Geovana Mendonça Lunardi-Mendes, observou-se que através de políticas educacionais, diversos municípios do estado tem um grande interesse em fazer com que as avaliações em larga escala se tornem um importante instrumento para a educação, pois através destas, que vêm se fortalecendo e expandindo diariamente, é o que pode auxiliá-los na verificação do andamento da educação.

Ressalta-se que há um grande interesse nas avaliações, sendo elas criadas pelos próprios municípios para atender às suas demandas, quanto às avaliações “compradas/adquiridas” através de terceiros, sendo programas de instituições privadas, institutos de pesquisas e/ou afins.

O artigo “Avaliação em larga escala no Ceará e as políticas de accountability - O protagonismo do Spaece” de Luciano Nery Ferreira Filho, Eloisa Maia Vidal e José Airton de Freitas Pontes Junior, busca por analisar o andamento das avaliações em larga escala através dos resultados obtidos a partir das aplicações das provas padronizadas, assim, pode-se notar movimentos existentes em fomentar a utilização das avaliações a fim de construir uma visão crítica a elas e a possibilidade destas irem além dos resultados para assim utilizá-las como um instrumento para a melhoria da educação.

O artigo “Avaliação em larga escala na educação básica: usos e tensões teórico-metodológicas” de Adolfo-Ignacio Calderón e Regilson Maciel Borges, tem como objetivo trazer reflexões sobre sua utilização, fazendo-se notar através de produções científicas brasileiras que abordam o tema, assim, busca-se analisar e compreender o papel deste instrumento educacional, os seus usos e as diversas práticas que podem auxiliar no “sucesso” escolar dos alunos.

Ao longo desta categoria, observa-se a o objeto de estudo, avaliação em larga escala, como um instrumento em constante desenvolvimento, que pode gerar debates importantes, e que, ainda, alguns teóricos percebem nas avaliações um movimento fortalecedor e aliado às políticas educacionais que visam uma melhoria na educação brasileira. Assim, fica evidente que os artigos em questão podem trazer uma perspectiva de fortalecimento das avaliações em larga escala a fim de que possam gerar resultados consideráveis sobre os estudos em questão.

Sousa (2013, p. 168) enfatiza que é preciso ver o sentido real de uma avaliação externa:

A avaliação não é um fim em si mesmo e ela somente terá validade na medida em que seus resultados forem tomados como indicadores para a ação pedagógica. Portanto, escola e comunidade escolar devem ter conhecimento e compreensão clara quanto a esses resultados e beneficiar-se deles na elaboração dos seus Planos de Desenvolvimento da Escola e planos pedagógicos cujos objetivos têm, necessariamente, de priorizar a busca da aprendizagem por parte dos alunos. Mas, para isso, as escolas têm que ser orientadas nas atividades de análise de resultados e na elaboração de relatórios de informações e, conseqüentemente, de planos estratégicos que contenham objetivos e metas de ação.

Portanto, a Categoria 1 enfatiza a perspectiva de avaliação em larga escala como um importante instrumento da avaliação educacional que visa a melhoria da educação básica no país. Ademais, busca-se olhar quais elementos são citados ao longo dos artigos que retratam

a importância das avaliações em larga escala para que o futuro da educação tenha um avanço significativo ao que se diz respeito ao ensino-aprendizagem dos alunos em idade escolar.

Categoria 2 - Avaliação em larga escala como análise e debate acerca de sua utilização.

Esta categoria é formada por 5 artigos. Dentro desta categoria entende-se a avaliação em larga escala como um instrumento que necessita de análises e debates sobre a sua utilização, desde quando entraram em vigor, até os dias atuais, e claro, como a avaliação pode ser constituída e posta em prática nas próximas décadas.

O artigo “Avaliações externas: a institucionalização do debate em 30 anos da revista EAE” de Vandrê Gomes da Silva, Cláudia Oliveira Pimenta e Rodrigo Rosistolato, aborda a implementação de debates dentro do campo acadêmico no Brasil, buscando por evidenciar as concepções que cercam as avaliações em larga escala, trazendo à tona os efeitos e eficácias destas, bem como, suas implementações e metodologias de utilização. O trabalho apresenta um importante assunto: o lugar de destaque que a Fundação Carlos Chagas dispõe sobre as avaliações externas, e também aborda as lacunas existentes sobre os diferentes entendimentos das avaliações entre escolas e redes de ensino.

O artigo “Caminhos trilhados em três décadas de avaliação em larga escala no Brasil” de Rosângela Fritsch e Ricardo Ferreira Vitelli, tem por objetivo analisar produções acadêmicas que abordam a história da avaliação em larga escala no território brasileiro, assim, muito do que foi investigado é exposto através de questionamentos acerca de como as avaliações em larga escala estão sendo utilizadas. Com isso, observou-se criticidade ao tema e o debate necessário que permeia a questão, fazendo-se necessário mais investigações e estudos que analisem verdadeiramente o efeito e eficácia de tais avaliações.

No artigo “Avaliação externa das escolas: lógicas políticas de avaliação institucional” de Joana Sousa e José A. Pacheco, tem por objetivo investigar as avaliações em larga escala a partir de políticas educacionais que permeiam as avaliações e os resultados mostram que o referencial do modelo ganhou certa aceitação, indagando se há a criação de legitimidades e efeitos processuais que promoveram rigidez nos currículos e nas práticas docentes, destacando a importância de enfatizar a avaliação institucional formativa ou não.

No artigo “A controvérsia sobre avaliações em larga escala no Brasil: continuum argumentativo” de Renato Melo Ribeiro e Sandra Zákia Sousa, tem como intuito um forte debate sobre as avaliações em larga escala, uma vez que, as indagações geram discursos e posicionamentos políticos-educacionais que fomentam as diferentes esferas das avaliações, assim, é necessário que se tenha em mente os diferentes aspectos que ultrapassam os muros das escolas e, conseqüentemente, ultrapassam os resultados obtidos nas avaliações externas, ressaltando as controvérsias existentes nas avaliações e distância exacerbada da realidade educacional brasileira.

No artigo “As repercussões das avaliações externas em larga escala na organização do trabalho pedagógico: uma possibilidade de discussão a partir do estágio supervisionado” de Luana Ferrarotto, tem como objetivo analisar as repercussões que os demais alunos do curso

500

de Licenciatura em Matemática de uma universidade de São Paulo possam explicitar e refletir sobre suas perspectivas acerca da utilização das avaliações em larga escala durante o estágio supervisionado. Assim, conclui-se que há pouca análise sobre as avaliações externas nas instituições de ensino, fazendo com que, por exemplo, “os cursos de formação de professores dedicam tempo e espaço à análise da relação entre avaliação e organização do trabalho docente”.

Ao longo desta categoria, é possível perceber a avaliação em larga escala como um assunto denso, cheio de lacunas e interrogações que devem ser investigadas, analisadas e debatidas, pois, as avaliações ao longo dos anos vêm se fortalecendo e acaba por gerar conflitos acerca de sua utilização. Ainda, os estudos acerca do tema são poucos e merecem notoriedade. As avaliações em larga escala podem assumir tanto uma perspectiva emancipadora quanto controladora, cabe aos indivíduos fazer uma análise minuciosa para obter o conhecimento necessário para refletir sobre esse instrumento da avaliação educacional. Pois, através dessas avaliações, sejam elas de caráter qualitativo ou quantitativo, pode-se ter acesso a inúmeras informações sobre a educação básica no país.

Categoria 3 – Avaliação em larga escala como mecanismo de controle.

Esta categoria é formada por 15 artigos, a qual busca compreender quais os fatores determinantes das avaliações e de seus arredores que escancaram seu propósito, sendo ele não como um importante instrumento de políticas educacionais voltadas para a melhoria da educação básica, mas sim como mais um instrumento que está em posse do Estado com a finalidade de controlar os caminhos que serão percorridos na educação para que atendam às suas expectativas.

O artigo “Avaliação externa: implicações na avaliação escolar” de Aline Alvernaz, Nádia M. P. Souza e José Henrique, tem como objetivo analisar os encadeamentos das avaliações em larga escala sobre o desenvolvimento do ensino-aprendizagem dos alunos da rede de ensino. Com isso, observou-se que o sistema de ensino traz uma perspectiva um tanto quanto controladora sobre as instituições. Através de um estudo minucioso foi possível notar o viés mecanicista trazidos pelas avaliações em larga escala para as escolas, onde as instituições que conseguem alcançar as metas impostas pelo sistema, acabam por receber mais notoriedade, fazendo uso de bonificações a professores que cumprem essa meta; metodologias de ranqueamento; e a predominância e valorização de aspectos quantitativos sobre os qualitativos.

O artigo “Avaliação externa e gestão da educação infantil no município de Teresina, Piauí” de Carmen Lucia de Sousa Lima e Marcelo Soares Pereira da Silva, aborda a perspectiva controladora das avaliações em larga escala no contexto da EI, observando os modelos de gestão numa perspectiva gerencial onde há um grande impacto das políticas de accountability, a Nova Gestão Pública e a forma neoliberal de se orientar a Educação Infantil do município.

No artigo “Quando o foco passa a ser o resultado na avaliação externa em larga escala: evidências de uma rede” de Luana Costa Almeida, tem por objetivo explicitar resultados que revelam certa rigidez nas práticas de avaliação e superestimação de testes objetivos que reproduzem modelos de avaliação externa. Os aspectos quantitativos dominam os aspectos qualitativos e são caracterizados por modelos básicos de classificação de avaliação escolar. Há, ainda, questionamentos e análises sobre as metas e ações desenvolvidas na secretaria municipal de educação e nas escolas para melhorar o índice de desempenho.

No artigo “O papel do conhecimento na construção e na promulgação de uma política pública: o caso da avaliação externa das escolas em Portugal” de Dulce Campos e Estela Costa, observa-se as expectativas dos resultados da avaliação, que são técnicas, buscando apenas bons resultados sem se aprofundar no tema em questão, pois tudo que o sistema precisa é de bons resultados na documentação, atribuindo valor ao resultado final da análise e não ao processo inteiro.

O artigo “Processos de invisibilização na avaliação em larga escala” de Cristiane Backes Welter e Flávia Obino Corrêa Werle, tem o intuito de trazer uma análise e reflexão sobre as avaliações, uma vez que a falta de informação sobre temas como a metodologia dessas avaliações, critérios de cálculo, combinação de resultados de dados são constantes. Fatores internos e externos da escola podem ser destacados nos resultados da avaliação externa, mas são pouco discutidos. Por vezes, o sistema educativo centra-se apenas na obtenção de bons resultados, sem perceber as razões pelas quais estes não são alcançados.

No artigo “Interdependência entre domínios na avaliação externa para a melhoria dos “resultados” em duas organizações escolares” de Pascoal Diogo Albuquerque, António Gomes Ferreira e Carlos Manuel Folgado Barreira, tem como objetivo trazer análises acerca de escolas da região e as avaliações em larga escala, sendo no atual sistema educacional do Brasil, as medidas são comuns e trivialmente presentes nas instituições de ensino, e são utilizadas pelos sistemas educacionais, governos e alguns pesquisadores para medir a eficácia (ou não) do atual sistema educacional do país.

No artigo “Políticas de avaliação externa e a medicalização da educação: dos sentidos do “não aprender” até o “não ensinar”” de Vilma Aparecida de Souza, Leonice Matilde Richter e Lázara Cristina da Silva, busca por trazer apontamentos acerca das avaliações externas como uma forma de culpabilizar e medicalizar a educação e os diversos agentes que perpassam os caminhos das avaliações, principalmente apontando o aluno e/ou o professor pelo baixo desempenho nas provas. Observa-se o viés mercantilista do sistema em olhar apenas para os resultados, esquivando-se de tais responsabilidades uma vez que os estudantes e os docentes são forçados a se enquadrarem em resultados e padrões eivados de interesses do mercado.

No artigo “Evidências de validade de conteúdo da Escala de Atitudes perante as Avaliações Externas aplicadas em larga escala (EAAE)” de Denilson Junio Marques Soares, Talita Emídio Andrade Soares e Wagner dos Santos, tem como objetivo verificar as percepções

dos professores da educação básica sobre as avaliações em larga escala e a sua aplicação de modo a analisar os movimentos necessários nas práticas pedagógicas dos profissionais que acabam interferindo nas avaliações, bem como, as próprias avaliações interferem em suas ações dentro da instituição escolar.

O artigo “Democracia Escolar: onde você se coloca na Avaliação em Larga Escala?” de Antonio Gonçalves Nunes Neto e Poliana Zacarias Verdiano, tem como objetivo abordar a avaliação em larga escala como um espaço de controle do sistema, assumindo não uma perspectiva democrática que visa a melhoria da educação, mas sim, constantes movimentos do sistema para ter controle sobre a educação. Assim, os alunos e professores acabam com uma excessiva sobrecarga de trabalho a fim de alcançar uma boa nota na medição do IDEB e conseguir suprir as metas impostas pelo Plano Nacional da Educação (2014 - 2024).

O artigo “Políticas de avaliação em larga escala: análise a partir de Weber” de Michelle de Souza Prado e Daniela Nogueira de Moraes Garcia, tem como objetivo analisar os testes padronizados nas escolas com base na sociologia de Max Weber. A partir disso, observa-se que os alunos, os sujeitos da avaliação, acabam por sofrer com as demandas excessivas dos testes e simulados para a realização das avaliações em larga escala, as quais não levam em consideração aspectos como gestão, capacitação docente, condições e verbas destinadas aos sistemas educacionais, devido ao excesso de preocupação nos índices.

O artigo “A avaliação em larga escala e a legitimação da colonialidade global” de Raimunda Nonata da Silva Machado, Áurea Regina dos Prazeres Machado, Aysllan Sobrinho e Miralda Lopes de Pádua, tem por objetivo analisar as avaliações em larga escala e como sua instauração vêm de uma lógica neoliberal. Com isso, é possível perceber as nuances entre a gestão gerencial e os objetivos do sistema em relação às provas padronizadas.

O artigo “Avaliação em larga escala e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): dimensões da política de contenção e liberação no Brasil” de Amanda Melchioti Gonçalves, Dhyovana Guerra e Roberto Antonio Deitos, tem por objetivo analisar e refletir sobre as avaliações em larga escala a partir da implementação da BNCC, na qual a base está trazendo por uma perspectiva ainda mais controladora da educação, onde tudo o que se precisa trabalhar na área da educação está exposto nos documentos da Base e assim a BNCC traz uma certa restrição ao acesso de outras áreas científicas igualmente importantes para o desenvolvimento integral do aluno.

O artigo “Avaliações nacionais em larga escala, controle estatal e liberdade de cátedra” de Welton Cardoso Júnior, Berta Leni Costa Cardoso e Claudio Pinto Nunes, tem como objetivo analisar as avaliações em larga escala e como elas interferem na educação em âmbitos micro, meso e macro, ou seja, os efeitos pedagógicos das provas padronizadas dentro da sala de aula, na escola, e na rede de ensino de maneira geral, em âmbito nacional. Seus indicadores têm grandes efeitos sobre as práticas pedagógicas, bem como, geram grandes debates acerca de sua utilização em uma perspectiva gerencialista para a educação.

O artigo “Avaliação em larga escala: a influência dos organismos multilaterais e as possibilidades de autonomia docente” de Estéfani Barbosa de Oliveira Medeiros e Edite Maria Sudbrack, aborda análises através de pesquisas bibliográficas que trazem à tona movimentos de políticas educacionais e autonomia docente frente às avaliações em larga escala. Observa-se a lógica gerencialista por trás dos movimentos de implantação das avaliações em larga escala, como também, as restrições e falta de autonomia docente nas escolas, sucumbindo os indivíduos a seguirem os padrões impostos pelo sistema para que assim atinjam as metas impostas por ele.

O artigo “A BNCC e as avaliações externas e em larga escala: velhas e novas interfaces em tempos de neoliberalismo extremado” de Welcianne Iris de Queiroz, Daiani Vieira Ortega e Sílvio César Nunes Militão, tem como objetivo discutir sobre como a ideologia neoliberal e a BNCC estão relacionadas, se realmente estão e seu impacto nas avaliações em larga escala. Através de pesquisas bibliográficas, o artigo traz indagações e possíveis respostas aos problemas relacionados às avaliações e a lógica mercantilista e gerencialista que tem se voltado para a educação.

No decorrer desta categoria, procurou-se analisar as abordagens frente às avaliações em larga escala e seus efeitos sobre a educação, observando-se movimentos que se assemelham à lógica gerencialista, na qual há uma supervalorização dos resultados. Para Souza (2020), as políticas de avaliação em larga escala acabam por conduzir as escolas a um sistema de medicalização como forma de justificar as dificuldades de aprendizagens dos alunos e os baixos desempenhos. Esta lógica traz análises atribuindo as consequências do baixo desempenho exclusivamente aos indivíduos, os alunos e os professores.

Nesse sentido, fica evidente que os aspectos que perpassam as avaliações em larga escala são amplos e seguem alguns movimentos semelhantes aos da lógica gerencialista. Com isso, a pressão existente em cima dos avaliados não é à toa, pois o Estado Avaliador preza por bons resultados, sendo estes, fruto de suas expectativas e metas impostas por essa lógica gerencialista. O modelo de mercado tem padrões definidos e que cada vez mais esses modelos mercantilistas vêm para a educação.

Há, então, reflexos significativos em políticas educacionais, políticas econômicas e sociais que vão de encontro aos desejos do Estado. Por meio das avaliações em larga escala e, posteriormente, seus resultados, é possível verificar a qualidade da educação. Ao decorrer dos processos, há ainda mais cobrança sobre as escolas, os alunos e professores; menos autonomia por parte da gestão escolar; mais implantação de formação continuada para os professores da educação básica seguindo as lógicas do mercado, onde tudo vem pronto e acabado, determinando o que deve ou não ser feito pelos profissionais. E quando suas metas são alcançadas, vemos um grande movimento do sistema educacional em escancarar os bons resultados, trazendo um grande fluxo de bonificações às instituições de ensino e/ou aos profissionais pelos resultados esperados, abordando lógicas de ranqueamento, disputas e prêmios aos envolvidos.

Análise dos dados coletados

A partir dos artigos selecionados e analisados, observou-se as críticas as provas padronizadas, onde muitas vezes não se é levado em consideração as especificidades dos alunos e/ou da escola quando os resultados não são os resultados que o sistema de ensino deseja. Com a realização das avaliações externas no Brasil, pode-se notar uma defasagem muito grande no sistema de ensino ao longo dos anos em que são realizadas as provas padronizadas, onde há inúmeras falhas, desde por parte do próprio sistema de ensino, até chegarmos aos resultados das avaliações institucionais e das avaliações de aprendizagem que ocorrem no seio do problema, a sala de aula.

O baixo desempenho nas avaliações em larga escala acontece com certa frequência nas escolas no Brasil e, por vezes, apontam como o responsável por isso o próprio aluno. Para outros, o responsável é a família, que não lhe dá apoio, suporte e motivação o suficiente para que avancem em seus estudos. E, em último caso, apontam o sistema educacional como responsável, por não estar devidamente adequado e preparado para atender a todos os alunos, acabando por rotulá-los e desmotivá-los por não acompanhar os demais.

Dessa forma, muitos entendem os resultados das avaliações em larga escala olhando apenas para as questões que perpassam os alunos e professores e não levam em consideração os outros inúmeros fatores que causam a verdadeira e preocupante argumentação sobre o baixo desempenho nas avaliações. Oriundos da aplicação dessas avaliações em larga escala podemos verificar efeitos como os fatores intra e extraescolares que podem ser evidenciados nos resultados das avaliações externas, mas pouco se discute sobre isso. Por vezes, o sistema de ensino só está preocupado em ter resultados bons sem enxergar os motivos pelos quais eles não estão sendo alcançados. Assim, é possível exemplificar os motivos, como: motivos intra escolares sendo as estruturas precárias de instituições de ensino, a falta de recursos necessários e básicos para a escola (materiais, laboratórios, salas de recursos, acesso à saneamento básico, merendas, etc.), salas com um número excedente de alunos, alta demanda de atividades, afinilamento curricular (BAUER, 2013, p. 12), metodologias ineficazes de ensino, individualidade de cada aluno, sendo pessoais ou de aprendizagem, como: ansiedade, nervosismo, necessidade de atendimento educacional especializado, etc.

Com relação aos efeitos designados como extraescolares podemos evidenciar: localização das instituições de ensino, falta de auxílio governamental, recursos financeiros, comunidade carente, falta de segurança, desigualdades existentes na sociedade, dentre outros.

Considerações finais

O presente trabalho buscou analisar os efeitos das avaliações em larga escala para a educação a partir das produções acadêmicas. Para isso, buscou-se referências em concepções teóricas

de autores da área como: Afonso (2012); Bauer (2015); Brandalise (2020); Gatti (2013); Zákia (2020); Souza (2013); Gil (2002), ente outros.

Ao longo dos anos, as avaliações em larga escala têm se tornado um importante instrumento para as reformas nas políticas educacionais, visto que, estas por sua vez, têm a função de relatar a que nível se encontra a educação, de uma perspectiva macro (mundial), meso (nacional) e micro (estados e municípios), necessitando ou não de intervenções governamentais para o melhoramento da educação. Assim, partindo de dados internacionais e, posteriormente, nacionais.

Entretanto, para que seja estabelecida uma qualidade significativa em relação à educação escolar, é preciso estar atento aos fatores intraescolares e extraescolares que permeiam o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. A qualidade da educação não deve ser associada tão somente ao desempenho dos alunos nas provas padronizadas exigidas pelos sistemas educacionais, tampouco serem tomadas como referência para um processo de prestação de contas (accountability) e/ou para a ressaltar uma postura de ranqueamento, disputas e premiações entre alunos, professores ou por escolas das regiões do país.

As avaliações em larga escala, em sua grande maioria, se apresentam como um instrumento da avaliação educacional em constante desenvolvimento que traz novos e velhos questionamentos acerca de sua utilização. Os resultados que as avaliações trazem podem dizer muito sobre o sistema de ensino que temos no Brasil, visto que, muito do que se evidencia, ressalta as falhas ou os sucessos que o sistema possui e aqui encontramos algumas críticas que aparecem em relação ao tema, notadamente se faz presente uma gama de autores que abordam o assunto.

As críticas que aparecem em diversos documentos se sobressaem aos benefícios que elas podem trazer, pois seus resultados são, em sua maioria, vistos como uma forma de controle e regulação do Estado, assumindo um caráter mecanicista e não emancipatório, assim, podemos perceber e analisar as inúmeras faces do assunto, assumindo uma visão própria para refletir sobre a questão.

Portanto, é possível afirmar que os aspectos que perpassam as avaliações em larga escala são amplos e os efeitos para a educação seguem tomando grandes proporções. Através das avaliações em larga escala é possível investigar e analisar seus objetivos, sua execução, bem como, suas características e, a partir disso, observar como o sistema educacional age frente aos resultados obtidos nos testes padronizados. Ademais, este tipo de avaliação carrega grandes potencialidades que podem ser utilizadas para uma transformação significativa no cenário educacional brasileiro atualmente.

Referências

ALBUQUERQUE, P. D.; FERREIRA, A. G.; BARREIRA, C. M. F. Interdependência entre domínios na avaliação externa para a melhoria dos “resultados” em duas organizações escolares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. e250022, 2020.

ALMEIDA, L. C. Quando o foco passa a ser o resultado na avaliação externa em larga escala: evidências de uma rede. **Educação em Revista**, v. 36, p. 233-713, 2020.

ALVERNAZ, A.; SOUZA, N. M. P.; HENRIQUE, J. Avaliação externa: implicações na avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, p. 67-78, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/6778>

BASSO, F. V.; FERREIRA, R. R.; OLIVEIRA, A. S. de. Uso das avaliações de larga escala na formulação de políticas públicas educacionais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 30, n. 115, p. 501–519, abr. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/h4wpxfkMkZvSZhXSB8gt7XG/>

BAUER, A; ALAVARSE, O. M; OLIVEIRA, R. P. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez., 2015.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Avaliação educacional. In: BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira (org.). **Avaliação educacional: interfaces de conceitos, termos e perspectivas**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2020. p. 107-112.

BRASIL. **Portaria Nº 271, de 22 de março de 2019**. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2019. Brasília: INEP, [2019]. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/lcgislacao/portaria_n271_de_22-032019_diretrizes_saeb-2019.pdf

CALDERÓN, A. I.; BORGES, R. M. Avaliação em larga escala na Educação Básica: usos e tensões teórico-epistemológicas. **Revista Meta: Avaliação**, [S.l.], v. 12, n. 34, p. 28-58, mar. 2020. ISSN 2175-2753. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/2281>

CAMPOS, D.; COSTA, E. O papel do conhecimento na construção e na promulgação de uma política pública: o caso da avaliação externa das escolas em Portugal. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 31, n. 119, p. e0233347, 2023.

CHIRINÉA, A. M.; BRANDÃO, C. DA F. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 23, n. 87, p. 461–484, abr. 2015.

DUARTE-ANTUNES, A. B.; LUNARDI-MENDES, G. M. Políticas de avaliação em larga escala no contexto catarinense: em busca das traduções locais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp2, p. 1077–1092, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15116>

ESTEBAN, M. T.; FETZNER, A. R. A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular1. **Educar em Revista**, n. spe1, p. 75–92, 2015.

FERRAROTTO, L. As repercussões das avaliações externas em larga escala na organização do trabalho pedagógico: uma possibilidade de discussão a partir do estágio supervisionado. **Educação em Revista**, v. 38, p. e36707, 2022.

FILHO, L. N. F.; VIDAL, E. M.; PONTES JUNIOR, J. A. de F. Avaliação em larga escala no Ceará e as políticas de accountability – o protagonismo do spaece. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 452-471, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6954>

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set. 2016.

FRANÇA, S. de O.; ALVES, K. K.; DUARTE, A. L. C. A utilização do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) pelos gestores escolares: Desafios da qualidade da educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 4, p. 2706–2722, 2022.

FREITAS, D. N. T. Avaliação da Educação Básica no Brasil: características e pressupostos. In: BAUER, A.; GATTI, B. A (orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: origem e pressupostos. v. 1. Florianópolis: Insular, 2013. p. 42-58.

FRITSCH, R.; VITELLI, R. F. Caminhos trilhados em três décadas de avaliação em larga escala no Brasil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, p. 77-92, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/7792>

GAMBOA, S. S. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Sílvio Sanchez (Org.). Pesquisa educacional: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 1995.

GATTI, B. A. Possibilidades e Fundamentos de Avaliações em Larga Escala: Primórdios e Perspectivas Contemporâneas. In: BAUER, A.; GATTI, B. A (orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origem e pressupostos.** v. 1. Florianópolis: Insular, 2013. p. 29-41.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em:
https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/AnexoC1_como_elaborar_projetode_pesquisa

GONÇALVES, A. M.; GUERRA, D.; DEITOS, R. A. Avaliação em larga escala e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): dimensões da política de contenção e liberação no Brasil. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp1, p. 891–908, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14018>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Brasília (DF), 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Histórico do SAEB.** 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>

JÚNIOR, W. C.; CARDOSO, B. L. C.; NUNES, C. P. Avaliações nacionais em larga escala, controle estatal e liberdade de cátedra. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 326–343, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14913>

KAILER, E. Z; PRESANIUK, A; BARBOSA, B. V. Avaliação em larga escala. In: BRANDALISE, M. A. T. (org.). **Avaliação educacional: interfaces de conceitos, termos e perspectivas.** Ponta Grossa: Ed UEPG, 2020. p. 113-120.

KLEIN, R. Aspectos Metodológicos e Técnicos: Delineamentos Assumidos nas Avaliações, Limites e Perspectivas do Aprimoramento. In: BAUER, A.; GATTI, B. A (orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origem e pressupostos.** v. 1. Florianópolis: Insular, 2013. p. 59-71.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LIMA, C. L. de S.; SILVA, M. S. P. Avaliação externa e gestão da educação infantil no município de Teresina, Piauí. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, p. e08321, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ae/article/view/8321>

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M. Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 2, p. 413–436, abr. 2014.

MACHADO, R. N. S.; MACHADO, Áurea R. dos P.; SOBRINHO, A.; PÁDUA, M. L. de. A avaliação em larga escala e a legitimação da colonialidade global. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 959–978, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/view/65289>.

MARTINS, C. B.; KAILER, E. Z. Entrevista com Sandra Zákia: reflexões sobre as avaliações em larga escala e seus efeitos no contexto educacional. **Olhar de professor**. v.23, 1-7, 21 out 2020.

MEDEIROS, E. B. O.; SUDBRACK, E. M. Avaliação em larga escala: influências dos organismos multilaterais e as possibilidades de autonomia docente. **Revista Prática Docente**, [S. l.], v. 6, n. 3, p. e077, 2021. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/289>

MIRANDA, N. A.; GARCIA, P. S.; VERASZTO, E. V. Avaliação em larga escala e seus efeitos na gestão escolar: a concepção dos diretores. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 29, n. 57, p. 251-268, jan. 2020. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432020000100251&lng=pt&nrm=iso

NETO, J. L. H. IDEB: Limitações e Usos do Indicador. In: BAUER, A.; GATTI, B. A (orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origem e pressupostos**. v. 1. Florianópolis: Insular, 2013. p. 92-99.

NETO, A. G. N.; VERDIANO, P. Z. Democracia Escolar: onde você se coloca na Avaliação em Larga Escala?. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. e022016, 2023. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/9195>

510

PASQUALI, L. *Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação*. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 2013. p. 393.

PEREIRA, R. S. Proposições da OCDE para América Latina: o Pisa como instrumento de padronização da educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp.3, p. 1717–1732, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12756>

PESTANA, M. I. G. S. A experiência em avaliação de sistemas educacionais. Em que avançamos?. In: BAUER, A.; GATTI, B. A (orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origem e pressupostos**. v. 1. Florianópolis: Insular, 2013. p. 72-82.

PRADO, M. de S.; GARCIA, D. N. de M. Políticas de avaliação em larga escala: Análise a partir de Weber. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. e38399, 2022. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/porescrito/article/view/38399>

QUEIROZ, W. I. de; ORTEGA, D. V.; MILITÃO, S. C. N. A BNCC e as avaliações externas e em larga escala: velhas e novas interfaces em tempos de neoliberalismo extremado. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 26, p. 1–27, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20291>

RIBEIRO, R. M.; SOUSA, S. Z. A controvérsia sobre avaliações em larga escala no Brasil: continuum argumentativo. **Educação e Pesquisa**, v. 49, p. e250287, 2023.

SILVA, A. B. da; ANDRIOLA, W. B. Avaliações da educação básica em municipalidades do Ceará: 30 anos de história. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 34, p. e09040, 2023. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/9040>

SILVA, V. G.; PIMENTA, C. O.; ROSISTOLATO, R. Avaliações externas: a institucionalização do debate em 30 anos da revista EAE. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 33, p. e08734, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/8734>

SOARES, D. J. M.; SOARES, T. E. A.; SANTOS, W. dos. Evidências de validade de conteúdo da Escala de Atitudes perante as Avaliações Externas aplicadas em larga escala (EAAE). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1806–1818, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16191>

511

SOUSA, C. P.; FERREIRA, S. L. Avaliação de larga escala e da aprendizagem na escola: um diálogo necessário. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 48, p. 13-23, jun. 2019. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752019000100003&lng=pt&nrm=iso

SOUSA, J.; PACHECO, J. A. Avaliação externa das escolas: lógicas políticas de avaliação institucional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 30, n. 74, p. 536–556, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/5860>

SOUZA, V. A. de; RICHTER, L. M.; SILVA, L. C. da. Políticas de avaliação externa e a medicalização da educação: dos sentidos do “não aprender” até o “não ensinar”. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp5, p. 2916–2931, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14566>

TAVARES, Marialva. (org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origem e pressupostos**. v. 1. Florianópolis: Insular 2013. p. 70-96.

VIANNA, H. M. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, p. 41-76, jan./jun. 2003.

WELTER, C. B.; WERLE, F. O. C. Processos de invisibilização na avaliação em larga escala. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 111, p. 441–460, abr. 2021.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 19, n. 73, p. 769–792, out. 2011.

WERLE, F. O. C. Sistema de avaliação da Educação Básica no Brasil: abordagem por níveis de segmentação. In: WERLE, F. O. C. **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010. cap. 1, p. 21-36.

A CRIANÇA E A APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

Fátima Garcia Chaves¹
Acir Mario Karwoski²

O pirata

O menino brinca de pirata: sua espada é de ouro e sua roupa de prata.
Atravessa os sete mares em busca do grande tesouro.
Seu navio tem setecentas velas de pano e é o terror do oceano.
Mas o tempo passa e ele se cansa de ser pirata.
E vira outra vez menino.
(Roseana Muray).

Introdução

Através de seus versos, Roseana Muray nos inspira, nos toca profundamente, despertando reflexões sobre a infância, a importância do brincar, da criatividade e da capacidade de imaginar.

A poesia explicita o papel que a imaginação desempenha na vida da criança, as variadas possibilidades de representação do mundo real e os modos próprios de estar e de interagir com ele.

Neste sentido, com esta inspiração, construímos este texto partindo do pressuposto de que as crianças são potentes, são pesquisadoras, são curiosas e se envolvem com muito entusiasmo em situações que as desafiam a explorar os diversificados materiais de leitura como, por exemplo: o manuseio de livros, jornais e revistas; gostam de ouvir histórias diversas, apreciam a leitura de poesias, contos, fábulas, crônicas, notícias; brincam de fazer conta, brincam de ler e de escrever; criam, modificam e participam de jogos e brincadeiras envolvendo a leitura e a escrita.

Logo, podemos afirmar que todas essas são maneiras de aproximá-las da cultura letrada, além de outras. Dessa forma, na primeira parte deste texto, tecemos reflexões acerca da apropriação da escrita pela criança. Em seguida, apresentamos exemplos de práticas pedagógicas com diferentes formas de expressão para que se compreenda como as crianças se constituem autoras de suas expressões, de suas palavras, de seus modos de pensar e narrar o mundo.

¹ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – UFTM. Docente na Universidade de Uberaba – UNIUBE. E-mail: d202220016@uftm.edu.br

² Orientador: KARWOSKI, Dr. Acir Mario. Professor Associado do Departamento de Linguística e Língua Portuguesa – DLLP – UFTM. E-mail: acir.karwoski@uftm.edu.br

A apropriação da escrita pela criança

Vamos refletir sobre a apropriação do processo de escrita, na visão de Alexander Romanovich Luria, cuja perspectiva é a psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky, que concebe o desenvolvimento como um processo marcado por descontinuidades e dependente da aprendizagem.

No capítulo intitulado “O desenvolvimento da escrita na criança”, da obra *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, o autor Luria (1988, p. 143) destaca

A história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras.

O momento em que uma criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações não é, na realidade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita. As origens deste processo remontam a muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil; podemos até mesmo dizer que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto. [...] Além disso, podemos razoavelmente presumir que mesmo antes de atingir a idade escolar, durante, por assim dizer, esta “pré-história” individual, a criança já tinha desenvolvido, por si mesma, um certo número de técnicas primitivas, semelhantes àquilo que chamamos escrita e capazes de, até mesmo, desempenhar funções semelhantes, mas que são perdidas assim que a escola proporciona à criança um sistema de signos padronizado e econômico, culturalmente elaborado.

514

Para o autor é muito importante que o professor compreenda o que a criança era capaz de fazer antes de entrar na escola, pois é a partir desse conhecimento que ele poderá fazer deduções ao ensinar seus educandos a escreverem. Neste sentido, estudar esse processo de apropriação é relevante, pois as crianças iniciam-no muito antes de chegarem à escola. Ressaltamos ainda, que este processo não ocorre de forma linear e harmônica.

A partir da análise do uso dos signos e suas origens na criança, Luria, também, destaca que

não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz a compreensão – na verdade, o ato frequentemente precede a compreensão. Antes que a criança tenha compreendido o sentido e o mecanismo da escrita, já efetuou inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos, e estes são para ela, a pré-história de sua escrita. Mas mesmo estes métodos não se desenvolvem de imediato: passam por um certo número de tentativas e invenções, constituindo uma série de estágios, com os quais deve familiarizar-se o educador que está trabalhando com crianças de idade escolar, pois isto lhe será muito útil (LURIA, 1988, p. 188).

Perceba o quanto estas afirmativas corroboram, de forma significativa, com o trabalho docente, pois é por meio de tentativas e invenções que a criança compreenderá o sentido e o mecanismo da escrita. Assim, é por meio do ato, do fazer, do contato e da interação com a escrita, que a criança a compreenderá.

É muito importante criar, nas unidades escolares, espaços diversificados e convidativos para que as crianças vivenciem desafios e sintam-se provocadas a resolvê-los. Espaços que propiciam oportunidades de interação, exploração e descobertas; acesso a diversificados materiais, livros e textos, e organização do tempo para que as crianças vivam suas experiências diárias. Dessa forma, elas terão condições de desempenhar um papel ativo, serão protagonistas e construirão significados sobre si, sobre os outros e o mundo que as rodeia. Outro aspecto relevante: é por meio da linguagem que as crianças realizam as suas práticas sociais e essas se encontram impreterivelmente baseadas no letramento, pois todas as pessoas, mesmo sem saber ler ou escrever, têm um conhecimento sobre a escrita, pelo fato de estarem inseridas numa sociedade letrada. Logo, elas são influenciadas pelas práticas letradas. Devido a isso, mesmo que essas pessoas não sejam alfabetizadas, não podem ser chamadas de iletradas.

Para a concepção Histórico-Cultural, o objetivo maior da escolarização não deve ser o ensino das letras, mas, sim, o ensino da escrita como linguagem. Sabemos que, de alguma maneira, a maior parte dos contextos apresenta interação com a escrita, das mais simples como escrever uma lista até as mais sofisticadas e, que exigem o domínio da escrita. Logo, a aquisição de habilidades da escrita ultrapassa o processo de ensino e aprendizagem no contexto da escola, tornando-se uma necessidade dos sujeitos inseridos em uma sociedade letrada (GONTIJO, 2002).

No entanto, a apropriação do processo de escrita pela criança, é uma necessidade e não é uma habilidade inata, ou seja, que já nasce com ela. A escrita resulta-se da interação entre as pessoas, que por necessidade de comunicação, criam signos atribuindo-lhes significados culturais. Assim, a escrita é um dos elementos da cultura aprendida, principalmente, na instituição escolar. Essa tem a função social de possibilitar a construção do conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

Como se desenvolve o processo de aquisição da escrita, foi uma necessidade apontada pelo pesquisador Luria (1988), uma vez que a criança ao escrever seus primeiros registros no caderno, não se encontra no seu primeiro estágio do desenvolvimento da escrita.

Como afirma Luria (1988, p.143),

[...] se apenas pararmos para pensar na surpreendente rapidez com que uma criança aprende esta técnica extremamente complexa, que tem milhares de anos de cultura por traz de si, ficará evidente que isto só pode acontecer porque durante os primeiros anos de seu desenvolvimento, antes de atingir a idade escolar, a criança já aprendeu e assimilou um certo número de técnicas que prepara o

caminho para a escrita, técnicas que a capacitam e que tornam incomensuravelmente mais fácil de aprender o conceito e a técnica da escrita.

A autora Gontijo (2002), ao parafrasear Luria, cita que os rabiscos são os primeiros traços das crianças na tentativa de imitar a escrita realizada pelos adultos. A escrita é carregada de significados adquiridos nos contextos culturais, portanto, é muito mais que imitação de gestos ou riscos. Assim, para Luria (1988) a escrita é um meio para recordar, para representar algum significado.

Nesta abordagem, a escrita é uma criação cultural e, na medida em que essas relações ocorrem, os conceitos do uso social da escrita na cultura, vão sendo apropriados pela criança, muitas vezes, mesmo sem conhecer o nosso sistema de escrita. Isso quer dizer que o processo de apropriação da escrita não acontece da mesma forma, nem ao mesmo tempo para toda criança.

Segundo Luria (1988), no processo de desenvolvimento da aquisição da escrita, a criança também apresenta a fase topográfica em que faz rabiscos sem relação com o conteúdo das frases faladas, produzindo o que o pesquisador chama de *marcas topográficas*. Para ele, essas marcas, rabiscos realizados pela criança são os primeiros rudimentos que se tornarão a escrita. De forma paralela à fase topográfica, se desenvolve a fase pictórica, em que os desenhos têm a função simbólica, do que a criança deseja representar.

“O desenho transforma-se, passando de simples representação para um meio, e o intelecto adquire um instrumento novo e poderoso na forma da primeira escrita diferenciada” (LURIA, 1988, p. 166). Neste sentido, a escrita passa a ter para a criança valor simbólico e, em seus registros, outros elementos começam a aparecer e influenciam a escrita que se torna diferenciada.

Nesta perspectiva, referindo-se ao desenvolvimento da escrita pela criança, Luria afirma

[...] que o desenvolvimento da escrita na criança prossegue ao longo de um caminho que podemos descrever como a transformação de um rabisco não diferenciado para um signo diferenciado. Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos. Nesta sequência de acontecimentos está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança (LURIA, 1988, p. 161).

Atualmente, sabemos que a maioria das crianças está em contato direto com o mundo letrado e a escrita está muito presente em suas vidas. Além do que, muitas delas ingressam mais cedo na escola, permitindo-lhes (re)construir percepções e memórias sobre o processo de aquisição da escrita.

E qual é a colaboração da instituição escolar e do docente no processo ensino-aprendizagem da escrita pela criança?

Na instituição escolar, a criança tem contato mais direto com o sistema de escrita alfabética e, desta forma, gradativamente, ela vai se apropriando dos conceitos e regras que estruturam a escrita.

Portanto, para que a criança se aproprie desse sistema é imprescindível que o docente conheça como ela se desenvolve, como ela aprende, para assim, realizar significativas mediações considerando as experiências de letramento que elas vivenciam em seus contextos. Porque “a escrita não é algo natural no desenvolvimento do ser humano, mas algo que se aprende dentro da cultura e, por isso, necessita do esforço de quem aprende e de quem ensina” (DUARTE, 2014, p. 4).

Neste enfoque, a autora Oliveira (1998) ressalta que,

É de fundamental importância que, desde o início, a alfabetização se dê num contexto de interação pela escrita. Por razões idênticas, deveria ser banido da prática alfabetizadora todo e qualquer discurso (texto, frase, palavra, “exercício”) que não esteja relacionado com a vida real ou o imaginário das crianças, ou em outras palavras, que não esteja por elas carregado de sentido (OLIVEIRA, 1998, p. 70-71).

Assim, no que se refere ao desenvolvimento do processo da escrita é fundamental que a instituição escolar e que o professor reveja seu fazer pedagógico, pois conforme os autores aqui abordados, a escrita é construída a partir de necessidades dos sujeitos de se comunicarem com seus pares. Sendo apreendida e significada por eles nas relações sociais ao longo de seu desenvolvimento.

517

Práticas educativas

As autoras Lugle e Melo (2015) em seu artigo *Produção de sentido para a linguagem escrita e formação da atitude leitora/autora*, salientam que muitos docentes acreditam que antecipar o ensino da leitura e escrita para a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, pode ser uma forma de combate à faceta do analfabetismo funcional e do fracasso da escola em promover a apropriação da escrita. No entanto, elas destacam que “a questão se apresenta mais complexa quando pensada e compreendida com base no enfoque histórico-cultural” (2015, p. 188).

É relevante refletirmos acerca de como a linguagem escrita tem sido apresentada para as crianças na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, destacamos a importância de elas vivenciarem experiências significativas envolvendo tanto a linguagem escrita como as demais formas de expressão.

No entanto, quando analisamos as facetas mencionadas pelas autoras Lugle e Melo (2015), percebemos que realmente não se levam em consideração a relevância da cultura escrita

como objeto cultural complexo e necessário para a vida social e para o desenvolvimento humano do sujeito, como elas destacam.

Dessa forma, a partir desse pressuposto, vamos analisar duas práticas sobre a apresentação da cultura escrita numa perspectiva de formação de leitores e autores. Tal análise, favorecerá a compreensão de como promover a formação de um sentido para a linguagem escrita possibilitando a apropriação da cultura escrita na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Vejamos agora os dois exemplos:

Prática I:

Imagine que uma professora alfabetizadora estava com sua turma nos espaços externos da escola, debaixo das árvores lendo uma determinada história. Num dado momento, em que a professora apresentava a obra, o autor, a capa e o título, uma criança perguntou-lhe se aquele autor era menino.

A partir dessa curiosidade, a docente pensou na criação de um projeto com e para as crianças. Do diálogo da professora com as crianças, suscitaram novas indagações e várias hipóteses emergiram, vieram à tona. A professora leu o livro, oportunizou as crianças a discutirem a história ouvida, todas se envolveram na seleção de materiais, montaram uma linha do tempo com informações sobre a vida e a obra do autor. Selecionaram fotos, imagens e etiquetaram. Perceberam o autor “menino” e na fase adulta. Leram e produziram textos diversos, desenharam, fizeram exposições e uma série de atividades foi desenvolvida com as crianças, valorizando e encorajando as suas descobertas e conhecimentos. A docente oportunizou as crianças a serem leitoras e autoras de suas produções.

Prática II:

Uma professora do primeiro ano do ensino fundamental, tinha como proposta alfabetizar sua turma com gibis. Percebendo o interesse da turma pelos mesmos, elaborou com e para as crianças um projeto. Num dado momento, ela levou para o espaço da sala de aula uma caixa decorada com muitos gibis que foram manuseados, lidos e explorados pela turma. Depois de todo o encantamento das crianças pelos gibis, a docente fez uma roda de conversa para a escuta atenta de cada criança que exteriorizou as suas descobertas, impressões e indagações sobre as histórias e os personagens.

Fizeram oralmente o levantamento dos nomes dos personagens e, em seguida, de forma coletiva, uma lista com os personagens das histórias lidas foi criada tendo como escriba, a professora. As crianças entusiasmadas citaram os nomes das personagens e a docente foi registrando no quadro cada nome, levando-as a refletirem sobre o processo de construção da escrita. A professora fazia perguntas às crianças, hipóteses eram lançadas e, coletivamente,

tiveram a oportunidade de refletirem e participarem deste momento de criação e descobertas.

As crianças também exploraram a seção de cartas dos gibis, lendo as mensagens enviadas para os personagens. Depois, em dupla, escreveram uma pequena mensagem para os personagens que mais gostavam e quando todos finalizaram, a docente incentivou as crianças a lerem as mensagens escritas.

No final, cada criança levou para casa um kit com gibis para ler. No dia seguinte, foi o momento do diálogo e da escuta atenta na qual elas contaram sobre a experiência dos gibis em casa. Um novo momento surgiu, a caracterização de cada personagem, que logo veio à tona o Cascão com sua aversão à água, a Magali comilona e a Mônica com seu coelho. Conversaram sobre higiene, sobre o banho, construíram uma lista de hábitos saudáveis, conversaram sobre as características dos colegas e fizeram adivinhações. As crianças fizeram um pequeno texto, citando as características dos colegas sem dizer o nome para que ao ler, os demais adivinhassem de quem se tratava.

Outro momento interessante foi o trabalho com as receitas. A turma fez uma pesquisa em casa e cada criança escreveu uma receita usada pela mãe. Em sala, trabalharam as características do texto instrucional: ingredientes e modo de fazer. Fizeram brigadeiros, organizaram-nos em bandejas, contaram e degustaram. Trabalharam os rótulos, as embalagens, a data de validade, fizeram uma lista de comidas que a Magali gostava e, em seguida, construíram a lista das comidas que a turma gostava. A professora mediando toda a situação e sempre fazendo reflexões sobre o sistema de escrita. Criaram um livro de receitas da Magali, inseriram imagens e ilustrações, assistiram pelo canal do You Tube o vídeo “A Turma da Mônica”, recontaram oralmente a história, depois em dupla, uma criança ditava e a outra escrevia a história. O desafio seguinte foi: agora vamos escrever a nossa história! Que momento encantador!!!

519

Em momentos/dias diferentes, a professora apresentava uma dessas histórias no quadro e, coletivamente, as crianças eram instigadas a refletirem sobre a produção escrita, sobre os conhecimentos linguísticos. Para Bakhtin (2003, p.283), “a língua materna - sua composição vocabular e sua estrutura gramatical - não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas [...]”.

Você percebe as enunciações concretas vivenciadas pelas crianças? A importância da inventividade e escuta atenta da professora que, junto com elas viajaram pelo campo da imaginação e da criação? Percebe os usos e as funções da escrita permeando todos os momentos de forma significativa?

Para a pesquisadora Smolka (2003, p. 69), a relação com a língua materna implica conhecer para quem eu escrevo, o que eu escrevo e por quê? “[...] essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe sempre um interlocutor”.

Assim, fazendo uma relação entre as falas dos autores e os exemplos dados, podemos afirmar que foi um momento de muitas interações em que as crianças tiveram a oportunidade de criar, participar, ler, refletir, escrever e exteriorizar as suas descobertas e seus pensamentos.

No Ensino Fundamental, essa relação com a cultura escrita (não com letras ou sílabas) se aprofunda e a convivência das crianças com os textos escritos vai aos poucos se adensando, sem perder de vista que escrever é um ato de expressão, não se confunde com cópia nem com atividade repetitiva de escrita de letras ou números. Da mesma forma, ler é um ato de busca de significados na mensagem lida por um leitor.

Essa nova compreensão do que seja ler e escrever, assim como a compreensão de como as crianças aprendem, remete à necessidade de se buscar novos procedimentos para o ensino da técnica da escrita para as crianças no Ensino Fundamental, de tal modo que o desejo da escrita seja uma necessidade vital das crianças e não uma tarefa imposta pela professora e pelo professor (SÃO PAULO, 2016, p. 64).

Vários docentes têm encontrado este caminho para trabalhar as várias áreas do conhecimento de forma interdisciplinar e criativa, atendendo aos interesses das crianças, ampliando as suas experiências e alfabetizando-as. No entanto, outros ainda não. Mas é muito importante perceber que,

520

Os projetos vão além dos limites do currículo, pois os temas eleitos podem ser explorados de forma ampla e interdisciplinar, o que implica pesquisas, busca de informações, experiências de primeira mão, tais como visitas e entrevistas, além de possibilitarem a realização de inúmeras atividades de organização e de registro, feitas individualmente, em pequenos grupos ou com a participação de toda a turma.

[...] Os projetos exigem cooperação, interesse, curiosidade, pesquisa coletiva em diferentes fontes, registros do que está sendo pesquisado como fotografias, desenhos, pinturas, colagens, maquetes, instalações, teatro, dramatizações etc. e os mais variados tipos de textos escritos (BRASIL, 2007, p. 65 - 66).

É dessa forma que nos constituímos leitores e autores críticos e criativos, por meio do acesso à pluralidade de linguagens e tendo a liberdade para criar relações, opinar, construir sentidos e novos conhecimentos, pois esses são produtos culturais.

A pesquisadora Mello (2018, p. 22) também destaca:

Se, em lugar de respondermos rapidamente e de forma simplificada às perguntas das crianças, as transformamos em pequenos projetos de investigação coletiva, as crianças vão aprendendo as fontes onde podem buscar, conhecer o que lhes interessa e, também, a valorizar sua participação no processo de conhecer.

Da mesma forma, quando instigamos as crianças a solucionar problemas, quando lhes damos tempo para pensar alternativas e discutir entre si, criamos nelas o prazer de resolver situações problemas.

Dessa forma, Lugle e Melo (2015, p. 9), colaboram quando apontam que

A necessidade de ler e de escrever não nasce com a criança. Necessidades e sentidos precisam ser constituídos nas crianças e nos alunos, isso se dá a partir das experiências vividas. No caso da linguagem escrita, sua necessidade e sentido se formam com as experiências vividas com a escrita.

(...) A essência da leitura é compreender a intenção de comunicação de quem escreve o texto. O processo de ensinar a ler é dar, a saber, o porquê do ato de ler, é criar a necessidade de ler o mundo ao seu redor e não treinar palavras, pronúncias ou ritmo da leitura.

As crianças interpretam a realidade, dão vida às suas palavras e aos seus fazeres, por meio de suas ações, criam formas de expressar o mundo. É essencial que as crianças usufruam do mundo da escrita, um mundo que não se limita às páginas do livro didático ou do caderno com atividades aleatórias. Elas precisam desempenhar a função de “produtoras, editoras e difusoras” (JOLIBERT, 1994, p.22).

Para tal, é importante que as diferentes linguagens estejam presentes cotidianamente nos espaços, porque todas as crianças têm o direito de expressar, de representar o que viram, sentiram, fizeram e de escrever e falar sobre as suas representações.

Nessa perspectiva, a criança é ativa, capaz e potente, disposta a participar, interagir com o mundo da cultura.

São, portanto, sujeitos integrados desde o nascimento à inteireza da vida, que é marcada desde a tenra infância pelas circunstâncias históricas, sociais, econômicas, culturais, geográficas, políticas, religiosas, raciais, étnicas e de gênero que imprimem marcas diversas, nas formas como as crianças vivem suas infâncias (SÃO PAULO, 2016, p. 12 -13).

Logo, isso tudo precisa ser considerado no desenvolvimento das práticas pedagógicas escolares, pois é com essa inteireza e riqueza de potencialidades que as crianças percebem, exploram e constroem conhecimentos nos diferentes contextos educativos.

Nessa lógica, os espaços escolares constituem contextos privilegiados, potencializadores, que possibilitam as crianças experiências de:

Ouvir histórias, narrativas, poesias, apreciar e criar desenhos, pinturas, modelagens, brincadeiras, danças, sons, músicas, explorar espaços amplos como os parques e outras ações que envolvem um corpo que, na sua integralidade, sente,

percebe, pensa, imagina, cria, planeja, investiga, age e se encanta com o mundo e seus diferentes contextos (SÃO PAULO, 2016, p. 16).

Assim, os professores/educadores como organizadores de experiências precisam levar em consideração estes contextos, desafios e, proporcionar diariamente às crianças espaços de reflexão para que possam pensar, agir, descobrir, criar, recriar, expressar-se de forma ativa e autoral.

Considerações finais

À luz da teoria Histórico-Cultural, especialmente com base nos ensinamentos de Luria (1988), apontamos a necessidade de refletir sobre estes princípios teórico-metodológicos, por favorecerem o desenvolvimento da linguagem escrita na criança, nas unidades escolares de Educação Infantil e de Ensino Fundamental.

O pleno desenvolvimento da linguagem escrita na criança como uma função cultural implica o planejamento, a intencionalidade dos processos de ensino-aprendizagem e, assim, das atividades vinculadas a ela, possibilitando o desenvolvimento humanizador das crianças.

Torna-se assim, imprescindível oferecer às crianças práticas de leitura e escrita que desenvolvam a fantasia, a imaginação, a reflexão e a crítica. Práticas que mobilizem a oralidade das crianças com a pluralidade de produções, com autores e modos de expressão diversos, incentivando-as a brincar livremente com as palavras, a buscar novas combinações, novas emoções, novos sentidos, e, dessa forma, se constituírem como autoras de suas expressões, de suas palavras, de seus modos de pensar e narrar o mundo.

É convivendo com os diversificados gêneros textuais que as crianças vão formando a atitude leitora. Desse modo, a cultura escrita precisa ser apresentada às crianças não de forma simplificada, fragmentada, com relações de letras, sons, sílabas, mas em sua forma social, pois, como aponta Luria (1988), é preciso ensinar a linguagem escrita, e não as letras.

Nessa perspectiva de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita, a ênfase não está no processo de decifração do código alfabético, mas na liberdade para expressar, desde a mais tenra idade, tendo como base as necessidades das crianças.

Assim, estas reflexões são importantes, pois em muitas instituições escolares, professores continuam apresentando a escrita como treino, ou seja, treinam as crianças para que elas façam a relação entre fonema e grafema, mas não as ensinam a ler. Consequentemente, a escola continua produzindo analfabetos funcionais em grande escala.

Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 5.ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. 1ª a 4ª séries: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado: alfabetização / Secretaria de Ensino Fundamental**. – Brasília: 1999.

BRASIL, Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica. Pró – Letramento – Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: **Alfabetização e Linguagem**. Brasília, 2007.

CHAVES, F. G. **Educação infantil e ensino** [livro eletrônico] /. – Uberaba: Universidade de Uberaba, 2017.

DUARTE, L. R. A aprendizagem da linguagem em Vygotsky. In: JORNADA DE PESQUISA, 9. **Revistas. UNIUI**, 2014. Disponível em: <https://www.publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaoconhecimento/article/view/3683> Acesso em: 12 fev. 2024.

GONTIJO, C. M. M. **O processo de alfabetização: Novas contribuições**. 1. ed. SP: Martins Fontes, 2002.

JOLIBERT, J. **Formando crianças produtoras de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LUGLE, A. M. C.; S. A. MELLO. **Produção de sentido para a linguagem escrita e formação da atitude leitora/autora**. Rev. educ. PUC-Camp., Campinas, 20(3):187-199, set/dez., 2015.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV; A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

MELLO. S. A. A transição da educação infantil para o ensino fundamental: uma teoria para orientar o pensar e o agir docentes. **REVISTA EDUC. ANÁL.**, LONDRINA, V.3, N.2, p.47-71, JUL/ DEZ. 2018.



10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cidadania
e Saberes

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



OLIVEIRA, A. M. M. A formação de professores alfabetizadores: lições da prática. In: GARCIA, Regina Leite. **Alfabetização dos alunos das classes populares**. São Paulo: Cortez, 1998.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Integrador da Infância Paulistana**. 2016. Disponível em: https://www.sinesp.org.br/images/28_-_CURRICULO_INTEGRADOR_DA_INFANCIA_PAULISTANA.pdf Acesso em: 12 fev. 2024.

SMOLKA, A.L.B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 2003.

524



Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cidadania e Saberes

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0

EDUCAÇÃO SUPERIOR, AGENTES E CONTEXTOS: O PERFIL DOS TÉCNICOS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Cecília Nascimento Arruda¹

Introdução

A força de trabalho das universidades é composta por docentes e por técnicos-administrativos em educação. Considerando o conjunto das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) - universidades, centros universitários, faculdades, institutos e centros de educação tecnológica - o número total de servidores técnico-administrativos, em exercício e afastados, em 2020, segundo os dados da Sinopse Estatística da Educação Superior 2020 no Brasil, é de 146.620 (INEP, 2022). Essa centena de milhares de profissionais se caracteriza por sua variedade de cargos, funções, perfis e formação, compondo um segmento heterogêneo em diversas medidas.

Na categoria dos técnicos-administrativos em educação das Instituições Federais de Ensino Superior existem os níveis de classificação, que agrupam os cargos de hierarquia similar, em função do exigido para escolaridade, das responsabilidades, conhecimentos e habilidades em específico, da formação necessária, da experiência, risco e esforço físico empreendidos no desempenho das suas atribuições legais (BRASIL, 2005). Os agrupamentos por nível de classificação estão descritos no Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, Lei N° 11.091/2005, que estabelece os níveis A, B, C, D e E. Dentre os cargos existentes no estamento E, com exigência de nível superior, se incluem por exemplo, os de administrador, assistente social, contador, enfermeiro, médico, nutricionista, pedagogo, psicólogo, técnico em assuntos educacionais, entre outros.

Este artigo, no entanto, se deteve apenas aos técnicos em assuntos educacionais (TAEs), em razão das suas especificidades legais e das suas práticas. Configurado como uma investigação sobre os profissionais que podem atuar na assessoria pedagógica universitária, este trabalho integra a pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Políticas Públicas, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), intitulada “Técnicos em assuntos educacionais e prática pedagógica fora da sala de aula” (ARRUDA, 2021). Neste sentido, enquanto recorte de uma pesquisa maior, este artigo se estruturou em torno da seguinte problemática: qual o perfil dos técnicos em assuntos educacionais das instituições federais de ensino superior no Brasil?

¹Mestra em Políticas Públicas pelo Mestrado Profissional em Políticas Públicas da Universidade Federal de Pernambuco. Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: cecilia.arruda@ufpe.br

O principal objetivo deste artigo é analisar o perfil dos técnicos em assuntos educacionais a partir de um estudo de caso da Universidade Federal de Pernambuco, situada no Nordeste do Brasil. Nossa pesquisa delimitou como foco do estudo de caso dois centros acadêmicos da UFPE: o Centro de Artes e Comunicação (CAC)² e o Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH)³. As características dos dois centros atendem ao desenho de pesquisa adotado.

Além disso, esse artigo objetiva a) identificar os percentuais das categorias sexo e cor no conjunto de TAEs, b) caracterizar o grau de escolaridade e a formação inicial do grupo e c) apontar o tempo de serviço na instituição e sua relação com políticas públicas voltadas para a educação superior.

Este artigo é importante porque, salvo melhor juízo, compara parte de seus resultados, produzidos em uma instituição pública federal de ensino superior do Nordeste do Brasil, oriundo de um programa de pós-graduação dessa região do Brasil, com achados de universidades e institutos federais de outras regiões do País. Por outro flanco, esta pesquisa poderá fomentar um debate mais profundo sobre o perfil dos TAEs nas IFES, no âmbito do que é exigido legalmente e daquilo que se vivencia no campo da prática. A análise desse perfil colabora também com a compreensão do espaço de atuação do técnico em assuntos educacionais no fazer da assessoria pedagógica universitária e na articulação com outros agentes da educação superior no contexto brasileiro.

A estrutura do artigo inclui além da introdução, a segunda seção, que discute políticas públicas em educação superior com impacto no ingresso de pessoal técnico-administrativo nas IFES e uma breve revisão sobre estudos relacionados ao perfil dos técnicos em assuntos educacionais. A terceira seção traz a descrição da metodologia adotada na pesquisa, tanto no que se refere às técnicas de coleta de dados quanto às ferramentas de análise, garantindo dessa forma, a transparência e replicabilidade do estudo. Por fim, a quarta seção apresenta a discussão sobre os resultados obtidos nos levantamentos de dados e a última seção elenca as principais conclusões.

526

Referencial teórico

No processo de “equalizar as relações socioeconômicas” (CARMO, 2019, p. 125), as políticas públicas têm papel central, principalmente em contextos de profundas desigualdades sociais e regionais. No campo da educação, compreendida como um direito social pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), foram reconhecidas demandas que tensionaram o Estado para a formulação e implementação de políticas de expansão das instituições federais de ensino superior, objetivando a democratização do acesso à educação superior. Essas demandas

² Ver <https://www.ufpe.br/cac>. Acesso em 14/03/2024.

³ Ver <https://www.ufpe.br/cfch>. Acesso em 14/03/2024.

foram fruto da força do represamento de grupos historicamente alijados do acesso e da própria pressão do mercado por qualificação profissional e formação universitária (CARMO, 2014, p. 305).

Entre as políticas públicas que objetivaram estimular a ampliação do acesso e da permanência de estudantes na educação superior pública nas primeiras duas décadas dos anos 2000 está o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), lançado em 2007. O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007⁴, como uma iniciativa decorrente do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)⁵. O Programa, norteado pelo entendimento de que as universidades federais estão na centralidade do desenvolvimento econômico e social do Brasil, apresentou entre os seus objetivos para essas universidades:

(...) assegurar a qualidade por meio de inovações acadêmicas; promover a articulação entre os diferentes níveis de ensino, integrando a graduação, a pós-graduação, a educação básica e a educação profissional e tecnológica; e otimizar o aproveitamento dos recursos humanos e da infraestrutura das instituições federais de educação superior (BRASIL, 2009, p. 3).

O Relatório de Primeiro Ano do Reuni (BRASIL, 2009), redigido pela Diretoria de Desenvolvimento das Instituições Federais de Ensino Superior – MEC, mapeou que das 54 universidades federais em funcionamento em 2007, 53 solicitaram adesão ao Reuni, incluindo a Universidade Federal de Pernambuco. Dos resultados obtidos no primeiro ano do programa, o documento atesta o incremento da oferta de vagas nos cursos de graduação, a abertura de novos cursos, a melhoria dos números da relação aluno-professor, a execução de obras para ampliação e readequação da infraestrutura, a expansão dos campi com estímulo à interiorização, a concessão de bolsas de assistência ao ensino e a execução orçamentária dentro do previsto no programa.

As mudanças resultantes das políticas públicas de expansão das IFES entre 2003 e 2011, período que incluiu o Reuni, foram avaliadas em 2012 pelo Ministério da Educação⁶. Foram mudanças referentes às vagas ofertadas, matrículas, recursos orçamentários e assistência estudantil, destacando-se os quantitativos de docentes e técnicos administrativos. No período de implementação do Programa - 2008 a 2012 - foram autorizadas 21.786 novas vagas para docentes efetivos, com impacto direto na diminuição do número de docentes substitutos e

527

⁴ O PDE estabeleceu que a oferta da educação superior deve atender a pelo menos 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até 2010. Ver: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em 14 de março de 2024.

⁵ Ver: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em 14 de março de 2024.

⁶ Relatório da Comissão constituída pela Portaria nº 126/2012, sobre a análise sobre a expansão das universidades federais, de 2003 a 2012. A Comissão foi formada por membros do Ministério da Educação, da Andifes, da UNE e da ANPG. Ver: <https://bit.ly/3ipKe1n>. Acesso em 14 de março de 2024.

nos percentuais de titulação docente. Em relação aos técnicos administrativos, também se observou uma curva ascendente, com aumento do número de 90.413 em 2008 para 98.364 em 2012. Essas mudanças impactaram o conjunto das IFES, incluindo a Universidade Federal de Pernambuco.

É na seara do objetivo de otimizar o aproveitamento dos recursos humanos que se insere a discussão que articula técnicos em assuntos educacionais e assessoria pedagógica universitária. O perfil, os espaços em que atuam e as possibilidades de prática dos técnicos em assuntos educacionais das IFES vêm sendo debatido em maior medida (LEWANDOWSKI, 2018; LOPES, 2019; MOURA, 2016; SANSEVERINO, 2015), a partir do campo temático mais ampliado da assessoria pedagógica universitária. Conceituado como setor institucional, tem como seu objeto de estudo e de trabalho o circunscrito entre ensino, aprendizagem e avaliação (XAVIER, 2020; LUCARELLI, 2015). Esta assessoria encontra seu campo de prática, mais especificamente, no contexto de democratização e expansão do ensino superior no Brasil (CUNHA, 2015).

Para investigar o perfil dos técnicos em assuntos educacionais da UFPE, observou-se o consolidado na literatura sobre o tema e suas temáticas transversais, considerando o apresentado em outras instituições federais de ensino superior. A metodologia adotada foi desenhada para se adequar e atender aos objetivos da pesquisa.

528

Metodologia

Este artigo, desenvolvido sobre o perfil dos técnicos em assuntos educacionais, se configura como uma pesquisa exploratória, visto que proporciona uma “visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” (GIL, 2008, p. 27). De acordo com o seu delineamento, também se apresenta como um estudo de caso, na busca por exaurir o conhecimento mais profundo e em detalhes sobre um determinado objeto (GIL, 2008, p. 57), no nosso caso em específico, os TAEs que atuam na Universidade Federal de Pernambuco.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, a composição do desenho de pesquisa, em relação às variáveis de interesse, técnicas, fontes e softwares empregados, foi sumarizada no Quadro 1.

Quadro 1 – Desenho de pesquisa

Variáveis de Interesse	Dependente: perfil. Independentes: sexo, cor, grau de escolaridade, curso de graduação, tempo de serviço na instituição..
Técnicas	Análise Documental, Aplicação de Questionário, Estatística Descritiva.
Fontes	Portal da Transparência, Portal da UFPE, Anuários da UFPE, Sinopse Estatística da Educação Superior.
<i>Softwares</i>	Excel (Versão 2104).

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A variável dependente do presente estudo é denominada *perfil* e deverá indicar as características do conjunto de TAEs, considerando as variáveis independentes, elencadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Modelo de análise

Nome	Nível de mensuração	Descrição
Sexo	Nominal	Masculino, feminino ou outros.
Cor	Nominal	Branca, preta, parda, amarela, indígena ou outros.
Escolaridade	Ordinal	Graduação, especialização, mestrado ou doutorado.
Tipo de Curso de Graduação	Nominal	Licenciatura, Pedagogia e/ou Outros.
Curso de Graduação	Nominal	Curso(s) de Graduação concluído(s), apresentado(s) no ato de investidura do cargo ou não.
Tempo de Serviço na Instituição	Discreta	Tempo de serviço na instituição em anos.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Do universo de 13 centros acadêmicos na Universidade Federal de Pernambuco⁷ e de 89 técnicos em assuntos educacionais em exercício⁸ vinculados aos centros e às demais unidades organizacionais da instituição, como pró-reitorias e órgãos suplementares, esta pesquisa coletou dados de dois centros do Campus Recife: o Centro de Artes e Comunicação (CAC) e o Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH). Essa escolha se realizou em razão da disponibilidade de tempo para execução da pesquisa⁹, fator limitador para coleta na totalidade dos centros. Pela mesma razão, o levantamento de dados empreendido não contemplou a população total de TAE da UFPE. A definição dos dois centros em específico se deu em virtude do modelo de análise adotado na metodologia de Arruda (2021).

Quanto ao percurso metodológico utilizado, precedendo a fase de aplicação do instrumento tipo *survey*, foram empreendidas duas etapas: análise documental dos normativos legais que regulamentam o cargo de técnico em assuntos educacionais (PIO, 2012; SILVA, 2014; SANSEVERINO, 2015; HORTA, 2016; MOURA, 2017; LEWANDOWSKI, 2018; LOPES, 2019)¹⁰ e levantamento dos profissionais do cargo técnico em assuntos educacionais em exercício na UFPE¹¹.

A principal técnica de coleta de dados utilizada para a construção do perfil dos TAEs da UFPE foi o *survey*. O modelo adotado derivou do questionário aplicado anteriormente em outras instituições federais de ensino superior (SILVA, 2014; SANSEVERINO, 2015; LEWANDOWSKI, 2018; LOPES, 2019). Uma vez realizado o pré-teste, recomendação teórico-metodológica (PARANHOS, 2013), foram acrescentadas algumas questões para enriquecer o levantamento do perfil, enquanto outras foram excluídas para a devida adequação às particularidades da UFPE. Essa modificação objetivou o aumento da confiabilidade do *survey* na sua versão final.

Em decorrência da pandemia da COVID-19, o instrumento foi aplicado através do *Google Forms*. A busca ativa pelos respondentes encontrou limitações neste contexto, alcançando 14 dos 15 TAEs que compunham a amostra idealizada. A amostra efetiva foi composta por nove profissionais do CAC e cinco do CFCH. O TAE não localizado na busca estava vinculado a uma unidade organizacional do Centro de Filosofia e Ciências Humanas.

⁷ Ver <https://www.ufpe.br/campi>. Acesso em 14/03/2024.

⁸ Segundo levantamento realizado no Portal da Transparência em 2020.

⁹ O processo de aplicação do instrumento de coleta de dados (*survey*) se deu durante a pandemia da COVID-19.

¹⁰ Os dispositivos legais coletados foram depositados e disponibilizados na plataforma Open Science Framework. Ver <https://osf.io/h2zwp/>. Acesso em 14/03/2024.

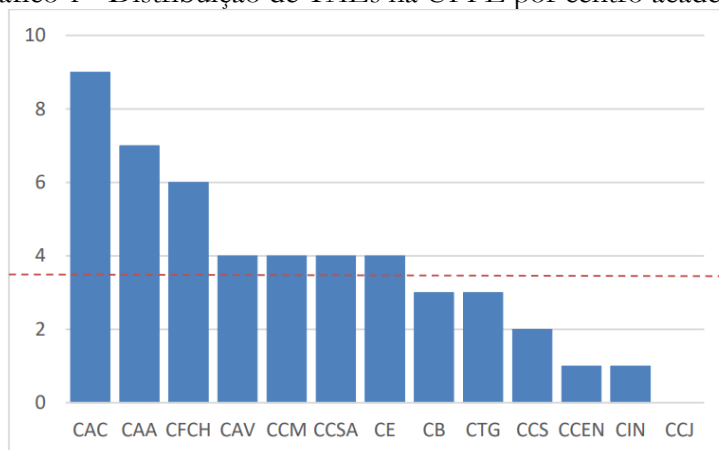
¹¹ Dados coletados no Portal da Transparência em 2020. A consolidação desses dados, ao identificar as unidades de lotação dos TAEs, possibilitou uma análise da distribuição dos profissionais na UFPE (ARRUDA, 2021). Para consultar a base de dados original, ver <https://osf.io/h2zwp/>. Acesso em 14/03/2024.

Como resultado da utilização deste *survey*, foi possível estabelecer por meio de estatística descritiva a prevalência de sexo, cor, escolaridade, área de formação e demais aspectos, inclusive, em comparação com outras IFES.

Resultados

Na distribuição dos técnicos em assuntos educacionais pelos 13 centros acadêmicos da UFPE, os dois centros de interesse da pesquisa ocuparam posição de destaque¹². O CAC foi o primeiro, apresentando o maior número de TAEs, enquanto o CFCH se posicionou no terceiro lugar, de acordo com o Gráfico 1.

Gráfico 1 - Distribuição de TAEs na UFPE por centro acadêmico



Fonte: Arruda (2021)

De acordo com o levantamento sistematizado no Gráfico 1, os dois centros de interesse apresentaram um quantitativo de TAEs acima da linha pontilhada vermelha que demarca a média do número de TAEs por centro acadêmico (3,7). Essa distribuição no CAC e no CFCH possibilitou um *n* maior na pesquisa. Assim, para a construção e análise do perfil dos técnicos em assuntos educacionais da UFPE, a escolha dos dois centros contribuiu com um desenho de pesquisa mais coerente.

O resultado apresentado pelos respondentes do CAC e do CFCH, a partir das categorias sexo e cor, foram organizados na Tabela 1.

¹² O Centro Acadêmico do Agreste (CAA), segundo lugar no *ranking* da distribuição, não compôs a amostra por estar localizado no interior do estado de Pernambuco.

Tabela 1 - Perfil dos TAEs segundo o *survey*

CATEGORIA	RESPOSTA	N	%
Sexo	Feminino	10	71,4
	Masculino	4	28,6
	Outros	0	0
Cor	Branca	6	42,9
	Preta	1	7,1
	Parda	7	50
	Amarela	0	0
	Indígena	0	0
	Outros	0	0

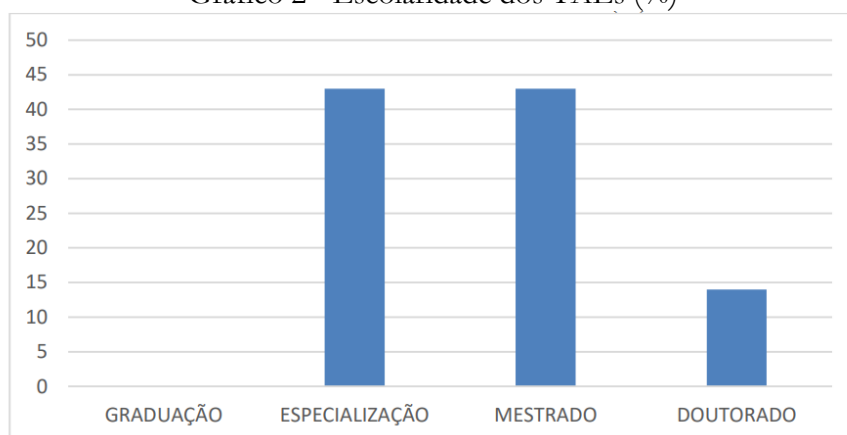
532

Fonte: Arruda (2021)

Considerando esse universo de 14 respondentes, sendo nove do CAC e cinco do CFCH, é possível observar uma acentuada prevalência de TAEs do sexo feminino (71,4%). No que se refere a autodeclaração de cor, observou-se uma discreta prevalência de técnicos que se declaram não-brancos (57,1%). Essa distribuição converge com os dados mais recentes apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística sobre a população brasileira. De acordo com o Censo Brasileiro de 2022 (IBGE, 2023), em relação aos marcadores sociais de sexo e cor/raça, a população brasileira é composta por 51,5% de mulheres e 55,5% de pretos e pardos.

Quanto aos resultados sobre grau de escolaridade, a totalidade dos TAEs respondentes do *survey* indicou que sua titulação atualmente ultrapassa o mínimo exigido para investidura no cargo. A distribuição dos percentuais de cada nível de pós-graduação foi representada no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Escolaridade dos TAEs (%)



Fonte: Arruda (2021)

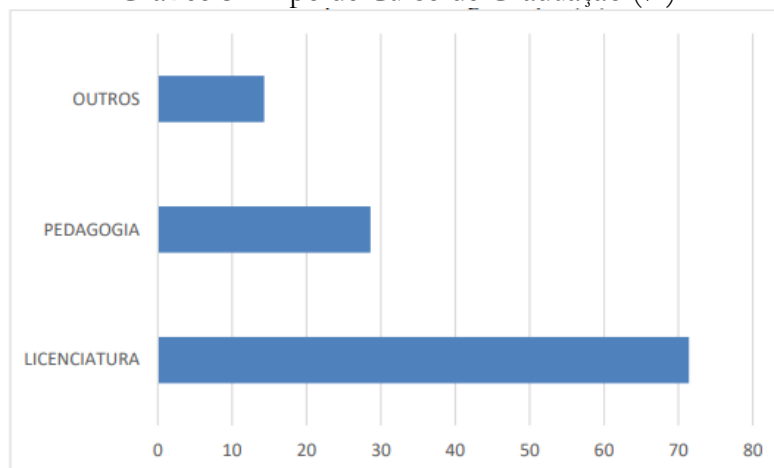
Esse resultado se equipara aos achados de outras pesquisas, como Lopes (2019), apontando 96% da população investigada de TAEs da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFMT) com grau de escolaridade acima da graduação, Lewandowski (2018), apresentando 100%, no Instituto Federal do Paraná (IFPR), e Silva (2014), indicando 95% na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A busca pela continuidade da formação e obtenção de novos títulos tem sido apontada como resultado da “retribuição salarial, uma vez que recebem incentivo à qualificação, instituído pelo Plano de Carreira” (LEWANDOWSKI, 2018, p. 98). Sendo assim, ainda que o *survey* não apresentasse uma questão direcionada sobre as motivações para esta qualificação, não foi descartada a justificativa encontrada em outros estudos.

No levantamento de informações sobre escolaridade, a partir do questionário, foram identificadas algumas particularidades dos cursos superiores indicados pelos TAEs respondentes. No que se refere ao tipo de curso de graduação, foram dispostas três opções para escolha¹³, relacionadas com o exigido para investidura no cargo de técnico em assuntos educacionais das instituições federais de ensino superior: Pedagogia, Licenciatura e Outros¹⁴. Os resultados obtidos foram descritos no Gráfico 3.

¹³ O questionário permitiu a escolha de mais de uma opção nessa questão.

¹⁴ Neste caso, a categoria “Outros” se refere a cursos com mais de uma habilitação ou cursos que não são de Licenciaturas ou de Pedagogia, no caso dos servidores que ingressaram antes desta exigência para investidura no cargo.

Gráfico 3 - Tipo de Curso de Graduação (%)

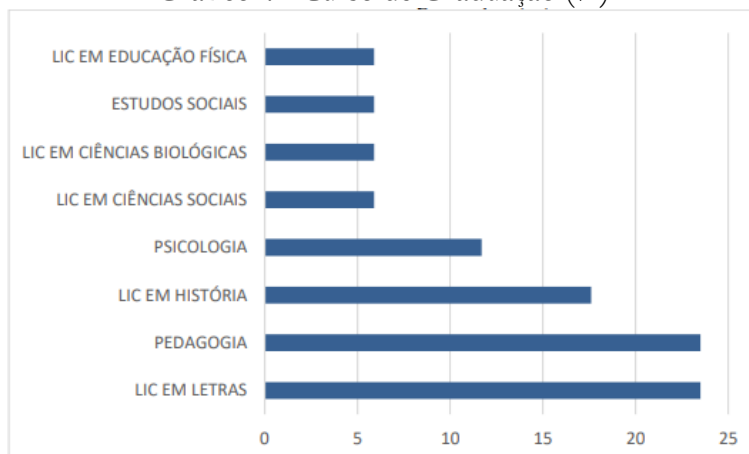


Fonte: Arruda (2021)

Do total, 71,4% dos respondentes apontaram ter cursado graduação do tipo Licenciatura, enquanto 28,6% registraram o curso de Pedagogia. Os 14,3% que marcaram a categoria “Outros”, se referiram ao curso de Graduação em Psicologia, com habilitação simultânea em Licenciatura em Psicologia. A partir do delineamento da questão com possibilidade de escolha de mais de uma opção, foi identificado que dois respondentes cursaram Pedagogia e outro curso de Licenciatura e um respondente se graduou em Psicologia além de Licenciatura Plena em outra área.

A especificidade dos cursos de Graduação revelou o caráter múltiplo das áreas do conhecimento presentes na formação dos TAEs, outra informação que se assemelha ao divulgado em outras pesquisas correlatas (LOPES, 2019; LEWANDOWSKI, 2018; SANSEVERINO, 2015; SILVA, 2014). O Gráfico 4 apresenta essa distribuição dos TAEs por curso de graduação.

Gráfico 4 - Curso de Graduação (%)



Fonte: Arruda (2021)

Os três cursos apontados com maior frequência nos resultados do survey foram, sequencialmente, Licenciatura em Letras, Pedagogia e Licenciatura em História. O requisito da licenciatura possibilita encontrar entre os técnicos em assuntos educacionais de IFES profissionais formados em quaisquer uma delas, tais como Educação Física, Biologia, Matemática, Física, Nutrição, Geografia, Teatro, Expressão Gráfica, Dança, entre outros. Essa multiplicidade das áreas de conhecimento encontra como seu ponto de convergência a licenciatura. Essa formação docente habilita o técnico em assuntos educacionais para o cargo, o que possibilita inferir preliminarmente que esses saberes da formação docente articulam o ser e o fazer do TAE, na perspectiva da assessoria pedagógica universitária e na dimensão da prática pedagógica que se dá fora da sala de aula.

Em relação ao tempo de exercício na UFPE, o panorama construído pela pesquisa também se caracterizou como diverso, variando entre 1 e 30 anos de serviço entre os TAEs do CAC e do CFCH. A maior concentração observada, no entanto, compreendeu as faixas de 6 a 10 anos e de 11 a 15 anos, correspondentes ao período de ingresso no serviço público entre os anos de 2005 e 2014, o que se alinha com o período de implementação do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. A Tabela 2 detalha essa distribuição.

Tabela 2 - Tempo em exercício segundo o *survey*

FAIXA	N	%
De 0 a 5 anos	2	14,2
De 6 a 10 anos	5	35,7
De 11 a 15 anos	5	35,7
De 16 a 20 anos	0	0
De 21 a 25 anos	1	7,1
De 26 a 30 anos	1	7,1

Fonte: Arruda (2021)

Essa concentração pode ser um indicativo do impacto do REUNI como política pública federal que também apoiou o ingresso de novos servidores técnico-administrativos nas instituições federais de ensino superior.

536

Conclusão

No campo da Educação Superior, seus agentes e contextos, analisar o perfil dos técnicos em assuntos educacionais da Universidade Federal de Pernambuco pode contribuir com o conjunto da literatura sobre o tema. As discussões sobre quem é e o que faz o TAE podem se ampliar na busca por responder à nossa questão de pesquisa: qual o perfil dos técnicos em assuntos educacionais das instituições federais de ensino superior no Brasil?

O principal objetivo deste artigo foi analisar o perfil dos técnicos em assuntos educacionais a partir de dois centros acadêmicos da Universidade Federal de Pernambuco. Mais especificamente, esse artigo objetivou a) identificar os percentuais das categorias sexo e cor no conjunto de TAEs, b) caracterizar o grau de escolaridade e a formação inicial do grupo e c) apontar o tempo de serviço na instituição e sua relação com políticas públicas voltadas para a educação superior. Para atender aos objetivos, foi adotada uma abordagem metodológica que combinou análise documental e aplicação de *survey*.

Utilizando como amostra os técnicos em assuntos educacionais de dois centros acadêmicos da UFPE, o CAC e o CFCH, foi possível elaborar um perfil do profissional TAE. Entre os principais achados de pesquisa, identificou-se que os TAEs estão distribuídos quanto ao sexo em 71,4% de mulheres e 28,6% de homens. Observou-se também que quanto a autodeclaração de cor, a distribuição se deu em percentuais de 50% pardos, 42,9% brancos

e 7,1% pretos, com 0% para as demais opções. Agrupando os percentuais, considerou-se como achado importante a identificação do conjunto de técnicos que se declaram não-brancos (57,1%).

O grau de escolaridade atual do grupo extrapola o mínimo exigido para investidura no cargo, achado que se assemelha com o encontrado na UFTM (LOPES, 2019), no IFPR (LEWANDOWSKI, 2018) e na UFRJ (SILVA, 2014). O enfoque no tipo de graduação indicou uma predominância da formação em licenciaturas em relação à Pedagogia, reconhecendo a presença de uma gama de cursos de licenciatura correspondentes a diferentes áreas de conhecimento, resultado também presente em outras instituições federais de ensino superior (LOPES, 2019; LEWANDOWSKI, 2018; SANSEVERINO, 2015; SILVA, 2014). O tempo de exercício na instituição também é variado, estando demarcado no intervalo entre 1 e 30 anos de serviço, mas apresentando a maior concentração na faixa de 6 a 15 anos (71,4%), correspondendo ao ingresso entre os anos de 2005 e de 2014. Esse período é equivalente à implementação do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

As evidências do impacto do Reuni foram identificadas em diferentes aspectos. Enquanto política pública, suas dimensões buscaram articular renovação pedagógica e compromisso com a ampliação da qualidade da educação superior. As avaliações da política, no que se refere a recomposição da força de trabalho, apontam para uma curva ascendente de aumento do número de servidores, docentes e técnico-administrativos, nas instituições federais de ensino superior, tendência também acompanhada pela UFPE.

As avaliações do Ministério da Educação e da produção científica específica sobre o tema apontam que o Reuni também apresentou limitações no seu processo de implementação. O ingresso de novos técnicos-administrativos pode colaborar com os objetivos de renovação pedagógica, contudo, esses objetivos demandam uma mudança nas políticas de gestão, garantindo, no caso dos TAEs, que seu perfil profissional e suas atribuições sumárias do cargo dialoguem com o proposto.

A pesquisa que subsidiou este artigo também apresentou limitações quanto ao seu desenho e sua execução. A pandemia da COVID-19 exigiu um novo cálculo do planejamento original no que se refere à coleta de dados. Por essa razão, a aplicação do instrumento não alcançou a totalidade de técnicos em assuntos educacionais da UFPE nem considerou abarcar o perfil do cargo de pedagogo, profissional que frequentemente atua nas mesmas frentes de trabalho dos TAEs. O olhar simultâneo sobre o pedagogo possibilitaria identificar aspectos similares e conflitantes entres os perfis. Os achados apresentados neste artigo, apesar de semelhantes a outros resultados da literatura, não são generalizáveis para o conjunto dos técnicos em assuntos educacionais das instituições federais de ensino superior do Brasil. Todavia, representam uma amostra dessa população.

As lacunas identificadas como limitações têm o potencial de serem dirimidas a partir da estruturação de uma nova agenda de pesquisa. O pesquisador com interesse na temática pode

reaplicar o *survey*, que já é adaptado da literatura, em um n maior da própria Universidade Federal de Pernambuco. Novos agentes da educação superior, tais como pedagogos, gestores e docentes, podem ser contemplados na discussão sobre os técnicos em assuntos educacionais, trazendo uma visão complementar sobre o perfil e a atuação dos TAEs. E o desenho de pesquisa descrito neste artigo, bem como o instrumento de coleta de dados, ambos disponíveis para consulta em repositórios online, podem contribuir para a replicação integral ou parcial deste estudo em diferentes contextos, considerando outras instituições.

O debate sobre os técnicos em assuntos educacionais compõe um recorte importante da grande discussão sobre a educação superior, seus agentes e contextos. É também no campo da assessoria pedagógica universitária e da prática pedagógica que se realiza fora da sala de aula que se promove o movimento de reflexão, de proposição e de renovação que podem impactar na qualidade da educação superior no Brasil.

Referências

ARRUDA, Cecília Nascimento. **Técnicos em assuntos educacionais e prática pedagógica fora da sala de aula**. 2021. 108 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021. Disponível em <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/43733>. Acesso em 14 mar 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição Federal (1988)**. Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto. Art. 207. Brasília: Casa Civil, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 14 mar 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5645.htm. Acesso em 14 mar 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação. Razões, Princípios e Programas**. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012 sobre a Análise sobre a Expansão das Universidades Federais**. 2003 a 2012. Brasília, DF: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Reuni: Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**. Brasília, DF: Inep, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano**. Brasília, DF: 2009.

CARMO, E. F.; CHAGAS, J. A. S.; FIGUEIREDO FILHO, D. B.; ROCHA, E. C. **Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular**. Rev. Bras. Estud. Pedagog. [online], vol. 95, n. 240, 2014.

CARMO, E. **Federalismo e Políticas Públicas Educacionais**. Revista Espaço Público, v. 3. P. 117-136, 2019.

CUNHA, M. I. da. **Qualidade da graduação: o lugar do assessoramento pedagógico como propulsor da inovação e do desenvolvimento profissional docente**. Educar em Revista, n. 57, p. 17-31, Belo Horizonte, 2015.

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

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2022. Panorama**. Rio de Janeiro: 2023. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em 14 mar 2024.

HORTA, J. M. **O/s sentido/s de trabalho do técnico em assuntos educacionais presentes na legislação brasileira de 1970 a 2005**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras. Lavras: UFLA, 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2020**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em 14 mar 2024.

LEWANDOWSKI, J. M. D. **Os técnicos em assuntos educacionais do Instituto Federal do Paraná: em busca de sua identidade profissional**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel: Unioeste, 2018.

LOPES, M. G. **Análise do cargo de técnico em assuntos educacionais em uma universidade federal de Minas Gerais.** Dissertação (Mestrado em Administração Pública) - Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional, Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Uberaba: UFTM, 2019.

LUCARELLI, E. **Las asesorías pedagógicas universitarias en la Argentina.** Educar em Revista. Curitiba, n. 57, p. 99-113, 2015. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/er/n57/1984-0411-er-57-00099.pdf>. Acesso em 14 mar 2024.

MOURA, S. L. de. **O lugar dos técnicos em assuntos educacionais em uma instituição federal de ensino superior do sul do Brasil.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade La Salle. Canoas: Universidade La Salle, 2016.

PARANHOS, R.; FIGUEIREDO FILHO, D. B.; ROCHA, E. C. De; SILVA JUNIOR, J. A. **Corra que o survey vem aí. Noções básicas para cientistas sociais.** Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social, v. 6, p. 7-24, 2013.

PIO, Alessandra. **Técnicos em assuntos educacionais do Colégio Pedro II: história, identidade e limites de atuação.** UFRJ, PPGEduc, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes/PIO_Alessandra.pdf. Acesso em 14 mar 2024.

SANSEVERINO, Adriana Manzollilo. **Plano de ação para o técnico em assuntos educacionais em uma instituição federal de ensino superior.** Dissertação (Mestrado em Sistemas de Gestão da Universidade Federal Fluminense). Niterói: UFF, 2015.

SILVA, S. H. F. **Pedagogos que atuam como técnicos em assuntos educacionais na Universidade Federal do Rio de Janeiro: caminhos e encruzilhadas dos processos identitários.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Uerj, 2014.

XAVIER, A. R. C.; AZEVEDO, M. A. R. **Assessoria pedagógica universitária no contexto da Universidade Nova: mapeamento e reflexões.** Educação em Revista. v. 36. Belo Horizonte, 2020.

CHILDHOOD IN MOTION: HISTORICAL EVOLUTION, PROTAGONISM IN CONTEMPORARY SOCIETY AND CHILDREN'S DISCOURSES

Julia Maciel¹

Introduction

Childhood, throughout history, has been a dynamic field of reflection and transformation, shaping and being shaped by the cultural, social and historical nuances of each era. Philippe Ariès, in his seminal work "Centuries of Childhood: A Social History of Family Life" (1960), provoked a profound reinterpretation of the conception of childhood, arguing that as we know it today it is a recent social construction. In this context, discourses about childhood play a crucial role in the formation of ideas and social practices related to children.

More than a static historical analysis, it is essential to understand how this evolution impacts contemporary children, especially considering the discourses that permeate these transformations. Orlandi (2012), when exploring discursive ideals, highlights how words and languages construct meanings and shape perceptions. In this work, discourse analysis will be a key element to unveil the different ways in which childhood is represented and experienced over time.

In the current scenario, childhood is marked by new challenges and opportunities, emphasizing the need to recognize and promote child protagonism. Understanding the child as an active being, capable of actively participating in society and influencing their own development, becomes prominent. This understanding is constructed and disseminated through discourses that permeate contemporary society.

Revisiting Ariès' ideas, this work seeks to understand how perceptions of childhood have evolved, influencing social and family practices, and how these perceptions are expressed in contemporary discourses. At the same time, the emerging notion of child protagonism is explored, not only as a social phenomenon, but also as a concept constructed and disseminated through specific discourses. The child, as an active agent in the construction of his own destiny, is also a discursively constructed and reproduced figure.

In this context, the present study aims to analyze the complexities, challenges and opportunities that characterize the contemporary childhood experience, especially considering how discourses influence and are influenced by these dynamics. Thus, it seeks to contribute to a broader debate on policies, practices and environments that effectively

¹ Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Centro de Educação, Degree in Pedagogy, Recife, PE, julia.maciel@ufpe.br

promote the integral development of children in today's society, recognizing the centrality of discourses in shaping these realities.

Methodology

The development of this study followed a qualitative approach, aiming at a holistic understanding of the complex relationships between discourse, childhood and child protagonism. To achieve this goal, a detailed and systematic review of the literature was conducted, encompassing a wide range of sources such as scholarly literature, journal articles, relevant historical documents, and primary sources. This review allowed an analysis of the representations of childhood over time and the essential role of discourse in promoting child protagonism in various historical and social contexts.

Data analysis was performed using an interpretive approach, employing coding, categorization, and textual analysis techniques to identify patterns, emerging themes, and subtleties in discourses about childhood. Triangulation of methods and sources was applied to ensure the reliability and validity of the results, allowing a multifaceted and in-depth analysis of the collected data.

In addition, comparative analyses were conducted between different historical periods and social contexts to identify changes over time and recurrent patterns in representations of childhood and practices related to child protagonism.

Finally, the critical and reflexive analysis of the discursive strategies employed to promote child protagonism was fundamental, along with an evaluation of the challenges and opportunities currently faced in this field. This critical analysis is crucial to inform the development of policies and practices that effectively promote child protagonism and ensure respect for children's rights and voice in our society.

Results and discussions

The history of childhood has been the subject of analysis and discussion over the centuries, and one of the most influential thinkers in this field is Philippe Ariès, a renowned French historian. His work "Social History of Childhood and Family" is widely recognized as a fundamental reference on the subject.

In examining the view of childhood in the Middle Ages, we perceive a significantly different approach to the contemporary conception. During this period, children were seen in a different way, considered as beings with potentialities, but not yet fully developed. There was no clear demarcation of a specific phase of protection and care dedicated to them, as we see today. Instead, children were often treated as miniature adults, expected to take on responsibilities and participate in the daily activities of adulthood from a young age.

This perception of childhood reflected the social, economic, and cultural characteristics of medieval times. In a predominantly agrarian society, where living conditions were often harsh, childhood was seen as a period of rapid transition into adulthood, with an emphasis on preparing for the demands and responsibilities of adulthood.

During the Renaissance, we witnessed a significant transformation in the conception and treatment of childhood. In contrast to the medieval approach, in this period the family emerged as the center of social life, and children were recognized as fragile and innocent beings, in need of special attention and care.

This paradigm shift reflected in an evolution in social perceptions and a shift in the cultural and philosophical values of the time. New humanist ideals and the rediscovery of classical thought valued individuality and human dignity, influencing how children were perceived and treated.

With this new vision of childhood, new models of early childhood education and care emerged. Education is no longer focused only on preparing children for adulthood and is now considered a fundamental process of personal and intellectual development. Schools were established, initially primarily for the children of the nobility and upper class, but gradually expanding to include children from different social backgrounds.

In addition, the appreciation of childhood as a period of learning and formation has led to the development of new children's literature and art. Fairy tales, fables, and artwork depicting scenes from childhood became popular, reflecting the new sensitivity to childhood as a unique and precious phase of life.

With the Industrial Revolution, another drastic change occurred in the perception and experience of childhood. The paradigm established during the Renaissance, which recognized childhood as a period of learning and formation, was challenged by the rise of industrialization.

In this new context, children were quickly integrated into the world of work, as they were seen as a source of cheap labor easily exploited by expanding industries. The demand for workers was insatiable, and children were often subjected to grueling working hours in dangerous and unsanitary environments. Childhood, once seen as a phase of protection and care, has become a time of exploitation and deprivation of basic rights.

Schooling, in turn, has become compulsory, but not necessarily to promote the integral development of children. Instead, it primarily aimed to provide skilled labor to meet the increasing demands of the industrialized workforce. The children were groomed not to explore their creativity or broaden their horizons, but rather to become efficient cogs in the industrial machine.

This radical shift in the conception and treatment of childhood during the Industrial Revolution highlights how economic and social forces can dramatically shape children's experiences. What was once a period of learning and discovery has turned into a phase of exploration and deprivation.

As the twentieth century progressed, we witnessed a significant transformation in the conception and treatment of childhood, in stark contrast to the inhumane exploitation that characterized the era of the Industrial Revolution. With the consolidation of children's rights and the maturation of child psychology, childhood came to be valued as a distinct phase of life, with its own characteristics and needs.

This new understanding of childhood brought with it a recognition of the importance of play, learning, and discovery in this crucial period of development. Childhood has come to be seen as a precious time of growth and formation, where children have the right to explore the world around them safely and supportively.

Currently, society recognizes childhood as a period deserving of protection, care, and affection. The importance of a family and social environment that promotes the healthy and happy development of children is valued. Public policies and projects are implemented to ensure the rights and well-being of children, including access to quality education, adequate health services, and protection from any form of abuse or exploitation.

Eni Orlandi's (2012) discourse analysis offers a fascinating perspective for understanding the history of childhood. By delving deeper into this field of study, we can unravel how discursive representations and practices have shaped and transformed conceptions of childhood over the centuries. For example, by examining literary texts from the medieval period, such as fairy tales or works by philosophers of the time, we can identify how children were portrayed and what role they were assigned in society. In many of these stories, children often played roles of innocence and vulnerability, reflecting the prevailing view of childhood as a period of purity and potentiality.

In addition, by analyzing institutional discourses from the Middle Ages, such as church sermons or political documents, we can understand how norms and values were transmitted to children. For example, the church has often emphasized the importance of obedience and fear of God from childhood, thus shaping children's behavior and morality from an early age.

Linked to previous reflections on discursive analysis and the history of childhood, the concept of child protagonism highlights the child's ability to actively and authentically express their thoughts, feelings, and experiences. The importance of language is also highlighted in the construction of meanings during children's interactions, evidencing their ability to progress to sophisticated forms of argumentation. According to Vygotsky's (2014) historical-cultural theory, language is essential for the construction of meanings, for the mediation of social relations and for the cognitive development of children.

In the psychologist's view, language is not only a means of communication, but also a tool that enables children to express their thoughts, desires and emotions, in addition to mediating their interactions with the environment and with other people. Through language, children are able to internalize concepts, understand the world around them, and actively participate in social life.

When children interact with each other and with adults, they are constantly involved in processes of interpreting, symbolizing, and communicating their perceptions of the world. These interactions provide opportunities for children to develop more complex language and argumentative skills over time.

Discourse analysis provides a powerful tool for examining how discursive representations and practices have shaped conceptions of childhood over the centuries. This approach allows us to understand how discourses about children have evolved and how they have influenced the perception of children as active agents in their own lives.

Developing this idea, we can observe how child protagonism reflects a change in the discourse in relation to children. Previously, children were often portrayed as passive beings whose voices and experiences were not valued or considered legitimate. However, with the emergence of the concept of child protagonism, children are recognized as active participants in their own narratives, capable of actively influencing their lives and the world around them. By delving deeper into the various forms of children's expression, such as speech, play, art, music, dance, and sports, we can better understand how speech plays a crucial role in promoting these manifestations. Discursive representations of childhood exert a significant influence on how these expressions are perceived and valued in society. For example, discourses that celebrate children's creativity, cultural diversity, and individuality tend to encourage and enhance these forms of expression. In contrast, discourses that emphasize conformity, normativity, and rigidity can inhibit or suppress children's free and authentic expression.

Friedmann (2017) highlights the initial and intrinsic essence of child protagonism, noting that children naturally have a predisposition to play an active role in their own lives. However, over time, this reality is shaped and influenced by adult interventions. This transformation of child protagonism does not occur in isolation; rather, it is a process deeply rooted in discourse, shaped by the ways in which adults articulate and interpret children's role in society.

Throughout social, educational, and family interactions, adults play a significant role in guiding and influencing the development of child protagonism. Their beliefs, values, and practices ultimately shape the opportunities, expectations, and boundaries imposed on children, thereby shaping their ability to exert agency in their own lives. This complex dynamic reflects not only the prevailing perceptions of childhood in a given cultural and historical context, but also the systems of power and hierarchy present in society.

Therefore, understanding child protagonism as a discursive process implies recognizing not only the child's innate autonomy, but also the influence of the surrounding discourses and social practices in shaping their identities and action skills. This perspective highlights the importance of a sensitive and reflective approach by adults in fostering environments that encourage and nurture child protagonism, empowering children to become active and engaged agents in their own lives and communities.

By emphasizing the importance of providing opportunities for children to express themselves and develop, we are acknowledging the influence of speech in creating these opportunities. Discursive representations of childhood can influence policies and practices that determine children's access to spaces and resources for expression and development. For example, discourses that value children's participation in decision-making can promote educational policies that encourage autonomy and creativity.

In addition, by emphasizing that allowing children to play a leading role does not mean a lack of control, we are acknowledging the influence of social institutions in promoting children's participation in their own lives. Discourse analysis can help us understand how institutional discourses shape adults' perceptions of child protagonism, influencing their willingness to offer opportunities and support for children to develop their potential.

Thus, by articulating the opportunities for manifestation of child protagonism with the themes of discourse analysis and childhood history, we can understand how discursive representations about childhood influence practices and policies that determine children's access to opportunities for expression and development. This interconnectedness allows us to explore more comprehensively and holistically the role of the child as an active agent in their own life and in building a more inclusive and empathetic world.

546

Conclusions

The exploration of variabilities in the historical evolution of childhood, in the light of Philippe Ariès's analyses, reveals not only the temporal fluidity of childhood experiences, but also the intricate discursive webs that permeate the social construction of childhood. Understanding childhood as a socially constructed entity in constant transformation, in line with Orlandi's principles, invites us to unveil not only historical events, but also the discourses that shape and are shaped by such events over the centuries.

The transition from a conception that saw children as mere mirrors of adults to the current emphasis on child protagonism represents a profound discursive reconfiguration. The language used to describe childhood reflects not only changes in perception, but also how children are discursively positioned in society. The discourse around childhood is not static, but dynamic, adapting and being influenced by social changes.

The comparative analysis between different historical periods and contemporary contexts, in the light of discursive investigation, reveals changes in social, family and educational dynamics, as well as in the discourses that permeate these changes. Constantly adapting to meet the demands of an evolving society is not just a practical response; It is also an ongoing reinterpretation within the discourses that delineate the role of the child.

The challenges faced today, such as persistent stigmas and structural disparities, represent not only concrete obstacles, but also discursive constructions that influence and are influenced by public policies, educational methods, and community engagement. The call to

action does not just respond to a pragmatic need; It is also a discursive expression that seeks to reshape the narrative around child development.

Children's protagonism, far from being just a theory or aspiration, constitutes a discursive phenomenon that influences and is influenced by the values, ideas and language that permeate society. The innate capacity of each generation of children to be protagonists of their own story is not limited to an abstract concept; It is, in fact, a discursive narrative that, when understood and promoted, becomes the key to a more conscious, inclusive and resilient society.

References

FRIEDMANN, A. Child protagonism. In: LOVATO, A.; YIRULA, C. P.; FRANZIM, R. (orgs.). **Protagonism: the power of action of the school community**. 1. ed. São Paulo: Ashoka/Alana, 2017. p. 40-45.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discourse Analysis: Principles & Procedures**. 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012. 100 p. ISBN: 9788571131316.

PHILIPPE ARIES. **Centuries of Childhood: A Social History of Family Life**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

PIRES, S. F. S.; WHITE, A. U. Child protagonism: co-constructing meanings in the midst of social practices. **Paideia (Ribeirão Preto)**, v. 17, n. 38, p. 311–320, set. 2007.

PRESTES, Z. The sociology of childhood and the historical-cultural theory: some considerations. **Journal of Public Education**, [S. l.], v. 22, n. 49/1, p. 295–304, 2013. DOI: 10.29286/rep.v22i49/1.916. Available at: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/916>. Accessed on: 2 mar. 2024.

SILVA, M. R. P. da PAULO FREIRE AND CHILDREN: AN INVITATION TO CHILDHOOD. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. special edition, p. 1009–1019, 2021. DOI: 10.5216/ia.v46ied.especial.68463. Available at: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/68463>. Accessed on: 30 jan. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **Imagination and creativity in childhood**. 1. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

**A ABORDAGEM EDUCATIVA DE LORIS MALAGUZZI:
POSSIBILIDADES PARA O PROTAGONISMO E O
EMPREENDEDORISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA
AMÉRICA LATINA**

Aparecida Garcia Pacheco Gabriel¹
Jacqueline Silva da Silva²
Silvana Neumann Martins³

Esta tese propõe uma reflexão acerca da abordagem educativa de Reggio Emilia/Itália como possibilidade para desenvolver o protagonismo e potencializar o comportamento empreendedor na Educação Infantil, na América Latina. A Educação Infantil, denominada como a primeira etapa da Educação Básica, é constituída por uma geração de crianças e de educadores que são diariamente convocados a protagonizar e a empreender na construção de valores éticos, políticos e estéticos. A partir do entrelaçamento entre as inquietações da pesquisadora com o horizonte vislumbrado para o ensinar e o aprender na Educação Infantil, emergiu o problema de pesquisa que conduziu esta investigação: “Como a abordagem educativa de Loris Malaguzzi vem sendo desenvolvida na prática educativa de quatro professoras, que atuam em escolas de Educação Infantil, na América Latina, a fim de desenvolver o protagonismo infantil e potencializar o comportamento empreendedor das crianças?”. A partir dessa problemática, objetivou-se: 1º) conhecer como as práticas educativas de quatro professoras de escolas de Educação Infantil da América Latina se aproximam da abordagem educativa de Reggio Emilia/Itália; 2º) analisar como ocorre o desenvolvimento do protagonismo infantil nas práticas educativas de quatro professoras de escolas de Educação Infantil da América Latina; 3º) verificar se as práticas educativas de quatro professoras de escolas de Educação Infantil da América Latina potencializam o comportamento empreendedor das crianças; 4º) verificar se a documentação pedagógica está presente nas práticas educativas de quatro professoras de escolas de Educação Infantil da

548

¹ Doutora em Ensino com Área de Concentração em Alfabetização Científica e Tecnológica pela Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES). Instituição: Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT). Endereço: Rodovia MT 208, número s/n, Rodovia, Complemento KM 147, Alta. Floresta - MT, CEP: 78580-000. E-mail: cida2016pacheco@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Instituição: Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES). Endereço: Av. Avelino Talini, 171, Universitário Lajeado – RS, CEP: 95914-014. E-mail: jacqueh@univates.br

³ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Instituição: Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES). Endereço: Av. Avelino Talini, 171, Universitário Lajeado – RS, CEP: 95914-014. E-mail: smartins@univates.br

América Latina. E, se estiver presente, averiguar o que evidenciam. Para fins metodológicos, assumiu-se, nesta tese, uma abordagem qualitativa com pressupostos aproximados do estudo de casos múltiplos e da pesquisa documental. Foram envolvidas quatro professoras da América Latina que trabalham na Educação Infantil. Para a produção dos dados, foram utilizadas a análise documental e a entrevista semiestruturada. Dessa forma, os documentos oficiais de três escolas e de um ateliê, os planejamentos, os registros fotográficos, as documentações pedagógicas e as quatro entrevistas compuseram o *corpus* desta pesquisa. Os dados produzidos foram analisados seguindo-se a técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016) e, com base nessa análise, os dados foram categorizados e analisados mediante uma reflexão apoiada em autores como Dolabela (1999; 2002; 2003; 2008); Dornelas (2005; 2007; 2018); Fillion (2000); Gandini (2016); Hoyuelos (2020), Malaguzzi (1963; 1980; 1993; 1998; 1999; 2001; 2016; 2017); Martins (2010); Oliveira (2004); Schneider (2020); Vecchi (2014; 2017), dentre outros. A partir dessa reflexão, identificou-se que, por meio do protagonismo e do empreendedorismo das professoras no decorrer de suas práticas educativas, é desenvolvido o protagonismo infantil e potencializado o comportamento empreendedor das crianças. Nas análises das documentações dos projetos educativos evidenciou-se a problematização social, investigações no campo social e a participação das crianças, dos professores, das famílias e da comunidade em ações sociais, direcionadas para o coletivo e para a preservação ambiental. Diante desse cenário, compreende-se que o desenvolvimento do protagonismo infantil e a potencialização do comportamento empreendedor das crianças, com aproximações da abordagem reggiana, surge como possibilidade para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea.

549

DOLABELA, Fernando. **Oficina do Empreendedor.** A metodologia de ensino que ajuda a transformar conhecimento em riqueza. 6.ed. São Paulo: Editora de Cultura, 1999.

DOLABELA, Fernando. **O Segredo de Luísa.** Uma ideia, uma paixão e um plano de negócios: como nasce o empreendedor e se cria uma empresa. 14. ed. São Paulo: Editora de Cultura, 1999.

DOLABELA, Fernando. **Empreendedorismo, A viagem do sonho:** como se preparar para ser um empreendedor. Brasília: Agência de Educação para o Desenvolvimento, 2002.

DOLABELA, Fernando. **Pedagogia empreendedora.** O ensino de empreendedorismo na educação básica, voltado para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Editora de Cultura, 2003.

DOLABELA, Fernando. **O segredo de Luísa.** Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

DORNELAS, José Carlos Assis. **Empreendedorismo: transformando ideias em negócios.** Rio de Janeiro: Campus, 2005.

DORNELAS, José Carlos Assis. **Empreendedorismo na prática: mitos e verdades do empreendedor de sucesso.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

DORNELAS, José Carlos Assis. **Empreendedorismo: transformando ideias em negócios.** 7. ed. São Paulo: Empreende, 2018. 288 p.

FILION, Louis Jacques. **O Empreendedorismo como tema de estudos superiores.** Instituto Euvaldo Lodi Empreendedorismo: Ciência, Técnica e Arte. Brasília: IEL Nacional, 2000.

GANDINI, Leila. Participação dos pais na governança das escolas: uma entrevista com Sérgio Spaggiari. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação.** Tradução de Marcelo de Almeida. Porto Alegre: Artes Médicas, 2016. p. 127-141.

HOYUELOS, Alfredo. **A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi.** Tradução de Bruna Heringer de Souza Villar. Tradução de Bruna Henriger de Souza Villar. São Paulo: Phorte, 2020.

MALAGUZZI, Loris. **Il bambino che si succhia il pollice e se mangia le unghie.** Lezioni ai genitori 7ª, Scuola dei genitori, Consultorio-Medico Psico-Pedagogico Comunale-ONMI, Reggio Emilia, tipografia Morini, gennaio 1963.

MALAGUZZI, Loris. **Il disegno como strumento per la conoscenza del fanciullo,** Estratto dall'opuscolo della Mostra piú bella Internazionale del Disegno Infantile, C.O.I Reggio Emilia, 1963.

MALAGUZZI, Loris, y otros. **Come arricchire l'ambiente,** Zerosei, anno 5, n.3, (novembre 1980).

MALAGUZZI, Loris. **Comunicação pessoal de Loris Malaguzzi com Leila Gandini.** Reggio Emilia. RS Libri, 1993.

MALAGUZZI, Loris. History and basic philosophy. In EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. **The hundred languages of children.** 2. ed. Norwood: Ablex, 1998.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, Ideias e Filosofia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância.** Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-105.

MALAGUZZI, Loris. **La educación infantil en Reggio Emilia.** Barcelona, Espanha: Editora Rosa Sensat-Octaedro, 2001.

MALAGUZZI, Loris. De jeito nenhum. As cem estão lá. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância.** Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 20-23.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e princípios básicos: uma entrevista com Loris Malaguzzi. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância.** Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 45-86.

MALAGUZZI, Loris. Malaguzzi e os professores. In: Rinald, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender.** Tradução de Vania Cury. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017. p. 103-117.

MARTINS, Silvana Neumann. **Educação empreendedora transformando o ensino superior: diversos olhares de estudantes sobre professores empreendedores.** 2010. 171 f. Tese de Doutorado em Educação Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: PUCRS, 2010.

OLIVEIRA, Edson Marques. Empreendedorismo social no Brasil: atual configuração, perspectivas e desafios. **Revista da FAE**, Curitiba, v.7, n. 2, p. 9-18, jul.-dez. 2004. Disponível em: <https://revistafae.fae.edu/revistafae/article/view/416>. Acesso em: 15 set. de 2023.

SCHNEIDER, Mariângela Costa. **Protagonismo Empreendedor: Novos Olhares Para o Desenvolvimento do Trabalho Junto às Crianças na Educação Básica.** 2020.192 f. Tese de Doutorado em Ensino - Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Vale do Taquari – Univates, Lajeado - RS, 10 dez. 2020.



10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cidadania
e Saberes

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



VECCHI, Vea. Uma mensagem de grupo. In: PROJECT ZERO. **Tornando visível a aprendizagem:** crianças que aprendem individualmente e em grupo. Traduzido por Thais Helena Bonini. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2014. pp. 276-281.

VECCHI, Vea. **Arte e criatividade em Reggio Emilia:** explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. Tradução Thais Helena Bonini; revisão técnica Tais Romero Gonçalves. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2017.

552



Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cidadania e Saberes

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0

COOCORRÊNCIA DE PROBLEMAS COMPORTAMENTAIS EM CRIANÇAS COM IDADE PRÉ-ESCOLAR

Teresa Helena Schoen¹
Marcia Regina Fumagalli Marteleto²
Graziela Sapienza³
Sandra Regina Gimenez-Paschoal⁴
Melissa Tenório dos Santos Campinas⁵
Ana Cláudia de Azevedo Peixoto⁶

O número de crianças que se apresentam aos serviços de saúde com sintomas psiquiátricos (incluindo problemas de saúde mental e de neurodesenvolvimento) tem aumentado nos últimos vinte anos em muitos países (Senior et al., 2024).

A saúde mental é um estado de bem-estar no qual o indivíduo desenvolve e utiliza suas capacidades, é capaz de lidar com os desafios comuns da vida e de trabalhar ou estudar de forma produtiva e frutífera, integrando-se e contribuindo para a sua comunidade (World Health Organization - WHO, 2022b). Como parte importante do bem-estar geral das crianças, uma boa saúde mental permite que elas utilizem suas habilidades de forma adequada nos vários ambientes em que vivem, especialmente no lar e na escola. A saúde mental infantil inclui indicadores como os marcos de desenvolvimento, habilidades regulatórias e de enfrentamento eficazes, além do desenvolvimento cognitivo, social e emocional saudáveis.

O conhecimento recente sobre transtornos mentais identificados na faixa etária do adulto indica que havia prejuízos presentes na infância ou na adolescência, ou seja, há uma riqueza de evidências demonstrando que as raízes dos problemas comuns de saúde mental estão presentes na primeira infância (Barakat et al., 2023; Dragioti et al., 2022; McKay et al., 2021; Wakschlag et al., 2019). Os desafios de saúde mental foram a principal causa de incapacidade e maus resultados de vida nos jovens antes da pandemia de Covid-19. Stephenson (2021) afirma que 1 em cada 5 crianças dos EUA, com idades entre os 3 e os 17 anos, sofrem de

553

¹ Psicóloga, Doutora em Ciências pela Unifesp. Universidade Federal de São Paulo, Campus São Paulo, Departamento de Pediatria. rpetrass@uol.com.br

² Psicóloga, Doutora em Ciências pela Unifesp. Universidade Federal de São Paulo, Campus Baixada Santista. marcia.marteleto@gmail.com Santista.marcia.marteleto@gmail.com

³ Psicóloga, Doutora em Ciências pela Unifesp. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. graziela_sapienza@yahoo.com.br

⁴ Psicóloga, Doutora em Psicologia pela USP. Livre docente em Psicologia do Desenvolvimento. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Campus de Marília) srg.paschoal@unesp.br

⁵ Psicóloga, Universidade Federal de São Paulo, Campus Baixada Santista. melissatenoriopsi@gmail.com

⁶ Psicóloga, Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. claudiapeixoto@ufrj.br

alguma perturbação mental, emocional, de desenvolvimento ou comportamental. Entretanto, é baixa a quantidade de estudos epidemiológicos com a população pré-escolar, e poucos estudos que evidenciam o sofrimento psicológico ou emocional de crianças pequenas.

Como fatores que podem comprometer a saúde mental de párvulos na fase pré-escolar, os transtornos mentais infantis são descritos como mudanças significativas na maneira como as crianças normalmente comportam-se, aprendem ou lidam com suas emoções (Centers for Disease Control and Prevention - CDC, 2022). Transtornos também são considerados como desvios extremamente sérios do que é esperado pelo contexto cultural e histórico em relação ao desenvolvimento cognitivo, social e emocional (Perou et al., 2013) e incluem condições que afetam a aprendizagem e o convívio na escola. Os transtornos mentais têm seus critérios descritos, entre outros manuais, pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM (American Psychiatric Association, 2023) ou pela Classificação Internacional de Doenças – CID (World Health Organization - WHO, 2022a).

O comportamento das crianças na segunda infância (dos dois aos cinco anos) é altamente variável, influenciado pela idade, desenvolvimento cognitivo, físico e social, pela cultura em que estão inseridas e pelas características familiares. Esse comportamento pode mudar de acordo com as circunstâncias, contexto e com o passar do tempo. Todas as crianças podem, ocasionalmente, apresentar desatenção, impulsividade, teimosia, dificuldade de acalmar-se ou timidez, tornando difícil distinguir entre o que é considerado normal e o que é patológico (Papalia & Martorell, 2022).

Existe uma forte presença de comportamentos desafiadores ou problemáticos nos diversos transtornos do desenvolvimento. A sintomatologia de questões mentais na infância é um importante problema de saúde pública devido à sua prevalência, início precoce, impacto negativo na criança, na família e na escola, falta de diagnóstico e poucas intervenções planejadas (Perou et al., 2013). No que tange à saúde mental na segunda infância, há diferentes dificuldades que podem aparecer dentro do espectro de problemas e, devido aos diversos componentes e à complexidade dos transtornos mentais, faz-se importante detectar modos de sofrimento mais amplos, nem sempre circunscritos a um quadro psicopatológico específico. Deste modo, considera-se importante também definir quais seriam estes sinais de sofrimento psíquico ou de dificuldades de adaptação, de funcionamento da criança e também de aproveitamento das oportunidades para o aparecimento e incremento de habilidades e competências.

O desenvolvimento e utilização de medidas de rastreio de problemas de comportamento em crianças pode auxiliar na identificação de patologias ou da coocorrência de sintomas (Watson et al., 2022). Deste modo, o objetivo deste trabalho foi apresentar a frequência de problemas comportamentais, em diferentes quadros diagnósticos, de crianças com idades de um ano e meio a cinco anos, utilizando o Child Behavior Checklist/1½-5.

Método

Trata-se de um braço da pesquisa em rede denominada “Saúde mental e competência: avaliação, prevenção e tratamento”, do Grupo de Trabalho da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP). É um estudo, transversal, descritivo, quantitativo, de retrospectiva documental, a partir do compartilhamento de dados por diferentes profissionais/pesquisadores. Este trabalho segue regras éticas de pesquisa com seres humanos, tendo o projeto integrado a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unifesp sob o nº 3.831.330.

Participantes

A pesquisa envolveu a análise de 653 protocolos do *Child Behavior Checklist* para crianças de 1,5 a 5 anos. Os protocolos analisados fazem parte de um banco de dados maior, que inclui dados de pesquisadores que utilizam os instrumentos ASEBA em suas pesquisas aplicadas e/ou em seu exercício profissional. Neste trabalho, a amostra foi específica, pois apresentava alguma sintomatologia ou diagnóstico. As crianças deste estudo eram moradoras das regiões Centro-Oeste, Sul e Sudeste do Brasil, com uma média de idade de 3,5 anos. Foram analisados os instrumentos preenchidos por responsáveis de crianças de 1,5 a 5 anos, sendo 395 (60,5%) meninos e 258 (39,5%) meninas (p -valor $<0,001$; Teste de Igualdade de Duas Proporções).

Instrumento

O *Child Behavior Checklist 1½-5* é parte do *Achenbach System of Empirically Based Assessment - ASEBA*, um conjunto de instrumentos com normas multiculturais, padronizados e que incluem itens que descrevem um amplo espectro de problemas. É um sistema de avaliação empiricamente baseada, com mais de 10.000 publicações relatando pesquisas em mais de 110 culturas (Achenbach, 2023; Achenbach, 2009, 2015).

Os responsáveis (mães, pais, avós, tios...) são as pessoas que respondem ao CBCL 1½-5. É composto por uma lista de 99 comportamentos problemáticos que são assinalados em uma escala tipo Likert de três pontos (0 [não é verdadeiro], 1 [às vezes verdadeiro], ou 2 [frequentemente verdadeiro]). As respostas aos itens são agrupadas, levando em consideração idade e sexo, por análise fatorial na construção e validação do instrumento, em síndromes/agrupamentos (empiricamente baseados ou orientados pelo DSM-5) e escalas, e seu resultado é fornecido em T score, que pode ser dividido em três categorias: não clínico (menos problemas de comportamento), limítrofe e clínico (mais problemas de comportamento) (Achenbach, 2019). Tais escalas ou síndromes/agrupamentos, seguindo o modelo *bottom up* de avaliação, não coincidem exatamente com diagnósticos psiquiátricos,

porém auxiliam em sua investigação. São em sete os agrupamentos empiricamente baseados do CBCL 1½-5: “Reatividade emocional”, “Ansiedade/Depressão”, “Queixas Somáticas”, “Retraimento”, “Problemas com sono”, “Problemas de Atenção” e “Comportamento Agressivo”.

Procedimento

Após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, as participantes do Grupo de Trabalho da ANPEPP fizeram uma busca ativa por artigos, teses/dissertações e resumos em eventos científicos que utilizaram os instrumentos ASEBA. Via e-mail, os autores dos trabalhos identificados como tendo aplicado essa bateria, foram contatados e convidados a compartilhar seus dados com o GT. Os dados foram organizados em planilhas. Para este estudo, foram pinçados os protocolos do CBCL 1½-5, de crianças com algum sofrimento psicológico ou físico identificado, a saber: passavam por atendimento em clínica psicológica, psicopedagógica ou neurológica; tinham problemas de sono identificados; apresentavam algum quadro de sofrimento físico estando ou não internadas; tinham diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção ou Hiperatividade; ou Transtorno do Espectro do Autismo. Dos dados existentes, as variáveis estudadas foram: sexo da criança, idade, queixa e as síndromes empiricamente agrupadas. Trabalhou-se com a média do T Escore em cada agrupamento.

Foram utilizados o teste de Igualdade de Duas Proporções, a Correlação de Pearson e a Comparação Múltipla de Tukey (post hoc) para comparar os diagnósticos. O nível de significância (quanto admitimos errar nas conclusões estatísticas, ou seja, o erro estatístico que estamos cometendo nas análises) foi de 0,05 (5%). Todos os intervalos de confiança construídos ao longo do trabalho foram com 95% de confiança estatística.

Resultados e Discussão

Os protocolos foram originários de trabalhos de pesquisa e atendimentos psicológicos, neurológicos ou psicopedagógicos, sendo 356 (54,5%) CBCLs/1½-5 oriundos de clínicas; 130 (19,9%) de pesquisa sobre problemas de sono em crianças pequenas; 98 (15,0%) de estudos que envolviam párvulos com patologias físicas, internadas ou não; 46 (7,0%) crianças com diagnóstico de TEA; e 23 (3,5%) crianças com diagnóstico de TDAH. Majoritariamente os instrumentos foram preenchidos pelas mães das crianças. Por meio do teste de Kolmogorov-Smirnov ($N \geq 30$) foi concluído que existe distribuição de normalidade.

A singularidade dos sinais e sintomas dos transtornos psicológicos/psiquiátricos estão bem descritos nos manuais classificatórios de patologias, porém, como foi observado neste estudo, as crianças podem apresentar outros problemas de comportamento, além dos que levaram ao diagnóstico. Portanto, identificar as diversas manifestações das patologias é

fundamental para orientar as decisões no atendimento individual de crianças pequenas com sofrimento psíquico. Pode-se observar na Tabela 1 que as médias mais altas foram obtidas no agrupamento síndrome *Problemas com o Sono*, seguido do agrupamento síndrome *Reatividade Emocional*.

Tabela 1: Média do T Escore no CBCL 1½-5 nos agrupamentos síndrome

	Média	Desvio Padrão	Min	Max
Agrupamentos-síndrome				
Reatividade Emocional	60,60	9,86	50	97
Ansiedade/Depressão	59,87	8,88	50	91
Queixas Somáticas	56,94	7,62	50	82
Retraimento	59,50	9,75	50	97
Problemas com o sono	61,23	12,33	50	100
Problemas de atenção	58,23	8,13	50	80
Agressividade	58,59	8,87	50	93

557

Fonte: elaborada pelas autoras, 2024

Inquéritos epidemiológicos em grande escala relataram que crianças de 2 a 6 anos de idade dormem em média 10 a 11 horas por noite (Touchette et al., 2007). Problemas comportamentais do sono na primeira infância são comuns, afetando cerca de 25% das crianças, e incluem sintomas como problemas para dormir e permanecer dormindo (Newton et al., 2020). Esses problemas podem envolver dificuldade em iniciar o sono (ou a presença dos pais é necessária para o início do sono); dificuldade em manter o sono ou despertar noturno e necessitar da presença dos pais para reiniciar o sono; resultando em um sono de curta duração e não reparador. Responsáveis identificam algumas questões nessa área, como “cansaço ao acordar”, “movimentos repetitivos dos membros”, “ir para a cama com relutância”, “paralisia do sono” e “sonolência excessiva” como sendo comum em crianças, transformando esse momento em uma situação desafiadora para os pais (Spruyt et al., 2005). O sono de curta duração em crianças pequenas está associado a muitos resultados negativos, incluindo dificuldades acadêmicas, linguagem receptiva e problemas de raciocínio, aumento do risco de excesso de peso e problemas emocionais/comportamentais, especialmente os externalizantes, incluindo hiperatividade e impulsividade (Touchette et al., 2007). Pais (e professores de creches ou pré-escolas) precisam ser orientados sobre a higiene do sono e

questões ambientais (como ambiente silencioso e mais escuro) e comportamentais (como rotina e brincadeiras calmas antes do horário de dormir).

Pela Tabela 2, observa-se que houve comorbidades nas diferentes patologias. Nessa primeira aparição da Tabela 2, estão circuladas em vermelho as médias mais altas em cada grupo de diagnóstico, para melhor visualização. As crianças que eram atendidas na clínica apresentaram maior média no agrupamento *Reatividade Emocional*; as crianças com Problemas de Sono obtiveram T Escore mais alto nos agrupamentos síndrome *Problemas com o Sono*; as crianças com queixas físicas obtiveram a média mais alta no agrupamento síndrome *Ansiedade/Depressão*; crianças com diagnóstico de TDAH obtiveram a média mais alta no agrupamento síndrome *Agressividade*; e as crianças com diagnóstico de TEA obtiveram a média mais alta nos agrupamentos síndrome *Retraimento*.

Tabela 2: Média e Desvio-Padrão do T Escore no CBCL 1½-5 nos agrupamentos-síndrome, por diagnóstico

Síndrome	Clínica	Problema com Sono	Queixas Físicas	TDAH	TEA
Agrupamentos-síndrome					
Reatividade Emocional*	59,92 (9,74)	61,70 (10,50)	60,58 (9,64)	56,83 (8,84)	64,72 (8,51)
Ansiedade/Depressão**	58,37 (8,28)	63,31 (8,61)	62,18 (10,18)	55,91 (6,24)	58,72 (8,55)
Queixas Somáticas***	56,01 (7,16)	57,32 (7,95)	59,22 (7,60)	55,26 (7,71)	59,00 (8,77)
Retraimento**	59,39 (9,70)	56,58 (7,48)	58,04 (8,41)	60,30 (10,89)	71,26 (9,69)
Problemas com o sono***	57,85 (9,56)	75,07 (12,56)	57,42 (9,79)	58,52 (9,84)	57,72 (9,16)
Problemas de Atenção®	57,75 (8,03)	57,65 (8,55)	58,68 (7,74)	60,43 (7,79)	61,54 (7,91)
Agressividade®®	57,72 (8,76)	59,50 (9,08)	59,42 (8,59)	62,48 (11,07)	59,04 (7,74)

Fonte: elaborada pelas autoras, 2024

O presente estudo vai ao encontro do trabalho realizado por Yoldaş et al (2020), com crianças desta mesma faixa etária. Os autores encontraram que crianças com dor torácica apresentavam maiores escores no agrupamento-síndrome *Reatividade Emocional* que o grupo controle.

Selak Bagarić et al (2021) colocam que mais tempo de tela está ligado a habilidades sociais mais fracas nas crianças. Crianças com transtornos mentais costumam ficar muito tempo na tela, evitando o contato social. Considerando os elementos no agrupamento empiricamente baseado *Retraimento* (com mais alto escore nas crianças com diagnóstico de TEA), como recusar-se a participar ativamente no jogo; evitar contato visual; não participar de atividades com outras pessoas, pode-se concluir que há uma significativa sobreposição desta dimensão e ansiedade social e construtos semelhantes.

Crianças envolvidas em atividades desportivas costumam ser menos tímidas e retraídas do que as crianças que não participam (Selak Bagarić et al., 2021). A atividade física e desportiva tem efeitos positivos no desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar, enquanto a participação em desportos coletivos reduz a ansiedade social ao longo do tempo. Entretanto, crianças com algum transtorno mental ou com problemas de saúde física importante não costumam participar desse tipo de atividade, seja por conta dos comportamentos problemáticos que exigem muitos recursos que a criança não possui (esperar a vez, por exemplo) ou que os pais/professores/técnicos não possuem estratégias para lidar com essa situação desafiadora. A atividade física é um fator de proteção para crianças retraídas; portanto cabe aos responsáveis descobrir qual a melhor atividade para seu pupilo e ao poder público oferecer uma gama variada de oportunidades de atividades físicas e desportos para todas as idades, de forma inclusiva, a fim de aumentar o tempo das crianças brincarem ou realizarem atividades com outras crianças, tendo, portanto, oportunidades de desenvolver habilidades sociais que as ajudariam a conviver melhor e a se adaptarem com mais sucesso à escola e seus pares.

Crianças com temperamento ou personalidade tímida tendem a ficar ansiosas em situações sociais, especialmente naquelas que são novas ou nas quais percebem avaliação social (Eggum-Wilkens et al., 2022). Além das crianças com diagnóstico de TEA, as crianças com diagnóstico de TDAH e com queixas físicas também foram identificadas pelos responsáveis com comportamentos difíceis nessa área (Tabela 2). O retraimento pode incluir componentes comportamentais (como inibição, cautela), afetivos (como ansiedade, nervosismo), somáticos (como coração acelerado, suor nas mãos) e/ou afetivo-cognitivos (como autoconsciência, preocupações com avaliação social) (Eggum-Wilkens et al., 2022). Doenças, especialmente as crônicas, e internação em hospital causam estresse às crianças e aos pais (Astarani et al., 2022). Como forma de reação a esse evento aversivo, crianças em idade pré-escolar tendem a sentir maior ansiedade, ficarem quietas, serem mais retraídas e menos cooperativas, e também apresentarem agitação. A timidez também tem sido associada a aspectos do relacionamento entre pares, como a rejeição, que pode acontecer em crianças com TDAH, por exemplo. Crianças mais retraídas podem enfrentar dificuldades extras no contexto escolar. O retraimento, ou timidez, tem sido relacionado a inúmeros problemas sociais e acadêmicos. Especificamente, as crianças tímidas podem ter problemas nas relações com o seu grupo de pares (por exemplo, má aceitação), amizades individuais (por exemplo, amizade de baixa qualidade) e alguns aspectos das suas relações com os professores (por exemplo, menor proximidade professor-criança) (Eggum-Wilkens et al., 2022). Além disso, a timidez tem sido associada a baixo interesse pela escola e, por vezes, relacionada a pouca participação nas atividades escolares e desempenho acadêmico inferior. Estudos têm mostrado intervenções bem-sucedidas para desenvolver e aprimorar as habilidades sociais de crianças pequenas, reduzindo a motivação para evitar interações sociais e aumentando a preferência por estar em companhia de outras pessoas (Yoon & Ju, 2023).

Na segunda apresentação da Tabela 2, estão circuladas em azul as médias mais altas por agrupamento empiricamente baseado. A amostra de crianças com diagnóstico de TEA obteve, em três agrupamentos, as médias mais altas. Crianças com diagnósticos definidos de problemas psicológicos ou físicos apresentaram manifestações clínicas coerentes com a nosologia e obtiveram escores com valores de P significativos. As patologias podem se diferenciar nas suas manifestações clínicas. Ressalta-se que, indo ao encontro do diagnóstico, as crianças com Problemas de Sono diferenciaram-se de todos os outros diagnósticos no agrupamento-síndrome *Problemas com o Sono*. Semelhantemente, as crianças com TEA diferenciaram-se das demais no agrupamento-síndrome *Retraimento*. Houve uma diferença na manifestação clínica das crianças com TEA no agrupamento-síndrome *Reatividade Emocional*, no qual obtiveram escores mais altos. As crianças no grupo Queixas Físicas apresentaram escore significativamente mais alto no agrupamento-síndrome *Queixas Somáticas*. Os párvulos com dificuldades com o dormir apresentaram escores significativamente mais altos no agrupamento-síndrome *Problemas com o Sono*.

Tabela 2: Média e Desvio-Padrão do T Escore no CBCL 1½-5 nos agrupamentos-síndrome, por diagnóstico

Síndrome	Clínica	Problema com Sono	Queixas Físicas	TDAH	TEA
Agrupamentos-síndrome					
Reatividade Emocional*	59,92 (9,74)	61,70 (10,50)	60,58 (9,64)	56,83 (8,84)	64,72 (8,51)
Ansiedade/Depressão**	58,37 (8,28)	63,31 (8,61)	62,18 (10,18)	55,91 (6,24)	58,72 (8,55)
Queixas Somáticas***	56,01 (7,16)	57,32 (7,95)	59,22 (7,60)	55,26 (7,71)	59,00 (8,77)
Retraimento**	59,39 (9,70)	56,58 (7,48)	58,04 (8,41)	60,30 (10,89)	71,26 (9,69)
Problemas com o sono***	57,85 (9,56)	75,07 (12,56)	57,42 (9,79)	58,52 (9,84)	57,72 (9,16)
Problemas de Atenção*	57,75 (8,03)	57,65 (8,55)	58,68 (7,74)	60,43 (7,79)	61,54 (7,91)
Agressividade*&	57,72 (8,76)	59,50 (9,08)	59,42 (8,59)	62,48 (11,07)	59,04 (7,74)

Fonte: elaborada pelas autoras, 2024

Crianças com TEA também são mais propensas a ter latência de sono mais longa que indivíduos com desenvolvimento típico, incluindo resistência na hora de dormir, atraso no início do sono, ansiedade do sono e despertar noturno (Inthikoot & Chonchaiya, 2021; Krakowiak et al., 2008).

Problemas cognitivos, comportamentais e fisiológicos em crianças podem influenciar o desenvolvimento somático, servindo como agentes para estimular e reforçar o comportamento da criança em relação à dor e à doença (Yoldaş et al., 2020). Talvez por essa

razão, o agrupamento síndrome *Queixas Somáticas* obteve maior média entre as crianças com queixas físicas. Portanto, sintomas somáticos inexplicáveis podem ser a apresentação mais frequente de sofrimento psíquico por crianças que passam por momentos bastante adversos relativos à hospitalização, exames e tratamento. Mas também é possível que os pais estejam mais atentos a qualquer reclamação de incômodo físico que seus filhos fazem, para discernir entre o que é relativo à doença de base que a criança apresenta e o que seriam outras queixas. Raiva, irritabilidade e agressão estão entre os motivos mais comuns para encaminhamentos de saúde mental infantil. Emoções negativas, como a raiva, podem desencadear conflitos ou até episódios de violência se não forem devidamente reguladas. Portanto, as crianças precisam desenvolver habilidades de reconhecimento de emoções e controle da raiva desde cedo (Nicolaidou et al., 2022). As competências sociais e emocionais incluem competências interpessoais e intrapessoais que permitem aos alunos, mesmo da pré-escola, compreender e gerir as suas emoções, definir e alcançar objetivos positivos, sentir e mostrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relações positivas e tomar decisões responsáveis (Murano et al., 2020). A aquisição de tais competências emocionais em crianças em idade pré-escolar é uma base essencial para o desenvolvimento saudável e ingresso bem sucedido nas etapas posteriores. Crianças com alguma questão de saúde mental beneficiam-se bastante com intervenções de aprendizagem social ou emocional, de treinamento de habilidades sociais (Murano et al., 2020).

561

Considerações finais

O presente trabalho teve por objetivo apresentar problemas comportamentais em diferentes quadros diagnósticos, de crianças com idades de um ano e meio a cinco anos, utilizando o Child Behavior Checklist/1½-5. A proposta foi reunir os sinais indicativos de problemas, em vez de ignorá-los ou subestimá-los, visando uma identificação mais precoce e precisa do risco à saúde psíquica, observando a coocorrência de comportamentos problemáticos, em crianças que já demonstravam dificuldades expressivas em saúde mental. Este estudo revelou a presença de crianças com sofrimento psíquico que exibem uma variedade de manifestações de sintomas, levando-nos a reconsiderar as inter-relações entre diferentes motivações para buscar atendimento em saúde mental e questões emocionais/comportamentais. Os dados deste trabalho sugerem que comportamentos desadaptativos façam parte de um leque de sinais e sintomas interconectados que compõem o sistema complexo e dinâmico da saúde mental.

Os transtornos mentais têm sinais e sintomas bem descritos, mas, conforme observado neste estudo, podem estar associados a outros problemas comportamentais além dos que motivaram o diagnóstico inicial. Assim, identificar as diversas manifestações das patologias é fundamental para orientar as decisões no atendimento individual à criança pequena com

sofrimento psíquico. É importante considerar não apenas a história individual de cada criança e sua família, mas também a variedade de manifestações que cada patologia pode apresentar. A detecção precoce de problemas psicológicos é uma das bases para uma prevenção e tratamento posteriores bem-sucedidos, e algumas pesquisas mostram que até 20% das crianças, incluindo crianças da Educação Infantil, apresentam certas dificuldades psicológicas, e também que certos comportamentos de crianças em idade pré-escolar estão associados a vários transtornos e problemas mentais na idade adulta (Selak Bagarić et al., 2021). Mesmo em crianças com questões já diagnosticadas, é preciso identificar os diferentes sinais e sintomas e procurar intervenções a fim de minimizar o sofrimento e diminuir a coocorrência de problemas comportamentais.

Infelizmente, em se tratando de crianças pequenas, os estudos de prevalência de transtornos psicológicos/psiquiátricos não estão sendo traduzido em estratégias sistemáticas para melhorar a saúde mental ao nível da população neste período de neurodesenvolvimento tão maleável (Wakschlag et al., 2019). Faz -se necessário prevenir, atenuar ou retardar o início/evolução da psicopatologia crônica através, por exemplo, da promoção da autorregulação na primeira infância em sistemas de prestação de cuidados de saúde ou educacionais em larga escala (Wakschlag et al., 2019), de igual forma, democratizando o conhecimento sobre a higiene do sono. Intervenções seletivas (para crianças que já apresentam algum risco de desenvolver determinados transtornos, como foi o caso da amostra do presente estudo) de baixa intensidade, promovendo a autorregulação para crianças pequenas com padrões de irritabilidade atípicos em termos de desenvolvimento, no âmbito de um quadro científico de implementação nos cuidados primários pediátricos, pode ter um grande impacto na qualidade de vida dessas crianças, na dinâmica da família, no aprendizado e convívio escolar.

As escolas de educação infantil ou creches, com as diversas oportunidades, desafios e experiências que proporcionam, influenciam o neurodesenvolvimento, com efeitos concomitantes no desenvolvimento motor e sensorial das crianças, no temperamento, nas capacidades cognitivas e nas respostas comportamentais e emocionais. Adultos responsáveis por crianças pequenas, sejam pais, avós ou professores, beneficiam-se do estudo científico das coocorrências de problemas comportamentais em crianças saudáveis ou com diagnóstico de transtornos mentais.

Como ponto forte do presente estudo destaca-se a grande investigação sobre problemas de comportamento apresentados em crianças pequenas, seja pelo número de participantes, seja pelos diferentes locais de coleta de dados, abrangendo três regiões do Brasil.

Referências

Achenbach, T. (2023). Achenbach System of Empirically Based Assessment - ASEBA: Catalog 2023. ASEBA.

Achenbach, T. M. (2009). *The Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA): Development, Findings, Theory, and Applications*. University of Vermont Research Center for Children, Youth, & Families.

Achenbach, T. M. (2015). Multicultural Evidence-Based Assessment Using the Achenbach System Of Empirically Based Assessment (ASEBA) For Ages ½-90+. *Psychologia: Avances de La Disciplina*, 9(2), 13–23.

Achenbach, T. M. (2019). International findings with the Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA): Applications to clinical services, research, and training. In *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health* (Vol. 13, Issue 1). <https://doi.org/10.1186/s13034-019-0291-2>

American Psychiatric Association. (2023). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. In *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5 TR* (5.ed.). Artmed.

Astarani, K., Richard, S., & Kurniawati, F. (2022). Stress Hospitalization of Pre-School Age During the Covid-19 Pandemic. *Jurnal Ilmu Keperawatan Jiwa*, 5(1), 161–170.

Barakat, S., McLean, S. A., Bryant, E., Le, A., Marks, P., Aouad, P., Barakat, S., Boakes, R., Brennan, L., Bryant, E., Byrne, S., Caldwell, B., Calvert, S., Carroll, B., Castle, D., Caterson, I., Chelius, B., Chiem, L., Clarke, S., ... Touyz, S. (2023). Risk factors for eating disorders: findings from a rapid review. In *Journal of Eating Disorders* (Vol. 11, Issue 1). <https://doi.org/10.1186/s40337-022-00717-4>

Centers for Disease Control and Prevention - CDC. (2022, May 17). *Prevalence of Childhood Obesity in the United States. Overweight & Obesity*. <https://www.cdc.gov/obesity/data/childhood.html#Prevalence>

Dragioti, E., Radua, J., Solmi, M., Arango, C., Oliver, D., Cortese, S., Jones, P. B., Il Shin, J., Correll, C. U., & Fusar-Poli, P. (2022). Global population attributable fraction of potentially modifiable risk factors for mental disorders: a meta-umbrella systematic review. *Molecular Psychiatry*, 27(8). <https://doi.org/10.1038/s41380-022-01586-8>

Eggum-Wilkens, N. D., Zhang, L., An, D., & Clifford, B. N. (2022). *Shyness in School*. In *Shyness in School*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781138609877-REE44-1>

Inthikoot, N., & Chonchaiya, W. (2021). Sleep problems in children with autism spectrum disorder and typical development. *Pediatrics International*, 63(6). <https://doi.org/10.1111/ped.14496>

Krakowiak, P., Goodlin-Jones, B., Hertz-Picciotto, I., Croen, L. A., & Hansen, R. L. (2008). Sleep problems in children with autism spectrum disorders, developmental delays, and typical development: A population-based study. *Journal of Sleep Research*, 17(2). <https://doi.org/10.1111/j.1365-2869.2008.00650.x>

McKay, M. T., Cannon, M., Chambers, D., Conroy, R. M., Coughlan, H., Dodd, P., Healy, C., O'Donnell, L., & Clarke, M. C. (2021). Childhood trauma and adult mental disorder: A systematic review and meta-analysis of longitudinal cohort studies. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 143(3), 189–205. <https://doi.org/10.1111/acps.13268>

Murano, D., Sawyer, J. E., & Lipnevich, A. A. (2020). A Meta-Analytic Review of Preschool Social and Emotional Learning Interventions. *Review of Educational Research*, 90(2). <https://doi.org/10.3102/0034654320914743>

Newton, A. T., Honaker, S. M., & Reid, G. J. (2020). Risk and protective factors and processes for behavioral sleep problems among preschool and early school-aged children: A systematic review. In *Sleep Medicine Reviews* (Vol. 52). <https://doi.org/10.1016/j.smrv.2020.101303>

Nicolaidou, I., Tozzi, F., & Antoniadou, A. (2022). A gamified app on emotion recognition and anger management for pre-school children. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 31, 100449. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2021.100449>

Papalia, D., & Martorell, G. (2022). *Desenvolvimento Humano* (14th ed.). AMGH.

Perou, R., Bitsko, R. H., Blumberg, S. J., Pastor, P., Ghandour, R. M., Gfroerer, J. C., Hedden, S. L., Crosby, A. E., Visser, S. N., Schieve, L. A., Parks, S. E., Hall, J. E., Brody, D., Simile, C. M., Thompson, W. W., Baio, J., Avenevoli, S., Kogan, M. D., Huang, L. N., & Centers for Disease Control. (2013). Mental health surveillance among children--United States, 2005-2011. *Morbidity and Mortality Weekly Report. Surveillance Summaries* (Washington, D.C. : 2002), 62 Suppl 2.

Selak Bagarić, E., Buljan Flander, G., Roje, M., & Raguž, A. (2021). Utilising Modern Technologies and some Indicators of Mental Health in Pre-school Children in Croatia. *Archives of Psychiatry Research*, 57(1), 69–80. <https://doi.org/10.20471/may.2021.57.01.07>

Senior, M., Pierce, M., Taxiarchi, V. P., Garg, S., Edge, D., Newlove-Delgado, T., Neufeld, S. A. S., & Abel, K. M. (2024). 5-year mental health outcomes for children and adolescents presenting with psychiatric symptoms to general practitioners in England: a retrospective cohort study. *The Lancet Psychiatry*, 11(4), 274–284. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(24\)00038-5](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(24)00038-5)

Spruyt, K., O'Brien, L. M., Cluydts, R., Verleye, G. B., & Ferri, R. (2005). Odds, prevalence and predictors of sleep problems in school-age normal children. *Journal of Sleep Research*, 14(2). <https://doi.org/10.1111/j.1365-2869.2005.00458.x>

Stephenson, J. (2021). Surgeon General Urges Rapid, Coordinated Response to Mental Health Crisis in US Youth. *JAMA Health Forum*, 2(12). <https://doi.org/10.1001/jamahealthforum.2021.4995>

Touchette, E., Petit, D., Séguin, J. R., Boivin, M., Tremblay, R. E., & Montplaisir, J. Y. (2007). Associations between sleep duration patterns and behavioral/cognitive functioning at school entry. *Sleep*, 30(9). <https://doi.org/10.1093/sleep/30.9.1213>

Wakschlag, L. S., Roberts, M. Y., Flynn, R. M., Smith, J. D., Krogh-Jespersen, S., Kaat, A. J., Gray, L., Walkup, J., Marino, B. S., Norton, E. S., & Davis, M. M. (2019). Future Directions for Early Childhood Prevention of Mental Disorders: A Road Map to Mental Health, Earlier. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 48(3). <https://doi.org/10.1080/15374416.2018.1561296>

Watson, D., Levin-Aspenson, H. F., Waszczuk, M. A., Conway, C. C., Dalgleish, T., Dretsch, M. N., Eaton, N. R., Forbes, M. K., Forbush, K. T., Hobbs, K. A., Michelini, G., Nelson, B. D., Sellbom, M., Slade, T., South, S. C., Sunderland, M., Waldman, I., Witthöft, M., Wright, A. G. C., ... HiTOP Utility Workgroup. (2022). Validity and utility of Hierarchical Taxonomy of Psychopathology (HiTOP): III. Emotional dysfunction superspectrum. *World Psychiatry : Official Journal of the World Psychiatric Association (WPA)*, 21(1), 26–54. <https://doi.org/10.1002/wps.20943>

World Health Organization - WHO. (2022a). *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD) (11th ed.)*. WHO. <https://icd.who.int/dev11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/437815624>



JMFC

10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cidadania
e Saberes**

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



World Health Organization - WHO. (2022b). Mental health: strengthening our response. <https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>

Yoldaş, T., Yoldaş, T. Ç., Beyazal, M., Sayici, U., & Örün, U. A. (2020). Relationship between non-cardiac chest pain and internalizing problems in pre-school aged children. *Cardiology in the Young*. <https://doi.org/10.1017/S1047951120001948>

Yoon, K. K., & Ju, H. P. (2023). The Effect of an Augmented Reality-Based Intervention Program on Social Withdrawal in Children with Conflicted Shyness. *Korean Journal of Childcare and Education*, 19(4), 1–27.

566



**Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cidadania e Saberes**

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0

CREACIÓN COLABORATIVA DE MAPAS CONCEPTUALES: PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD

Cristina Amante Botello¹

Daniel Lázaro Martín²

María Jesús Fernández Sánchez³

Introducción

Un mapa conceptual es una representación jerárquica que permite organizar información a través de conceptos relacionados. Este tipo de representaciones gráficas se componen de diferentes elementos entre los que destacan dos claves: los “conceptos”, que se representan en rectángulos, y los “enlaces”, que conectan dos o más conceptos, estableciendo relaciones y formando unidades semánticas denominadas proposiciones (Novak y Gowin, 1984). La disposición de los conceptos en un mapa conceptual debe realizarse siguiendo un orden jerárquico descendente, partiendo de una idea general situada en la parte superior y progresando hacia ideas más específicas en la parte inferior.

Desde su invención en 1970 por Joseph Novak, los mapas conceptuales se han propuesto como herramientas de aprendizaje cuyos fundamentos se remontan a las teorías de Ausubel sobre el aprendizaje significativo (Ausubel, 1963; 2012). La idea del aprendizaje significativo reside en que el proceso de adquisición de conocimientos es más eficiente y menos memorístico, cuando el nuevo conocimiento se relaciona y se integra con los conocimientos previos, reconfigurando así toda la información y estableciendo relaciones significativas. Los mapas conceptuales se han consolidado como aliados para facilitar y potenciar este tipo de aprendizaje (Moreira, 2010), debido a su capacidad para representar la información de manera esquemática, visual y sencilla. Su uso en la enseñanza abarca diversas temáticas y disciplinas, y se utilizan de forma colaborativa en el aula para facilitar la negociación del significado y la construcción conjunta del conocimiento (Roth y Roychoudhury, 1993; van Boxtel et al., 2002).

Se han realizado numerosas investigaciones que documentan la eficacia de los mapas conceptuales como herramienta de aprendizaje. Por ejemplo, Haugwitz et al. (2010) llevaron a cabo un estudio comparativo con 248 estudiantes de Educación Secundaria, asignados

567

¹ Institución: Estudiante de doctorado de la Facultad de Educación y Psicología, Universidad de Extremadura; correo electrónico: camantebo@unex.es

² Institución: Estudiante de doctorado de la Facultad de Educación y Psicología, Universidad de Extremadura; correo electrónico: dlazaro@unex.es

³ Institución: Dpto. Ciencias de la Educación, Instituto Universitario de Investigación y Prospección Educativa (INPEX), Facultad de Educación y Psicología, Universidad de Extremadura; correo electrónico: mafernandezs@unex.es

aleatoriamente a dos condiciones experimentales: aquellos que realizaban resúmenes y los que elaboraban mapas conceptuales sobre contenidos de Biología. Los resultados del postest mostraron que el grupo que construyó mapas conceptuales en lugar de resúmenes obtuvo puntuaciones de aprendizaje superiores. No obstante, esta estrategia solo resultó ventajosa para los estudiantes con capacidad cognitiva inferior a la mediana de la muestra, especialmente cuando se colocaron en grupos con otros estudiantes de baja capacidad. Soleimani & Nabizadeh (2012), investigaron el impacto en la comprensión lectora en inglés de 125 estudiantes preuniversitarios, divididos en tres grupos: alumnos que debían realizar un resumen, los que debían completar un mapa conceptual semicompleto y los que construían su propio mapa conceptual. Tras la intervención, los resultados mostraron que, aunque las tres estrategias fueron eficaces en la mejora de la comprensión lectora, la tarea de completar el mapa conceptual semicompleto fue la que produjo mayores beneficios en la comprensión lectora. Chang et al. (2001) compararon mapas conceptuales incompletos (donde los alumnos debían completar algunos conceptos y enlaces) con mapas conceptuales expertos, proporcionados completos a los alumnos. Participaron 48 estudiantes y se encontró que los mapas conceptuales incompletos tuvieron un mejor efecto en el aprendizaje que los mapas conceptuales completos.

Sin embargo, existen investigaciones en los que se ha documentado que no todos los mapas conceptuales producen el mismo efecto en la mejora del aprendizaje. Tal es el caso del estudio realizado por Wong et al. (2021), donde se compararon mapas conceptuales a los que les faltaban conceptos, mapas conceptuales a los que les faltaban enlaces entre conceptos y mapas conceptuales completos realizados por un experto. En este estudio participaron 444 estudiantes preuniversitarios inscritos en un curso de introducción a la Química. Los resultados mostraron que los estudiantes que trabajaron con mapas conceptuales expertos obtuvieron mejores resultados que los que utilizaron los dos tipos de mapas semicompletos. Por otra parte, a pesar de la eficacia del uso de mapas conceptuales en el aprendizaje, es importante evaluar en qué medida los estudiantes están satisfechos con la utilización de esta herramienta. Mescco (2020), a través de la aplicación del Concept Mapping Questionnaire (CMQ), halló que los estudiantes de primer ciclo de estudios generales en una universidad pública peruana tienen percepciones positivas sobre el uso de mapas conceptuales. Más concretamente, consideran que estos son útiles para aclarar las interrelaciones entre los contenidos, fomentar el pensamiento independiente y mejorar la comprensión de sus aprendizajes.

En el contexto descrito, no se ha localizado ningún trabajo que documentara la creación y uso de mapas conceptuales en estudiantes con discapacidad. Por ello, el objetivo del estudio es conocer la percepción del alumnado con discapacidad intelectual y/o del desarrollo respecto al uso y la creación de mapas conceptuales, de forma individual y colaborativa.

Método

Participantes

En el estudio han participado un total de 15 alumnos (7 mujeres y 8 hombres) que presentaban una variedad de discapacidades, incluyendo discapacidad intelectual y/o del desarrollo, así como Trastorno del Espectro Autista (TEA). Estos alumnos estaban matriculados en un taller de experto universitario titulado “Formación de Habilidades para el Empleo de Inclusivo” en la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura.

Procedimiento

Este estudio se realizó durante 2 sesiones, cada una de dos horas. Durante la primera sesión, se realizó el individualmente un cuestionario como pretest, seguido de una intervención con mapas conceptuales. Inicialmente, se explicó en qué consiste la carta de presentación y su estructura. Después, los estudiantes, organizados en parejas o grupos de tres personas, completaron un mapa conceptual en blanco sobre la estructura de una carta de presentación, abordando elementos como la fecha, la firma, la introducción y la experiencia propia, entre otros. Todos los conceptos se dispusieron en la parte inferior del mapa de manera desordenada, debiendo ser colocados de forma colaborativa mediante consenso grupal.

En la segunda sesión, se continuó con la intervención anteriormente descrita. Los grupos previamente formados procedieron a crear una carta de presentación y la expusieron al resto de los grupos. Por último, se aplicó un cuestionario como posttest, donde participaron 9 alumnos. Es preciso señalar que los datos obtenidos han sido tratados de forma anónima y confidencial.

Materiales

Respecto a los instrumentos utilizados, se diseñaron dos cuestionarios en escala Likert, creados *ad hoc* y adaptados de Amante et al. (2024). El cuestionario que se utilizó en el pretest constaba de 12 preguntas y se centraba en conocer si el alumnado tenía experiencia previa con mapas conceptuales y trabajo en parejas. Por otro lado, el cuestionario posttest estaba compuesto por 14 preguntas, cuyo propósito era conocer la percepción final del alumnado tras la intervención. En ambos cuestionarios, los estudiantes debían indicar su grado de acuerdo con las afirmaciones utilizando una escala de cuatro puntos: totalmente en desacuerdo (1), en desacuerdo (2), de acuerdo (3) y muy de acuerdo (4), o bien una escala de frecuencia: nunca (1), a veces (2), a menudo (3), siempre (4). Para facilitar la comprensión de cada valor por parte del alumnado, se incluyeron emoticonos correspondientes a cada opción.

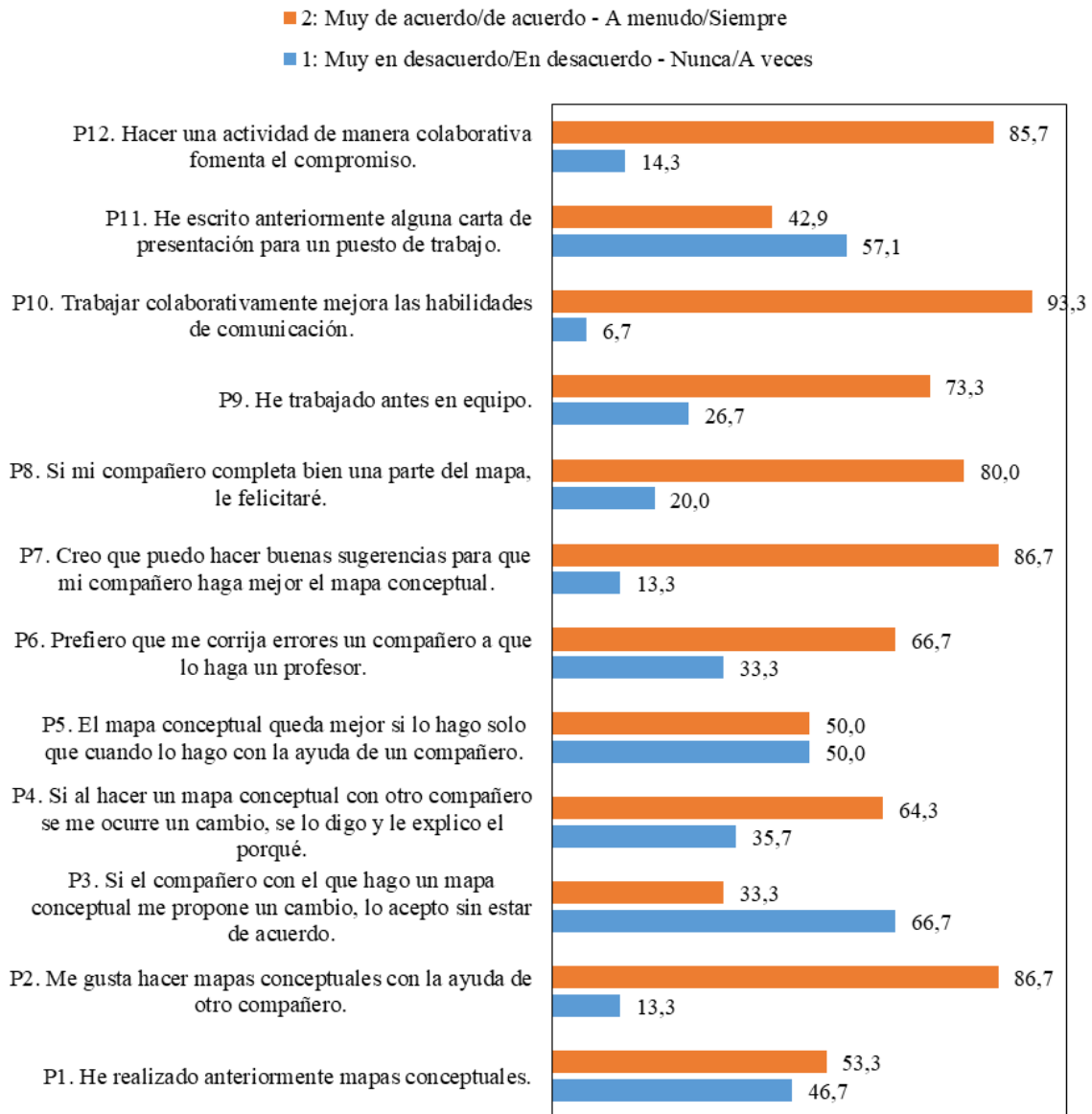
Resultados

Antes de la intervención, como se aprecia en la figura 1, un poco más de la mitad de los participantes había elaborado mapas conceptuales con cierta frecuencia (53,3%), y un significativo 73,3% ya había tenido experiencia en trabajos en equipo. Además, los participantes demostraron una predisposición positiva hacia la colaboración, con una amplia mayoría reconociendo que esta mejora la comunicación (pregunta 10) y fomenta el compromiso (pregunta 12).

En cuanto a la disposición hacia la colaboración, la mayoría (86,7%) expresó que disfrutaría hacer mapas conceptuales con un compañero, aunque solo la mitad consideró que el resultado sería mejor trabajando en pareja que en solitario.

Al explorar la dinámica de la relación con el compañero durante la creación del mapa, se destaca que menos del 35% estaría dispuesto a aceptar un cambio propuesto por un compañero sin estar de acuerdo (pregunta 3). Además, solo un 35,7% indicó que explicaría el motivo de un cambio a su compañero. Es destacable que casi el 90% de los participantes confía en su capacidad para ofrecer sugerencias útiles a su compañero para mejorar el mapa, y un significativo 80% expresó que felicitaría a su compañero si realiza exitosamente una parte del mapa.

570



571

Figura 1. Percepción del alumnado sobre el uso de mapas conceptuales colaborativos antes y después de la intervención.

Tras la intervención, según se aprecia en la figura 1, destaca que la gran mayoría de los participantes manifiesta haber disfrutado durante las sesiones de mapas conceptuales

colaborativos, com um 77,8% expressando sua conformidade (entre “muy de acuerdo” y “de acuerdo”). De hecho, el mismo porcentaje indica que prefieren trabajar en pareja en lugar de forma individual. Sin embargo, aproximadamente la mitad de los participantes (55,6 %) no coinciden en que el tiempo haya transcurrido rápidamente en las sesiones.

En cuanto a la experiencia de trabajar en pareja, se destaca que un significativo 88,9% se siente satisfecho en gran medida con la colaboración de su compañero, aunque solo el 55,6% de ellos no consideraría cambiar de pareja. Cerca del 80% de las parejas discutieron los cambios necesarios en el mapa después de las intervenciones, pero solo el 55,6% proporcionó justificaciones para sus decisiones. Casi prácticamente la totalidad de los participantes reflexionaron sobre las sugerencias de sus compañeros para mejorar, buscando aclaraciones cuando surgían dudas o desacuerdos. Igualmente, un alto porcentaje (88,9%) cree que las sugerencias que proporcionaron fueron beneficiosas para el progreso de su pareja, y un 66,7% opina que identificaron errores que podrían haber pasado desapercibidos de no ser por la colaboración. Adicionalmente, un 77,8% elogió a su pareja cuando consideraba que una parte del mapa estaba bien ejecutada.

Conclusiones

Este trabajo tiene como objetivo conocer la percepción del alumnado con discapacidad intelectual y/o del desarrollo respecto al uso y la creación de mapas conceptuales, de forma individual y colaborativa. Para ello, 15 adultos con discapacidad intelectual y/o del desarrollo completaron un cuestionario tras participar en dos sesiones de elaboración colaborativa de un mapa conceptual.

Es importante señalar que la investigación en Educación Primaria ha demostrado que la participación en programas de mejora de la escritura, basados en tutorías entre iguales, resulta en una mejora tanto en la escritura individual como en la escritura colaborativa. En esta última modalidad, la mejora es aún más notable (Topping et al., 2000). Este hallazgo se alinea con los resultados de nuestro estudio, donde más del 75% de los participantes consideraron que el trabajo colaborativo en la creación de mapas conceptuales era más efectivo que la resolución individual.

En conclusión, la colaboración en la resolución de mapas conceptuales para la planificación de textos escritos genera percepciones positivas en las personas con discapacidad, aunque un mayor entrenamiento podría potenciar aún más estos beneficios.

Por otra parte, se ha observado que en contextos de colaboración, especialmente en la escritura colaborativa, las discusiones se caracterizan por el uso de un lenguaje entre iguales que resulta altamente comprensible (Fernández, 2017). Los resultados de este trabajo coinciden con los hallazgos anteriores, ya que los alumnos muestran una actitud positiva hacia la colaboración, destacando mejoras en la comunicación y el compromiso. Esta predisposición se atribuye a la comprensión y el fomento de interacciones comunicativas

enriquecedoras, como indica Panadero (2016), quien sugiere evitar el anonimato en la evaluación por pares.

Otros trabajos han documentado sentimientos positivos hacia la colaboración en la evaluación entre estudiantes universitarios (Yu et al., 2019). Sin embargo, algunos estudios muestran sentimientos encontrados entre los estudiantes con respecto a su autoeficacia para evaluar la escritura de sus compañeros (Zhou et al., 2020). Aunque creen que pueden ofrecer revisiones y sugerencias valiosas para mejorar, expresan una falta de formación adecuada (Gaspar et al., 2023). Es importante destacar que estos resultados, a diferencia del presente estudio, se basaron en estudiantes universitarios y no se evaluaron las diferencias antes y después de una intervención. En este caso, después de la experiencia como evaluadores, se observó que el porcentaje de personas que creían poder ofrecer buenas sugerencias se mantuvo relativamente elevado, del 90% al 88,9%. Por lo que puede concluirse afirmando que las personas con discapacidad intelectual y/o del desarrollo presentan una alta autoeficacia como evaluadores de los mapas conceptuales creados por sus iguales.

Por otra parte, en los resultados del presente trabajo se observó un incremento del porcentaje de participantes que justificaban sus decisiones de cambio después de la intervención, pasando del 36% al 55%. Este indicador señala una mejora en la capacidad de proporcionar ayudas a los iguales, aunque algunos estudios han sugerido que las justificaciones o ampliaciones pueden tener un impacto limitado en la mejora, en comparación con la corrección directa o el subrayado (Gaspar et al., 2023). Sin embargo, es posible que este resultado se explique por la necesidad de activar un conjunto más amplio de procesos cognitivos para comprender e implementar una justificación o ampliación.

Finalmente, es importante destacar algunas limitaciones en este estudio. En primer lugar, el tamaño de la muestra es pequeño y la selección de los participantes se realizó por conveniencia. Además, la duración relativamente breve de la intervención podría haber influido en la profundidad y la duración de los efectos observados. Estas limitaciones sugieren la necesidad de futuras investigaciones con muestras más grandes y metodologías de selección probabilísticas, así como intervenciones de mayor duración para evaluar de manera más exhaustiva los efectos.

Referencias

Amante Botello, C., Lázaro Martín, D., Borrachero Cortés, A.B., y Fernández Sánchez, M.J. (2024). Análisis de la percepción del alumnado con discapacidad intelectual sobre la colaboración en tareas de escritura. En E. López Meneses & C. Bernal (Eds.), *Educación, Tecnología, Innovación y Transferencia del Conocimiento* (pp. 1763 – 1776). Dykinson.

Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune y Stratton.

- Ausubel, D. P. (2012). *The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view*. Springer.
- Chang, K. E., Sung, Y. T., & Chen, S. F. (2001). Learning through computer-based concept mapping with scaffolding aid. *Journal of Computer Assisted Learning*, 17(1), 21–33. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2001.00156.x>
- Fernández Sánchez, M. J. (2017). *Co-evaluación de textos narrativos en la educación obligatoria* [Tesis doctoral]. Universidad de Extremadura.
- Gaspar, A., Fernández, M.J., y Sánchez-Herrera, S. (2023). Percepción del alumnado universitario sobre la evaluación por pares en tareas de escritura. *Revista Complutense de Educación*, 34, 541–554. <https://doi.org/10.5209/rced.79599>
- Haugwitz, M., Nesbit, J., & Sandmann, A. (2010). Cognitive ability and the instructional efficacy of collaborative concept mapping, *Learning and Individual Differences*, 20(5), 536-543. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.04.004>
- Mesco, E. C. (2020). Utilidad percibida de los mapas conceptuales por estudiantes de educación superior. *Apuntes Universitarios*, 10(3), 146-157. <https://doi.org/10.17162/au.v10i3.476>
- Moreira, M. A. (2010). ¿Por qué conceptos? ¿Por qué aprendizaje significativo? ¿Por qué actividades colaborativas? ¿Por qué mapas conceptuales? *Revista Currículum*, 23, 9-23. <http://hdl.handle.net/10183/96286>
- Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1984). *Aprendiendo a aprender*. Cambridge University Press.
- Panadero, E. (2016). Is it safe? Social, interpersonal, and human effects of peer assessment: A review and future directions. En G. T. L. Brown y L. R. Harris (Eds.), *Handbook of Human and Social Conditions in Assessment* (pp. 247–266). Routledge.
- Roth, W. M., & Roychoudhury, A. (1993). The concept map as a tool for the collaborative construction of knowledge: A microanalysis of high school physics students. *Journal of research in science teaching*, 30(5), 503-534. <https://doi.org/10.1002/tea.3660300508>
- Soleimani, H., & Nabizadeh, F. (2012). The Effect of Learner Constructed, Fill in the Map Concept Map Technique, and Summarizing Strategy on Iranian Pre-University Students' Reading Comprehension. *English Language Teaching*, 5(9), 78-87. <https://doi.org/10.5539/elt.v5n9p78>

Topping, K. J., Smith, E. F., Swanson, I., & Elliot, A. (2000). Formative peer assessment of academic writing between postgraduate students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(2), 149-169. <https://doi.org/10.1080/713611428>

Van Boxtel, C., Van der Linden, J., Roelofs, E., & Erkens, G. (2002). Collaborative concept mapping: Provoking and supporting meaningful discourse. *Theory into Practice*, 41, 40-46. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4101_7

Wong, R. M., Sundararajan, N., Adesope, O. O., & Nishida, K. R. (2021). Static and interactive concept maps for chemistry learning. *Educational Psychology*, 41(2), 206-223. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1761299>

Yu, S., Zhang, Y., Zheng, Y., Yuan, K., y Zhang, L. (2019). Understanding Student Engagement with Peer Feedback on Master's Theses: A Macau Study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(1), 50-65. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1467879>

Zhou, J., Zheng, Y., y Tai, J. H. M. (2020). Grudges and gratitude: the social-affective impacts of peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(3), 345-358.

Agradecimientos

Estos resultados forman parte del taller de experto universitario titulado “Formación de Habilidades para el Empleo de Inclusivo”, impulsado por la Universidad de Extremadura con la colaboración de Plena Inclusión Extremadura y enmarcado en el Programa de Empleo Juvenil Fondo Social Europeo+ 2021-2027, cofinanciado por el Fondo Social Europeo y la Fundación ONCE.

DIVERSIDADE NO CURRÍCULO: PERSPECTIVA ÉTNICO-RACIAL E TECNOLOGIA ARDUÍNO NA EDUCAÇÃO DE CORPOS NEGROS MASCULINOS

Claudinei Caetano dos Santos¹

Pensar a educação contemporânea, a representação de corpos negros masculinos no currículo escolar tem sido objeto de discussão e reflexão, especialmente no que diz respeito à inclusão de uma perspectiva étnico-racial e ao potencial uso da tecnologia como ferramenta de incentivo. Este estudo busca explorar essa temática, com foco nos alunos da Escola Daniel Martins Moura.

Pensar as representações de Chartier (1991), em uma da análise das apresentadas no currículo enquanto narrativa se torna um documento importante capaz de produzir diversas compreensões, interpretações e sentidos. A linguagem ali representada alcança os espaços individuais e coletivos que consomem o material didático, ela em suas variáveis termina por colocar em jogo o corpo, o espaço, a temporalidade e as relações estabelecidas, dando a possibilidade da criação de novas interpretações a partir de cada espaço social.

A inclusão de uma perspectiva étnico-racial no currículo escolar é fundamental para promover uma educação mais inclusiva e diversificada. Reconhecer a identidade e as experiências dos alunos negros é essencial para garantir que se sintam representados e valorizados no ambiente escolar. Além disso, a desconstrução de estereótipos e a promoção do respeito à diversidade étnica são aspectos importantes para uma formação cidadã e crítica dos estudantes.

Nesse contexto, o emprego da tecnologia Arduíno surge como uma ferramenta promissora para promover uma maior participação dos alunos negros. O uso da tecnologia pode proporcionar oportunidades de aprendizado mais práticas e interativas, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades criativas e solucionem problemas de forma inovadora. Além disso, a tecnologia pode ser utilizada como meio de expressão e representação da cultura e identidade dos alunos, contribuindo para uma educação mais personalizada e significativa.

Para os espaços e ações antirracistas, Wieviorka (2008), nos faz perceber que a luta por um espaço sem barreiras deve perpassar mudanças em se tratando da história, inserindo as histórias silenciadas por narrativas ao longo do tempo, as vítimas, as pessoas de pele negra, precisam propiciar debates e problemáticas entre os aspectos da história e a memória que aí está em relação à cor.

A violência é a essência, o cerne central do problema em questão. Ser negro é estar sujeito a uma violência constante, persistente e cruel, sem trégua ou descanso, devido a uma dupla

¹ Licenciado e Bacharel em Filosofia, Especialista em Comportamento Humano e Mestre em Estudos de Cultura Contemporânea, todos pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT.

imposição: a de personificar o corpo e os ideais de ego do sujeito branco, e a de rejeitar, negar e anular a presença do corpo negro, como nos elucida Costa (1986).

Esses cerceamentos e silenciamentos por parte deste levante ideológico eurocêntrico que atravessam a sociedade, as relações sociais e grande parte do que ela produz, marcam não só, mas principalmente as sociedades colonizadas, e muitos são “obrigados” a carregar o estigma natural da frustração do homem branco, o corpo, a força, o desejo, a sexualidade, na fala de Kilomba (2019), As pessoas negras são transformadas na personificação daquilo que a sociedade branca tem relegado para o lado e rotulado como perigoso e proibido, fazendo das ações diárias de cada pessoa negra um martírio psicológico, manipulando a realidade para o prazer da sociedade branca, levando em consideração suas vontades e desejos.

Quando se aborda o confronto identitário étnico-racial, Gomes (2004) destaca que o processo de construção da identidade só se torna evidente quando confrontado com o outro, neste caso, o homem branco, que nos interpela enquanto sujeitos negros. Esse aspecto é considerado como um organismo cultural, histórico e social. A tomada de consciência se refere à forma como o homem negro, em meio aos seus conflitos de densidade dialógica, reage diante do encontro com o outro.

Grada Kilomba (2019) argumenta que no racismo cotidiano, a pessoa negra é usada como tela para projeções do que a sociedade branca tornou tabu. Tornamo-nos um depósito para medos e fantasias brancas do domínio da agressão ou da sexualidade. Essas projeções frequentemente resultam em martírios, anteriormente físicos e agora psicológicos. Em muitas ocasiões, essas ações se tornam tão comuns que testemunhamos pessoas negras caindo na armadilha de cometer pequenos atos racistas que estão inconscientemente enraizados em nós. Portanto, é crucial estar constantemente vigilante e buscar esmagar essas ações.

Na direção do que é pré-determinado racialmente, Pereira (2012), nos trás um retrato no Brasil, que por ser um lugar de diversidade cultural e racial forte, o silenciamento racial é muito acentuado, permeia ainda o distanciamento do diferente, seja pelo cabelo, pela questão social e/ou questões étnicos raciais, do não igual, e com certa sutileza negando as marcas e ações microfísicas do racismo.

Mesmo na relação escravocrata o homem negro sendo tratado inferiormente em todos os espaços por pessoas brancas, a relação no campo do desejo eram tidas como algo exótico e mantida em segredo pelo senhor, o negro sempre foi tido como objeto de uso em suas mais diversas atribuições. E nesse caminho, Barros e Barreto (2018) traz a masculinidade dos corpos negros como configuração submissas produzindo questões complexas ao se ver no meio social.

Ser homem negro é ser subserviente em relação à sua própria masculinidade, pois se vê diante de situações desafiadoras, e levando a um questionamento sobre sua virilidade, fator que não o permite titubear em momentos de seu dia-a-dia, não se pode fraquejar em relação a sua postura masculinizada. Ações que inferiorizam a imagem do homem negro são constantes, e

segundo Almeida (2018) o racismo passou a se tornar regra, pois este se tornou ação decorrente da estruturação social.

Essas ações punitivas de degradação para com homem negro são sentidas até hoje, em todos os cantos e ações, seja em seu cabelo, na cor de sua pele, nos lugares que frequenta, por suas roupas, enfim a todo o momento o olhar discriminador transpassa os anseios da sociedade branca a fim de diminuir a presença da figura negra na sociedade. E como bem pontua Kilomba (2019) Parece que a existência muitas vezes é condicionada pela adoção de uma imagem alienada de si mesma/o, imagem essa criada e projetada pelo indivíduo branco, cortejando seus desejos mais sombrios com intuito de esmagar a identidade da pessoa negra. Para Gomes (1995) ao entrar na escola, o aluno negro se depara não apenas com a história de sua raça sendo tratada de forma folclórica, mas também encontra reforço por parte do corpo docente na negação de sua origem racial. Tendo assim, o aluno, uma visão de sua condição humana de forma menosprezada e não valorizada nem ao longo da história nem em seu momento na formação escolar, espaço de ensino/aprendizagem.

A sociedade impõe padrões que se dizem aceitáveis a serem seguidos, a serem tomados como modelos e instituído ao longo do tempo de forma sutil em nossas vidas diárias, fazendo com que as pessoas muitas das vezes não aceitam mais se silenciam.

Em Freire (2005), não mais o educador separado do educando, nem o educando separado do educador, mas sim o educador-educando junto com o educando-educador. Nesse contexto, o educador não é apenas aquele que ensina, mas também aquele que, enquanto ensina, está sendo ensinado, em um diálogo com o educando, que ao ser ensinado também ensina.

Pensando a educação nesse viés assertivo, a lei 10.639/03 vem a corroborar e muito com o que almejamos e intentamos enquanto modelo educação não só de uma forma ampla, mas com a inserção do homem negro como prevê a lei neste nicho de aprendizagem. E assim na mesma linha de raciocínio, Bernardo e Maciel (2015), mostram que o combate ao racismo ocorreria através da produção e disseminação de valores fundamentais que afetassem os seguintes aspectos: a promoção de uma imagem positiva do negro; a inclusão da história e da memória negras no currículo convencional; a oposição ao modelo eurocêntrico que serve de base para o currículo oficial, entre outros. Apesar de sua relevância política, a implementação dessas medidas requer uma série de ações coordenadas, as quais são de responsabilidade do poder público.

Tratando no âmbito escolar o debate e as reflexões como ponto de partida para a construção de uma imagem do negro de forma positiva, o inserindo na história, na cultura, na política, enfim onde o mesmo o fez e o faz presente, que por tanto tempo foi lhe tirado esse direito pelo olhar eurocêntrico de nosso universo, nos fazendo acreditar que nossa condição é algo natural, não permitindo qualquer reconfiguração desta por muito tempo.

Quando buscamos analisar determinada obra, o lugar ocupado por quem analisa terá reflexo no resultado da análise, pois o lugar de onde se observa e/ou se fala, reproduz o intento de

que se faz este, uma vez que se assume a historicidade do olhar, reconhecendo que nossa forma de perceber não é inata, mas sim construída ao longo do tempo e influenciada por contextos históricos, culturais e sociais específicos. FABRIS (2008), uma construção que busca encontrar em seus interlocutores um aporte para disseminação de tais ideias, conceitos e reflexões. Nessa direção, o que se propõe aqui é a busca da compreensão do corpo do homem negro no currículo escolar.

Portanto, ao integrar uma perspectiva étnico-racial e o emprego da tecnologia Arduíno no currículo escolar, é possível promover uma abordagem mais inclusiva e participativa na educação, valorizando a diversidade e promovendo o respeito mútuo entre os alunos. Essa abordagem contribui não apenas para a formação acadêmica dos estudantes, mas também para o seu desenvolvimento como cidadãos críticos e conscientes de sua própria identidade e potencial.

O racismo não é biológico, mas sim discursivo. Ele não se baseia em diferenças genéticas ou características físicas inerentes, mas sim em construções sociais e culturais que atribuem valores e hierarquias baseadas na raça, Kilomba (2019), afinal a tortura física dos séculos XX não se aplicam mais nos mesmos moldes, agora se tem outras tecnologias de poder para tais efeitos perniciosos à pessoa negra, agora se usa também o discurso, a palavra para ferir, usando de suas artimanhas silenciosas cotidianamente para diminuir e menosprezar o ser negro.

As representações não são simples imagens, verdadeiras ou enganosas, do mundo social. Elas são construções complexas que refletem interpretações, valores e perspectivas específicas, moldadas por contextos culturais, históricos e sociais, Chartier (2011), e pensar essas imagens no currículo, articuladas a essa perspectiva que possibilita compreender de maneira interessante como se articula este tipo de produção audiovisual, dotado de múltiplas e distintas linguagens e códigos, como o mundo social de modo mais amplo, considerando as clivagens de gênero e raça no interior de uma dada sociedade.

A inclusão de uma perspectiva étnico-racial no currículo não apenas valoriza a diversidade, mas também reconhece a identidade e as experiências dos alunos negros, contribuindo para que se sintam representados e valorizados no ambiente escolar.

Além disso, a desconstrução de estereótipos étnicos e a promoção do respeito à diversidade é essencial para uma formação cidadã e crítica dos estudantes. Nesse sentido, a utilização da tecnologia Arduíno como ferramenta pedagógica pode ampliar as possibilidades de engajamento dos alunos, permitindo-lhes explorar e expressar suas próprias experiências culturais e identitárias de maneira mais autêntica e significativa.

Portanto, este estudo destaca a importância de uma abordagem sensível à diversidade étnico-racial no currículo escolar, bem como o potencial da tecnologia Arduíno para promover uma educação mais inclusiva, diversificada e participativa. Essas reflexões são fundamentais para o desenvolvimento de práticas educacionais que valorizem a pluralidade cultural e contribuam para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Essa interação entre indivíduos, disciplinas, teoria e prática, são importantes para uma ressignificação da aprendizagem como nos salienta Vygotsky (1998), pois é neste momento que dará a cada sujeito a capacidade de se desenvolver. Dando continuidade, Campos (2017) afirma que no Brasil não há a introdução sistemática da robótica no currículo escolar brasileiro ainda carece de uma estrutura sólida e diretrizes claras, sem algo concreto em termos de parâmetros curriculares nacionais ou políticas públicas em âmbito nacional. Este projeto busca alterar esse cenário, visando fornecer uma base para a integração eficaz da robótica no ensino, aproveitando seu potencial para promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas, criativas e tecnológicas nas novas gerações. De acordo com Moraes (2010) a robótica educacional é um meio moderno e eficiente de aplicar a teoria piagetiana em sala de aula, pois o aluno é levado a pensar na essência do problema, assimilando-o para, posteriormente, fazer sentido no seu conhecer.

Referências

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. O que é racismo estrutural? Minas Gerais: Editora Letramento, 2018.

AVERBUCK, Lígia M. Leitura e ideologia. *Revista Leitura: teoria e prática*, v. 2, n. 2, p. 12-14, out. 1983.

BARROS e BARRETO, Paulo Ester; Robenielson Moura. Corpo negro e pornografia A fantasia do negro pauzudo. *BAGOAS* n. 19 | 2018 | p. 301-315.

BEZERRA, Holien Gonçalves. O Processo de Avaliação de Livros Didáticos. In: ANAIS do XX Simpósio da ANPUH. Florianópolis, Santa Catarina: p. 195-202, julho 1999.

BERNARDO, Teresinha e MACIEL, Regimeire Oliveira. Racismo e educação: um conflito constante. *Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar*, São Carlos, v. 5, n. 1, jan.-jun. 2015, pp. 191-205.

BITTENCOURT, C. M. Livros didáticos: concepções e uso. Recife: Secretaria da Educação e Esporte de Pernambuco, 1997. (Coleção Qualidade do Ensino, Série: Formação do Professor).

BUTLER, Judith. In: *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

COTRIM, Gilberto. Saber e Fazer -História –5ª série –3ª edição revista. São Paulo: Ed. Saraiva, 2005.

580

COSTA, M. S.; ALLEVATO, N. S. G. Livro didático de matemática: Análise de professoras polivalentes em relação ao ensino de geometria. *Vidya*, v. 30, n. 2, p. 71-80, jul./dez., 2010.

COSTA, Jurandir Freire. Da cor ao corpo: a violência do racismo. In: *Violência e psicanálise*. 2 ed. Rio de Janeiro, Graal, 1986.

CHIAVENATO, Júlio José. O negro no Brasil: da senzala à abolição. São Paulo: Moderna, 1999. (Coleção polêmica)

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, v. 11, n. 5, p. 173-191, 1991.

CHARTIER, Roger. Defesa e ilustração da noção de representação. *Fronteiras*, Dourados, v. 13, n. 24, p. 15-29, jul./dez. 2011.

FABRIS, Elí Henn. Cinema e Educação: um caminho metodológico. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 33 n. 1, p.117-134, jan./jun., 2008.

FERNANDES, J. D. C; ALMEIDA, D. B. L. Revisitando a gramática visual nos cartazes de guerra. In: ALMEIDA, D. B. L. (org.). *Perspectivas em análise visual: do fotojornalismo ao blog*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008, p. 11-31.

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade I: a vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13ª. Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. In: *Kulé Kulé*. Ano, p. 8-17. Maceió: Edufal, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. São Paulo, Educação e pesquisa, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995 p. 89.

JÚNIOR, Durval M. A. Máquina de fazer machos: gênero e práticas culturais, desafio para o encontro das diferenças. Campina Grande: EDUEPB, 2010. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

KILOMBA, Grada. Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cogobó, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias das Sexualidades**. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O Corpo Educado*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MAUAD, Ana Maria. As imagens que educam e instruem: usos e funções das ilustrações nos livros didáticos de história. In: DIA, Margarida; STAMATTO, Ines. *O Livro didático de história: políticas, educacionais, pesquisas e ensino*, Natal: Ed. UFRN, 2007.

MOTT, Luiz. *Escravidão, homossexualidade e demonologia*. São Paulo: Ícone, 1988.

MUNANGA, Kabengele (Org). *Superando o Racismo na escola*. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *O negro no Brasil de Hoje*. 1ª ed. São Paulo: Global / Ação Educativa, 2006.

PEREIRA, Olga Maria Lima. *A dor da cor: Reflexões sobre o papel do negro no Brasil*. Cadernos Imbondeiro. João Pessoa, v.2, n. 1, 2012.

ROSEMBERG, Fluvia; BAZILLI, Chirley & SILVA, Vinícius Baptista da. **Racismo nos livros didáticos brasileiros e seu combate**: uma revisão da literatura. *Educação e Pesquisa*, 2003, v. 29, n. 1, p. 125-146.

SANTOS, Daniel. Ogó: encruzilhadas de uma história das masculinidades e sexualidades negras na diáspora atlântica. *Universitas Humanas*, Brasília, v.11, n. 1, p.7-20, jan./jun. 2014.

SERIACOPI, Gislaíne C. A.; SERIACOPI, Reinaldo. *História (Ensino Médio)*. São Paulo. Editora Ática, V. Único, 1 ed. 2009.

SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: CED – Centro Editorial Didático e CEAO – Centro de Estudos Afro – Orientais, 1995, p 34; 47; 135.

SILVA, Ana Célia da. *A representação do negro no livro didático: o que mudou?* Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA JUNIOR, C. G. da. O livro didático de matemática e o tempo. In: VI Encontro Pernambucano de Educação Matemática, O Currículo de Matemática na Educação Básica, Caruaru-PE, Anais... Caruaru: UFPE, 2006.

WIEVIORKA, Michel. Mutação do racismo. In: BERNARDO, Teresinha; CLEMENTE, Claudelir Corrêa (Org.). Diásporas, redes e guetos: conceitos e configurações no contexto transnacional. São Paulo, Logo/Educ, 2008, p. 27-40.

CAMPOS, F. R. Robótica educacional no brasil: questões em aberto, desafios e perspectivas futuras. Revista ibero-americana de estudos em educação, Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 12, n. 4, p. 2108–2121, dec 2017. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8778/6944>> . Citado 2 vezes nas páginas 31 e 56.

MORAES, M. C. Robótica Educacional: socializando e produzindo conhecimentos matemáticos. 2010, 144f. Dissertação de Mestrado Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande, FURG, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/praxis/article/download/1425/641>> Acesso em: 21 out. 2021.

Vigotski, L. S.. Formação Social da Mente. São Paulo, Editora Martins Fontes, 1998.

CONSTRUINDO IDENTIDADE: UM ESTUDO ACERCA DA CULTURA ESCOLAR NA ESCOLA FLAMÍNIO

Adriana Aparecida Ramos Miron Ferreira¹
Rosiley Aparecida Teixeira²

Introdução

No cenário acadêmico contemporâneo, a pesquisa voltada para a instituição escolar desempenha um papel crucial na compreensão e aprimoramento das dinâmicas educacionais. Essa investigação não apenas lança luz sobre os elementos fundamentais que moldam a cultura escolar, o desempenho dos alunos e a eficácia da gestão educacional, mas também oferece contribuições significativas para o desenvolvimento profissional dos educadores e para a promoção da inclusão e equidade no sistema educacional.

Ao longo dos anos, os estudos voltados para a história da educação passaram por transformações paradigmáticas, especialmente influenciados pelas críticas às abordagens políticas e institucionais até os anos 80. Desde então, observou-se uma mudança de perspectiva, impulsionada pela busca por uma análise mais ampla e contextualizada, que reconheça a singularidade e autonomia da instituição escolar. No contexto brasileiro, a consolidação dos programas de pós-graduação a partir dos anos 90 estimulou uma reflexão mais profunda sobre a pesquisa em sociedade e educação, ampliando os horizontes de investigação e valorizando as expressões individuais e coletivas dentro de contextos históricos específicos.

Este trabalho que faz parte da revisão bibliográfica da pesquisa acerca da cultura escolar de uma escola municipal do Brasil, visa aprofundar o entendimento sobre a cultura escolar, destacando sua importância para a construção de uma educação de qualidade, para a promoção da justiça social e para o desenvolvimento de uma sociedade mais democrática e plural. Ao analisar a cultura escolar, não apenas como um conjunto de normas e valores, mas como um universo simbólico complexo que se constrói no dia a dia da escola, este estudo busca oferecer uma visão abrangente e enriquecedora sobre a dinâmica intrínseca das instituições educacionais.

Desenvolvimento

A pesquisa relacionada à instituição escolar desempenha um papel fundamental no contexto acadêmico, fornecendo uma compreensão abrangente e aprofundada das dinâmicas

¹ Mestranda da Universidade Nove de Julho – Programa de Mestrado Profissional de Gestão e Práticas Educacionais - <http://lattes.cnpq.br/4380539962193013> - dri.ap.ramos@hotmail.com

² Professora doutora da Universidade Nove de Julho – Programa de Mestrado Profissional de Gestão e Práticas Educacionais - <http://lattes.cnpq.br/9920259406963954> - rosileyteixeira@uol.com.br

educacionais. Esta investigação é essencial para identificar aspectos cruciais que influenciam a formação da cultura escolar, o desempenho dos alunos e a eficácia da gestão educacional. Além disso, a análise cuidadosa da instituição escolar contribui para o desenvolvimento profissional dos educadores, promove a inclusão e a equidade, e influencia o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos.

Os estudos sobre a história da educação, especialmente influenciados pelos pensamentos marxistas até os anos 80, começaram a ser criticados por sua abordagem política e institucional, desconsiderando a singularidade da autonomia da instituição escolar, desde então houve uma mudança de paradigma, incentivada principalmente pelos Annales³, que propuseram uma análise mais ampla, priorizando não só os documentos oficiais, mas dando ênfase também no contexto local.

Aqui no Brasil a consolidação dos programas de pós-graduação nos anos 90, acaba contribuindo também para a consolidação dos questionamentos sobre a pesquisa em sociedade e educação, levando os historiadores a debruçarem em estudos mais profundos, ampliando os objetos de pesquisa e fontes investigadas. Eles começam a valorizar as expressões dos sujeitos e grupos sociais dentro de contextos históricos específicos, compreendendo a história da educação não só apenas sob a perspectiva das lutas coletivas, mas também as individuais que contribuem para mobilizações coletivas.

Neste sentido é importante conceituar o motivo da instituição escolar e sua cultura ser um objeto de estudo relevante para as relações na sociedade, isso porque a escola é considerada uma estrutura material estabelecida para atender a uma necessidade humana permanente, diferenciando-se das necessidades transitórias que não demandam a criação de instituições, como destacado por Saviani (2005, p.14). Associada a conceitos como norma universal e organização material ou jurídica, a instituição estabelece modelos de comportamento e valores para regular as ações dos indivíduos, especificamente, a instituição escolar é uma dimensão organizadora dentro de um contexto complexo, possuindo uma dinâmica intrínseca que merece ser explorada (Nadal, 2011, p.24).

Na escola, os indivíduos passam por uma socialização secundária, adquirindo conhecimentos e competências especializados (Savater, 2000, p.67). As instituições, como a escola, são unidades de ação que envolvem agentes, meios e instrumentos operados por eles, direcionados para alcançar finalidades estabelecidas, sendo intrinsecamente sociais em sua origem e funcionamento (Saviani, 2005, p.18). A escola e o sistema educacional mediam entre os significados sociais e o desenvolvimento das novas gerações (Gómez, 2001, p.12). No entanto, a escola também pode ser vista como uma instância de imposição de normas

³ O termo "Escola dos Annales" refere-se a uma corrente historiográfica que surgiu na França no início do século XX, influenciada principalmente pelos historiadores Lucien Febvre e Marc Bloch. Essa abordagem revolucionou a prática historiográfica ao propor uma visão mais ampla e integradora da história, buscando ultrapassar as fronteiras tradicionais da disciplina.

culturais, construindo sua identidade por meio de relações de poder e tendendo a homogeneizar as expressões heterogêneas de pensamentos e ações (Braz et al., 2023, p.5). Considerando a educação como uma realidade intrínseca nas sociedades humanas, as instituições escolares desempenham um papel relevante na formação integral dos indivíduos, fornecendo conhecimentos e habilidades essenciais para a cidadania e possibilitando sua contribuição produtiva para a comunidade (Hands, 2008, p. 14). A parceria entre escolas e comunidades locais pode atender as necessidades dos alunos e facilitar a formação cidadã, permitindo o cultivo de parcerias e atividades colaborativas que beneficiam tanto a escola quanto a comunidade (Hands, 2005 p.12; Casto, 2016, p.8). Essa parceria não apenas aumenta as habilidades dos alunos em aplicar o aprendizado acadêmico a questões da comunidade, mas também aborda necessidades não atendidas na comunidade, promovendo o desenvolvimento social e o pensamento crítico (Nardan, 2010, p.45). Já a cultura escolar, em particular, é amplamente explorada, enfatizando a análise da materialidade e das particularidades da instituição ao longo de sua história, como bem demonstra Dominique Julia ao analisar a cultura escolar como um campo de investigação em constante transformação:

cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular. Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas. (Julia, 2001, p. 10)

586

Em suma, a investigação da cultura escolar desempenha um papel fundamental na construção de uma educação de qualidade, na promoção da justiça social e no desenvolvimento de uma sociedade mais justa, democrática e plural. Para conceituar a cultura escolar mais profundamente, é necessário debruçar-se na etimologia do conceito, primeiramente considerando a cultura geral e sua função dentro da sociedade em que vivemos. A palavra "cultura" remonta à noção de cultivo, relacionada ao processo de preparação e desenvolvimento da terra. O termo está intimamente ligado ao modelo de evolução nos sistemas sociais, englobando conhecimento, ideologia, valores, leis e práticas cotidianas (Morgan, 1996, p.2). Paulo Bes (2017, p.12) destaca que o conceito de cultura tem evoluído ao longo das décadas, acompanhando o desenvolvimento da sociedade. Desde suas primeiras referências no século XV, ligadas a questões agrícolas, até hoje, a cultura sempre envolveu a ideia de intervenção humana na natureza. Além disso, a palavra "cultus",

relacionada às práticas religiosas, também contribui para a compreensão da cultura como transmissora de conceitos e estabelecadora de normas religiosas.

A cultura permite a diferenciação entre povos, influenciando seus hábitos, inovações e abordagens para a resolução de problemas. Ela está relacionada ao desenvolvimento intelectual, aos valores morais e materiais de uma sociedade, e também à sua história e evolução ao longo do tempo (Laraia, 1997, p.27). Chauí (1995, p.31) considera a cultura como o modo pelo qual os seres humanos se humanizam, moldando a existência social, política, econômica e intelectual. Laraia (2001, p.45) destaca que a cultura é única para cada sociedade, refletindo sua história, valores e crenças compartilhados. Ela é transmitida através da socialização e da imitação consciente e inconsciente dos aspectos culturais presentes no ambiente social.

Nesta perspectiva, o presente artigo enfatiza a importância da cultura no ambiente escolar, denominado "cultura escolar". Isso não significa que o trabalho de análise dessa cultura se resume a conhecer as diferentes culturas que se relacionam neste ambiente, mas sim qual cultura é criada com a interação delas em especial. Conforme Faria Filho (et al., 2004, p.23), a cultura escolar vai além da mera junção das culturas individuais, configurando-se como um universo simbólico singular e dinâmico, moldado pelas interações entre os membros da comunidade escolar.

O conceito de cultura escolar tem recebido uma atenção crescente nos tempos recentes, emergindo como um termo fascinante e moderno utilizado na análise dos desafios atuais e temas relacionados à escola. A cultura escolar é frequentemente discutida no contexto das reformas educacionais, inovações pedagógicas, autonomia e progresso das escolas. Ele serve como um conceito que descreve um estado ideal, ao mesmo tempo em que destaca as deficiências da situação atual (POL et al., 2007, p.12).

Conforme Braz et al. (2023, p. 5), os teóricos da área educacional, no campo da história da educação, reconheceram que elementos intrínsecos às escolas podem fornecer insights sobre a vida escolar. Isso porque as instituições escolares possuem uma territorialidade e cultura próprias, que as colocam "entre meios", em uma posição intermediária entre o macro e o microsistema. Isso constitui o que é conhecido como cultura escolar.

Os estudos sobre cultura escolar têm desempenhado um papel fundamental ao desnaturalizar a instituição escolar e ao investigar o próprio processo de sua emergência como uma instituição de socialização na era moderna. Ao serem conectados aos estudos sobre o processo de escolarização, essa perspectiva ressalta a importância de considerar a relação da escola com outras instituições responsáveis pela socialização da infância e da juventude, especialmente a família, a Igreja e o mundo do trabalho (FARIA FILHO et al., 2004, p. 23). Nesse sentido, o termo "cultura escolar" tem sido empregado para destacar o papel da escola na disseminação de uma cultura particular durante o processo de socialização e integração das crianças e adolescentes à sociedade nacional (BARROSO, 2012, p.13).

Diante disso, é possível observar que a expressão "cultura escolar" tende a ser um conceito unificador que conecta várias áreas específicas em que as escolas atuam. Não se limita apenas a um conceito teórico, mas também possui implicações práticas significativas (POL et al., 2007, p.12).

Uma análise política e sociológica da escola necessariamente considera sua dimensão cultural, tanto em relação à sociedade em geral quanto em termos mais específicos, considerando as formas culturais que ela mesma produz e transmite. Para isso, é importante examinar as diferentes dimensões da cultura escolar, levando em conta diversas abordagens teóricas e identificando as práticas que a materializam (BARROSO, 2012, p.15).

Assim, conforme Barroso (2012, p. 14), é possível identificar três tipos de abordagens: a) Perspectiva Funcionalista: Nesta abordagem, a "cultura escolar" é vista como a cultura mais ampla que é transmitida pela escola. A instituição educativa é considerada apenas como um meio de transmissão de uma cultura definida e produzida externamente, refletindo os princípios, objetivos e normas determinados pelo poder político (social, econômico, religioso), que constituem a base do processo educativo e da socialização das crianças e jovens; b) Perspectiva Estruturalista: Aqui, a "cultura escolar" é entendida como a cultura que é produzida pela própria forma de educação escolar, especialmente através da modelagem de suas estruturas e formas, como o currículo, as disciplinas, a organização pedagógica e os recursos de ensino; c) Perspectiva Interacionista: Nesta visão, a "cultura escolar" refere-se à cultura organizacional específica de cada escola, em vez de considerar a escola como uma instituição global. Esta abordagem foca na cultura que emerge das interações entre os membros da comunidade escolar, suas interações com o espaço físico da escola e suas relações com os conhecimentos que são ensinados e aprendidos.

588

Conclusão

A investigação da cultura escolar emerge como um campo fundamental para o entendimento e aprimoramento da educação em nossas sociedades. Ao longo deste artigo, exploramos a complexidade da instituição escolar, desde suas origens históricas até sua função contemporânea como agente de socialização e transmissão de conhecimento. Compreendemos que a cultura escolar não se limita a um conjunto estático de normas e valores, mas é um processo dinâmico e multifacetado, moldado pelas interações entre os diversos atores que compõem a comunidade escolar.

Destacamos a importância da pesquisa acadêmica na desconstrução de conceitos e na busca por uma compreensão mais profunda das dinâmicas educacionais. Ao adotar abordagens interdisciplinares e contextualizadas, podemos enriquecer nosso entendimento sobre as práticas pedagógicas, as relações de poder e as influências socioculturais que permeiam o ambiente escolar.

Nossa análise também ressaltou a relevância da parceria dentro das escolas entre sua equipe escolar, visando atender às necessidades dos alunos e promover uma educação mais inclusiva e voltada para a cidadania ativa. Reconhecemos que a construção de uma cultura escolar positiva e democrática é um processo contínuo, que exige o engajamento de todos os membros da comunidade educativa.

Em suma, a investigação da cultura escolar não apenas contribui para o aprimoramento das práticas educacionais, mas também para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e plural. Ao compreendermos melhor as dinâmicas e desafios enfrentados pela instituição escolar, estamos mais bem preparados para promover mudanças significativas e construir um futuro mais promissor para as gerações vindouras.

Referência

BARROSO, J. **Cultura, cultura escolar, cultura de escola**. São Paulo: UNESP/UNIVESP, 2012.

BES, P. **Cultura organizacional e educação**. Porto Alegre: SAGAH, 2017.

BRAZ, J. C. de A. et al. **Cultura escolar: silenciamentos e intencionalidades**. Revista Foco, v. 16, n. 11, p. 1-17, 2023.

CASTO, M. J. **A parceria escola-comunidade: uma proposta de formação para a cidadania**. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara, 2016.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. 11ª ed. São Paulo: Ática, 1995.

DIAS, R. **O conceito de cultura**. In: Introdução à sociologia, 2ª ed., São Paulo, 2012.

FARIA FILHO, L. M. de et al. **A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, 2004.

GÓMEZ, A. I. Pérez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HANDS, C. M. **A formação da cidadania na escola: estratégias para o desenvolvimento de uma cultura de participação**. São Paulo: Cortez, 2008.

HANDS, C. M. **Parceria escola-comunidade: construindo uma educação de qualidade.** São Paulo: Cortez, 2005.

JULIA, D. **A cultura escolar como objeto histórico.** Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, v. 1, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico.** 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MORGAN, L. H. **Sistemas socioculturales. In: Antropologia de la organización social.** Mexico: Universidad Nacional Autónoma de México, 1996.

NARDAN, L. **A formação da cidadania na escola: um estudo de caso com alunos do ensino fundamental.** 2010. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara, 2010.

POL, M.; HLOUSKOVÁ, L.; NOVOTNY, P.; ZOUNEK, J. **Em busca do conceito de cultura escolar: Uma contribuição para as discussões actuais.** Revista Lusófona de Educação, v. 10, 2007, p. 63-79.

SAVATER, F. **O valor do educar.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SAVIANI, D. **Instituições escolares: conceito, histórica, historiografia e práticas.** Cadernos de História da Educação, n. 4, 2005, p. 27-33.

590

EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO BRASILEIRO: ELEMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA LINHA DO TEMPO

Lorena da Silva Dias¹
Liliana Cabral de Souza Barboza²

Introdução

A educação formal da criança de zero a seis anos de idade, até pouco tempo, não fazia parte das políticas educacionais brasileiras. As ações educativas voltadas para o atendimento de crianças dessa faixa etária são, durante muito tempo, marcadas por uma perspectiva assistencialista e compensatória. Rosemberg (2013) afirma que as políticas específicas para educação infantil, no Brasil, se comparadas com outros países, surgem tardiamente. Somente nas últimas décadas se observa uma maior atenção do Estado com a educação infantil. Do ponto de vista legislativo, os princípios e diretrizes para educação infantil foram garantidos, em um passado recente, pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96).

A educação infantil no Brasil é marcada por avanços e desafios ao longo da história. A articulação entre políticas públicas e a efetivação dos direitos das crianças nesta etapa da educação básica tem se mostrado uma das questões sempre atuais que convidam à reflexões e à investigação. (KRAMER, 2016). A presente pesquisa tem como objetivo produzir uma linha do tempo da educação infantil no Brasil a partir dos marcos legislativos que serviram de base para a proposição e implementação de políticas públicas voltadas para essa etapa da educação.

Elegem-se as legislações por estabelecerem direitos, diretrizes e padrões de funcionamento regular para a educação infantil e no Brasil, tratam ainda, do papel da escola, da democratização do ensino, dentre outros temas relevantes.

A proposição de uma linha do tempo que resgate, a partir da legislação educacional brasileira, a trajetória das políticas públicas direcionadas para a educação infantil tem sua importância apoiada na ideia de Saviani (2013), segundo a qual "a política educacional é um dos determinantes fundamentais da qualidade da educação". Assim compreender como as políticas públicas foram propostas e implantadas permite melhor compreender avanços e desafios enfrentados na área. A construção dessa linha do tempo tem como foco

¹ Mestranda em Educação, Cultura e Comunicação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ/FEBF - ld10.dias@yahoo.com.br

² Mestranda em Educação, Cultura e Comunicação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ/FEBF - lilianacabral12@gmail.com

documentos oficiais que estabeleceram as diretrizes para a educação infantil no país assim como as características dos contextos em que foram implementados.

A educação infantil em uma perspectiva historiográfica (1961-2017)

No contexto histórico brasileiro, a educação infantil começou a ganhar destaque nas políticas públicas educacionais somente no final do século XX, onde passou a ser considerada como um direito fundamental de todas as crianças. A partir da Constituição Federal de 1988, estabeleceu-se que seria dever do Estado garantir a educação infantil, em creches e pré-escolas, às crianças de até cinco anos de idade (BRASIL, 1988). Apesar disso, o histórico da educação infantil no Brasil mostra que este direito nem sempre foi reconhecido e efetivado. A seguir, na imagem 1, destacam-se os principais marcos legislativos da educação infantil entre os anos de 1961 e 2017 que serão apresentados no decorrer do texto.

No Brasil, a educação infantil foi marcada por uma visão assistencialista até meados do século XX, sendo considerada como uma forma de atendimento às crianças pobres e desprotegidas, com a finalidade de prestar atendimento às necessidades básicas de higiene, alimentação, proteção e guarda às crianças, enquanto as mães trabalhavam fora de seus lares (ROSEMBERG, 2005).

De acordo com os textos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) dos anos 1961 (lei 4.020) e 1967 (lei 5.692), a educação pré-primária destinava-se às crianças menores de sete anos de idade e seria ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância. As empresas que tivessem no seu quadro de funcionários mães de menores desta idade seriam estimuladas a organizar e a manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária e os sistemas de ensino por sua vez, velariam para que as crianças de idade inferior a sete anos recebessem a educação em escolas maternas, jardins de infância ou instituições equivalentes. A esse respeito:

Os estudos que atribuem aos Jardins de Infância uma dimensão educacional e não assistencial, como outras instituições de educação infantil, deixam de levar em conta as evidências históricas que mostram uma estreita relação entre ambos os aspectos: a que a assistência é que passou, no final do século XIX, a privilegiar políticas de atendimento à infância em instituições educacionais e o Jardim de Infância foi uma delas, assim como as creches e escolas maternas. (KUHLMANN, 2001, p. 26).

Observa-se a partir do excerto que, a partir do final de século XIX, privilegiam-se políticas de atendimento à infância em instituições educacionais. Esse é um aspecto importante na medida em que buscam-se formas de superação de uma perspectiva puramente assistencialista da educação infantil.

Em 1979, o ano internacional da criança colocou o tema “infância” em destaque. Contudo, foi na década seguinte que efetivamente iniciaram algumas mudanças na educação das crianças pequenas na sociedade brasileira. Em 1981 o Ministério da Educação e Cultura (MEC), lançou o Programa Nacional de Educação Pré-escolar e convidou o Mobral³ para integrá-lo, o propósito era a expansão da pré-escola no Brasil. Com essa medida, percebeu-se um crescimento significativo nas matrículas de educação pré-escolar. Entre os anos de 1979 e 1989, o número de crianças matriculadas triplicou, passando de 1.198.104 para 3.530.000, com o aumento mais expressivo no atendimento das instituições públicas. (DIDONET, 1992). Segundo Marafon (2009), em 1990, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente que veio reafirmar no capítulo IV, artigo 54, inciso IV o direito das crianças de 0 a 6 anos de idade ao atendimento em creches e em pré-escola. O Estatuto:

Inseriu as crianças e adolescentes no mundo dos direitos humanos. O ECA estabeleceu um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância tentando com isso impedir desmandos, desvios de verbas e violações dos direitos das crianças. Serviu ainda como base para a construção de uma nova forma de olhar a criança: uma criança com direito de ser criança. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar. Isso quer dizer que são atores do próprio desenvolvimento (FERREIRA, 2000 apud PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 184).

593

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) insere crianças e adolescentes no contexto dos direitos humanos. Estabeleceu um sistema para desenvolver e fiscalizar políticas públicas direcionadas à infância, visando evitar abusos, desvios de recursos e violações dos direitos das crianças. Além disso, promoveu uma nova abordagem em relação à criança, reconhecendo-a como sujeito de direitos. Isso inclui o direito ao afeto, ao brincar, a ter vontades próprias, a recusar, a aprender, a sonhar. O Estatuto traz a concepção das crianças como participantes ativos em seu próprio desenvolvimento, dando-lhes voz e garantindo que seus direitos fundamentais sejam respeitados.

Nas últimas décadas do século XX, se inicia uma mudança no reconhecimento e importância da educação na primeira infância. As últimas décadas registravam uma evolução importante no atendimento à faixa etária anterior aos 7 anos [...] Novos marcos legais, instituídos a partir da Constituição Federal de 1988, reforçaram e deram legitimidade a esses processos. [...]. Embora sem caráter compulsório, a educação infantil foi definida como um direito das crianças e das famílias, cabendo ao Estado ofertá-la de acordo com a demanda. Os

³ Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) - Programa criado em 1970 pelo governo federal com objetivo de erradicar o analfabetismo do Brasil em dez anos

municípios passaram, então, a promover a ampliação das vagas na educação infantil (CAMPOS, 2011).

Nesse momento, há uma mudança significativa na concepção da educação infantil no Brasil. O texto constitucional passa a reconhecer a criança como sujeito de direitos e estabelece a educação como dever do Estado e direito de todos. De acordo com Rocha (2012), esta mudança representou um marco importante na história da educação infantil no país. E segundo Kramer (1992), nessa nova perspectiva, a pré-escola funcionaria, como possibilidade de mudança social, uma vez que proporcionaria a democratização das oportunidades educacionais.

Nos anos seguintes à aprovação do ECA e da Constituição Federal, entre 1994 e 1996, outro importante documento foi publicado pelo Ministério da Educação, a Política Nacional da Educação Infantil. Tal documento estabelecia as diretrizes pedagógicas, as metas, as estratégias e as recomendações para a educação infantil, com o objetivo de expandir a oferta de vagas e promover a melhoria da qualidade do atendimento nesse nível de ensino (BRASIL, 1994). Com a Constituição Federal de 1988 e o ECA, o Brasil aderiu formalmente à concepção da criança como sujeito de direitos e detentor de potencialidades a serem desenvolvidas.

Embora a educação para crianças de zero a seis anos já fosse assegurada na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente, a inserção deste direito na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), sancionada em dezembro de 1996, representa outro marco histórico para a educação infantil no Brasil.

A LDB, lei nº 9.394/96, reafirmou o direito à Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, integrante do sistema educacional brasileiro. O que esta lei propunha para a educação infantil era resultado da articulação e mobilização da sociedade civil, e as consequências desses movimentos já haviam sido expressas tanto na Constituição (1988) como no ECA (1990) e na Política Nacional de Educação Infantil (1994).

Dentre alguns pontos citados na LDB sobre a educação infantil, destacam-se os seguintes:

Art. 29: A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade;

Art. 30: A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Os artigos estabelecem a importância da educação infantil como base fundamental para o desenvolvimento pleno das crianças e delineiam as faixas etárias e os tipos de instituições destinadas a atender às necessidades educacionais e de cuidado nessa fase inicial da vida. A lei também estabelece e fomenta no Art. 63, a importância da formação adequada dos

profissionais que atuam nesta etapa da educação, para que obtenham conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento infantil e as práticas pedagógicas adequadas.

Dois anos após a criação da LDB, em 1998, o Ministério da Educação pública o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que estabelece diretrizes e orientações pedagógicas para a educação infantil e ressalta a importância do brincar e da interação social. Contudo, a orientação é que as atividades não sejam oferecidas meramente através das brincadeiras, mas que estas sejam advindas de situações pedagógicas orientadas. Nesse sentido, a integração entre ambos os aspectos é relevante no desenvolvimento do trabalho do professor, uma vez que:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros, em uma atitude de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998a, p. 23).

A educação na infância deve criar um ambiente que promova o desenvolvimento integral das crianças, estimulando suas capacidades sociais, emocionais e cognitivas, ao mesmo tempo em que lhes oferece acesso a conhecimentos sobre o mundo que as cerca. Segundo o RCNEI (1998, p.45), considerando-se as particularidades da faixa etária compreendida entre zero e seis anos e suas formas específicas de aprender, criou-se categorias curriculares para organizar os conteúdos a serem trabalhados nas instituições de educação infantil. Esta organização visa a abranger diversos e múltiplos espaços de elaboração de conhecimentos e de diferentes linguagens, a construção da identidade, os processos de socialização e o desenvolvimento da autonomia das crianças que propiciam, por sua vez, as aprendizagens consideradas essenciais.

Na perspectiva das concepções, de acordo com Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), a educação infantil se constitui como a primeira etapa do ensino básico configurando-se como o início de todo o processo educacional. É a primeira fase do ensino básico, que é o nível inicial da educação formal. Isso significa que é o primeiro contato sistemático que uma criança tem com a educação dentro do sistema escolar. É o início de todo o processo educacional de uma criança. Nessa fase, as bases fundamentais do aprendizado são estabelecidas, incluindo habilidades sociais, cognitivas e emocionais essenciais para o desenvolvimento futuro. Entende-se que não é apenas uma etapa inicial, mas também é fundamental para o desenvolvimento educacional contínuo de uma criança. É a preparação, onde ela começa a adquirir as habilidades, conhecimentos e valores para as próximas fases de sua jornada educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), ao tratar da composição dos níveis escolares, inseriu a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica. Ela define

que a finalidade da educação infantil é promover o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade.

Em 2009, com a Emenda Constitucional nº 59, o ensino infantil passou a ser obrigatório para as crianças de 4 e 5 anos, antecipando o início da obrigatoriedade da educação básica. Essa alteração gerou preocupação, pois embora a educação pré-escolar seja abarcada, a creche (0 a 3 anos) não é incluída na obrigatoriedade.

Serão prejudicadas fortemente, porque os recursos públicos deverão ser aplicados prioritariamente na faixa obrigatória (é o que determina o novo § 3º do art. 212 – EC 59). Dos dezessete anos de educação básica, apenas os três primeiros ficaram fora. Os mais sensíveis, frágeis e vulneráveis e, ao mesmo tempo, os mais decisivos. Os que historicamente foram relegados ao assistencialismo, aos cuidados de qualquer jeito, entregues às famílias, às comunidades, às mães crecheiras, à iniciativa filantrópica. A pré-escola passou a ser a ‘parte nobre’ e a creche, a ‘parte pobre’ da educação infantil. Sem recursos, a creche poderá retroceder a soluções emergenciais, de baixo custo. O valor aluno ano do Fundeb da creche não garante competição com o da pré-escola, muito menos quando se trata de creche de tempo integral. Mais ganha quem abre duas vagas de pré-escola do que uma de creche de tempo integral” (CAMPANHA NACIONAL AO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2009).

596

Verificam-se possíveis consequências negativas para as creches em decorrência da priorização dos recursos públicos para a educação obrigatória, levando a uma possível desvalorização e falta de recursos, em detrimento de uma maior priorização dos anos de educação obrigatória. Isso pode resultar em soluções precárias e desigualdades na oferta de educação infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 2009, já mostram um avanço na direção de colocar a criança em foco e serviram também como fundamentação teórica para a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nas DCNEI, a atenção se voltaria para as crianças, reforçando a importância da oferta do conhecimento cultural e científico, assim como o contato com a natureza, resguardando o modo que a criança se situa no mundo. Tais diretrizes colocaram como eixos estruturantes do currículo o foco nas interações e na brincadeira, além de considerar os princípios éticos, políticos e estéticos norteariam a produção do conhecimento nas escolas infantis.

Com vistas a reforçar o compromisso com a educação infantil e dar continuidade as proposições já implementadas, cria-se o novo Plano Nacional de Educação (PNE), lei nº 13.005/2014, que estabelecerá as metas específicas para a ampliação do atendimento e a oferta de boa qualidade nessa modalidade de ensino. A meta 1 do referido documento previa a universalização da educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e a ampliação da oferta da educação infantil em creches de forma a atender,

no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o ano de 2016 (BRASIL, 2014).

O PNE anterior (2001-2010) já previa metas específicas para a ampliação do atendimento em creches e pré-escolas, mas apesar dos avanços na legislação e políticas públicas para a educação infantil no Brasil nas últimas décadas, alguns desafios ainda persistiram. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2018), a taxa de atendimento em creches ainda é muito baixa, especialmente entre as crianças mais pobres. Além disso, estudos apontam para a desigualdade regional no acesso à educação infantil, sendo que as regiões Norte e Nordeste apresentam os menores índices de atendimento (OLIVEIRA et al., 2018).

Outra importante conquista para a educação infantil no Brasil ~~foi~~ é a implementação da última versão da BNCC, divulgada em 2017. O documento estabelece referências e diretrizes para as instituições de ensino no que diz respeito à elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para todos os ciclos da educação básica. A Base Nacional Comum Curricular estabeleceu para a Educação Infantil os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de zero a cinco anos, com foco na garantia de uma educação de boa qualidade e no respeito à diversidade.

O documento reconheceu as creches e pré-escolas como ambientes fundamentais para o processo de desenvolvimento da criança ressaltando que, por vezes, são a primeira separação dos seus vínculos familiares. Sendo assim, as instituições de ensino de educação infantil devem ter, como principais objetivos, a ampliação do universo de experiências, conhecimentos e habilidades das crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens e atuando em parceria com a educação familiar.

A BNCC também aborda sobre a importância do brincar nos primeiros anos da infância, estabelecendo seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil. São eles: convivência, brincadeiras, participação, exploração, expressão e autoconhecimento, através dos campos de experiências: o eu, o outro e o nós, corpo, gestos e movimentos, traços, sons, cores e formas, escuta, fala, pensamento e imaginação, espaço, tempo, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2018). Estes indicam experiências para que a criança aprenda e desenvolva aspectos fundamentais para a infância.

Todos os marcos legislativos expostos ao longo do texto representam avanços significativos na garantia do direito à Educação Infantil no Brasil, buscando assegurar o acesso, a boa qualidade do ensino e o desenvolvimento integral das crianças nessa fase tão importante da vida escolar. Contudo, apesar dos avanços, muitos desafios ainda permeiam a política educacional para a infância, dentre eles, questões relacionadas ao financiamento, formação de professores e infraestrutura adequada para o atendimento das crianças (Cruz & Souza, 2020).

Figura: Principais marcos legislativos da educação infantil entre os anos de 1961 e 1971:



Fonte: As autoras, 2024.

Políticas públicas educacionais e a educação infantil

598

As políticas públicas configuram-se como ações, programas e projetos desenvolvidos pelo Governo para enfrentar questões sociais relevantes. Estas são orientadas por princípios de interesse público, justiça social e equidade, buscam a promoção do bem comum e agem diretamente ou através de delegação (PETERS, 1986).

O ciclo das políticas públicas compreende diferentes fases, entre elas, o reconhecimento do problema, a formulação da política, a implementação, o monitoramento e a avaliação. Cada etapa é fundamental para o sucesso e eficácia da política em questão, sendo necessário planejamento, coordenação e avaliação constante.

As políticas educacionais buscam alcançar objetivos como, o acesso universal à educação, a melhoria da qualidade do ensino, a promoção da equidade e a preparação dos indivíduos para os desafios da sociedade contemporânea. No Brasil, tiveram suas raízes nas mudanças sociais e políticas ao longo da história e desde as primeiras iniciativas foram voltadas para o acesso à educação. Os atuais debates sobre boa qualidade e equidade e a evolução dessas políticas, refletem a complexidade das demandas sociais.

As políticas públicas para a educação infantil no contexto brasileiro revelam um cenário de avanços significativos, mas também de desafios persistentes. (KRAMER, 2006). A análise histórica sobre o tema, indica que as políticas públicas voltadas para a educação infantil ganharam destaque no país a partir da Constituição Federal de 1988, que deu início a um processo de reconhecimento e valorização da educação como direito fundamental (ARANTES, 2015). De acordo com Rocha (2007), tais políticas proporcionaram um enfoque

maior ao desenvolvimento integral da criança. Por exemplo, o RCNEI de 1998 estabeleceu diretrizes para o desenvolvimento físico, psicológico e social das crianças em creches e pré-escolas (BRASIL, 1998). Mais recentemente, o PNE 2014/2024 estabeleceu metas específicas para ampliar o acesso à educação infantil e melhorar sua qualidade (BRASIL, 2014). No entanto, os dados mostram que ainda há uma série de dificuldades a serem superadas. Entre elas, destacam-se as questões relacionadas ao acesso em áreas rurais e periféricas e à formação dos profissionais da área (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2016).

As políticas públicas para a educação infantil foram impactadas por instabilidades político-econômicas do país. Como exemplo, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024, que enfrentou dificuldades na implementação de suas metas relacionadas à educação infantil em razão das crises fiscais e dos cortes orçamentários na área da Educação (FERNANDES; CRUZ; RODRIGUES, 2019).

No PNE, a Meta 1 estabelece a universalização da educação infantil para as crianças de 4 a 5 anos de idade até 2016 e a ampliação da oferta em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência (PNE, 2014)

O primeiro dispositivo da Meta 1 estabelece que em 2024 a porcentagem de crianças brasileiras de até 3 anos frequentando escolas ou creches deve ser igual a 50%. De 2014 a 2022, essa porcentagem foi de 29,6% para 37,3%, configurando um ritmo de avanço médio insuficiente para atingir esse objetivo dentro do prazo proposto (INEP, 2016).

Se antes da pandemia o contexto já indicava dificuldades para atingir os objetivos de expansão da educação infantil, a expectativa é que um quadro ainda mais difícil se revele assim que se conheça o seu impacto, visto que esta etapa de ensino não é compatível com a educação à distância.

Com o período da pandemia, evidenciou-se uma desigualdade no acesso de crianças de 0 a 3 anos à escolarização nos recortes por renda, região e localização, com a desvantagem recaindo pesadamente sobre crianças mais pobres, da região Norte e da zona rural, respectivamente (FMCSV; UNDIME; UNICEF BRASIL, 2022). Ainda mais preocupante é o aumento nessas mesmas desigualdades em relação a 2016, primeiro ano com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua. Em todos os recortes citados, a diferença entre os subgrupos com menor acesso em relação aos mais favorecidos aumentou quando deveria ter diminuído (PNAD, 2019).

Em função das limitações associadas aos impactos da pandemia nas estatísticas educacionais, o PNAD em seu 4º relatório de monitoramento, que traria informações sobre frequência à escola/creche para crianças de 0 a 5 anos de idade, não foi disponibilizado para os anos de 2020 e 2021. Assim, os dados se restringiram aos anos de 2016 a 2019, que eram os mais atuais disponíveis para a temática na data de conclusão deste Relatório (INEP, 2022).

Ainda segundo o INEP (2024), no ano de 2023, a rede privada manteve a tendência de crescimento (3,6%) verificada em 2022, quando a participação alcançou 29,9%, após o recuo

observado no período da pandemia (2019 a 2021). Já na rede pública, o aumento foi de 5,3%, no ano último ano. A diferença entre 2023 e 2019, nas creches públicas, é de mais de 296 mil matrículas (12,1%). Esses dados retratam que houve um avanço no acesso e permanência das crianças às creches e pré-escolas, mas que ainda há um longo caminho a percorrer até a meta ser alcançada.

Ao longo dos anos, o governo federal, em parceria com estados e municípios, tem desenvolvido programas e ações para fortalecer a educação infantil, como o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância) e o Programa Primeira Infância Melhor (PIM).

Apesar dos esforços empreendidos, ainda há muito a ser feito para superar os desafios enfrentados pela educação infantil no Brasil, como a carência de infraestrutura adequada, a baixa remuneração dos profissionais da área e a falta de políticas de formação continuada. No entanto, o reconhecimento crescente da importância da primeira infância para o desenvolvimento humano e a mobilização de diversos atores sociais em prol dessa causa sinalizam um caminho promissor para o avanço das políticas públicas direcionadas a esta faixa etária.

Considerações finais

600

A partir da construção de uma linha do tempo com os marcos legislativos da educação infantil no Brasil entre os anos de 1961-2017, compreende-se que/como as políticas públicas para a primeira infância no Brasil passaram por um processo de evolução, avanços e consolidação. Não se pode negar a projeção das recomendações para a educação infantil e os ganhos ao longo das décadas.

Antes vista com uma função assistencialista, as instituições responsáveis pelo “cuidado” das crianças enquanto suas mães trabalham, passam a ser consideradas com uma proposta educacional quando os conceitos sobre infância se tornam mais evidentes e relevantes, quando as crianças começam a serem vistas como parte integrante da família, da sociedade e quando o Estado começa a preocupar-se em protegê-las.

Os achados indicam que os movimentos em direção à implementação de políticas públicas para a educação infantil datam do início do século XX e proporcionaram uma mudança significativa a partir da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, onde se firmou o dever do Estado com a educação infantil.

Por representarem orientações, determinações e diretrizes que engendram intencionalidades, as políticas públicas para a infância no Brasil proporcionaram modificações nas concepções da educação infantil ao longo da história. Os achados deste trabalho mostram implicações importantes relacionadas a formulação de políticas públicas para a educação infantil. Esses achados apontam para a necessidade de um maior investimento na área, bem como para a necessidade de garantia de uma distribuição dos recursos. Além disso, enfatizam a

importância de garantir a implementação efetiva das políticas existentes. Os dados apontam que embora tenham ocorrido avanços significativos, muitas crianças brasileiras continuam sem acesso a creches e pré-escolas.

Uma das contribuições deste estudo foi o reconhecimento da importância da implementação do Plano Nacional de Educação (PNE) e demais legislações que definiram estratégias e metas para a ampliação do acesso à educação infantil. Pois embora as indicações do INEP (2020) ainda retratem uma distância significativa entre as metas estabelecidas e o cenário atual da educação infantil no Brasil, os ganhos foram mais significativos.

Fica evidente que ao longo dos anos a criança passou a ser vista como cidadão de direitos e que as legislações implementadas contribuíram para a garantia de promoção do desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social (ECA, 1990). Portanto, recomenda-se que as metas estabelecidas pelos documentos que regem a educação infantil brasileira, possam ser acompanhadas e que haja comprometimento em atingi-las para a real garantia de uma educação de boa qualidade para a primeira infância.

Referências

ARANTES, Valéria Amorim. O novo Plano Nacional de Educação e a valorização dos profissionais da educação: desafios postos pela Lei 13.005/2014. *Educação & Sociedade*, v. 36, n. 131, p. 487-508, abr./jun., 2015.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Política Nacional da Educação Infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, 1994.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal; 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024: Lei nº 13.005/14 – Lei Ordinária sancionada em 25/06/2014.

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

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2024.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. Entrevista sobre a obrigatoriedade do ensino médio e da pré-escola com a Emenda 59/2009. Disponível em: <http://www.campanhaeducacao.org.br/?pg=Entrevistas&id=5> acesso em 17/02/2024

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FUSARI, José Cerchi. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. Cadernos de Pesquisa, v.41, nº 141, an./abr., p .20-54, 2011.

CRUZ, R.K., & SOUZA, A.M. Desafios da Educação Infantil no Brasil: uma análise das políticas públicas e legislação educacional contemporânea. Revista Brasileira de Educação do Campo, 5; 2020.

DIDONET, Vital. Balanço crítico da educação pré-escolar nos anos 80 e perspectivas para a década de 90. Em Aberto, ano 10, n. 50/51, Brasília, abr./set. 1992, p. 19-33.

FERNANDES, Reynaldo; CRUZ COSTA, João Carlos; RODRIGUES JUNIOR, Valdemar Serra et al.. O Plano Nacional de Educação: metas para o ensino fundamental e seus impactos orçamentários. Educação Pública v.16 nº35 p01-11 Rio de Janeiro Brasil junho-agosto 2019.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti (Org.). Os fazeres na educação infantil. São Paulo: Cortez, 2000.

FMCSV; UNDIME; UNICEF BRASIL. Desigualdades na garantia do direito à pré-escola: Perfil socioeconômico das crianças que não têm o direito à pré-escola assegurado no Brasil, 2022.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2014. Rio de Janeiro: IBGE; 2015.

KRAMER, Sônia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1992, v. 3

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. *Educação e Sociedade*, v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006.

KUHLMANN JR., Moisés. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, Carlos, (Org.). *Educação da infância brasileira: 1875- 1983*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 3-30 (Coleção educação contemporânea).

MARAFON, Danielle. *Educação infantil no Brasil: um percurso histórico entre as idéias e as políticas públicas para a infância*. PUC-PR/FATEB, 2009.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Geraldo Bispo de; SANTOS, Clarice Martins Costa dos. Desigualdades regionais na oferta e no acesso à educação infantil no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v .48, nº168 ,p .154 -179 ,maio 2018.

PETERS, B. G. **American Public Policy**. Chatham, N.J.: Chatham House. 1986.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; LIMA RIBEIRO DO CARMO AMARAL., Adriana; BASSO BERNARDI., Débora Regina.; SANTOS LIMA ROSSETTI., Mônica dos.; SILVA TONET., Vivian Aparecida Day.; O papel do Estado na garantia do direito à educação infantil: avanços e desafios da política brasileira nos últimos anos. *Cadernos de Pesquisa*, v .42, nº145. São Paulo jan/abr., p .44-63, 2012.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas públicas em educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, nº125, p.49-63, maio/ago, 2005.

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA COMO PREVENÇÃO AO CYBERBULLYING

Bianca Vitória Vignoto¹
Laís Bueno Tonin²

Introdução

As novas tecnologias e o acesso à rede mundial de internet possibilitam uma vida em rede cada vez mais ampla e com inúmeros benefícios sociais, no entanto, o acesso cada vez mais precoce por crianças e adolescentes operam sob um risco ao direito humano da privacidade, da proteção de dados e da proteção a vida do indivíduo, especialmente para crianças e adolescentes que utilizam plataformas de redes sociais digitais fora de suas diretrizes, envolvendo-se no que conhecemos como bullying online, ou cyberbullying, confrontando todos os direitos humanos digitais.

No que se refere a esta temática, em janeiro de 2024, o Brasil avançou na legislação para proteger crianças e adolescentes, e punir no rigor da lei 14.811/2024 previsto no código penal os crimes de bullying e cyberbullying, com reclusão e multa. No caso do cyberbullying, compreende-se o termo como intimidação à vítima realizada em redes sociais, aplicativos, jogos online, ou qualquer ambiente digital.

Portanto, este trabalho tem como objetivo promover uma reflexão sobre o papel da educação midiática no combate ao cyberbullying nas escolas brasileiras apoiada pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) que prevê a curricularização de disciplinas que objetivam promover a capacidade crítica para convivência e cidadania em ambientes digitais. Como metodologia adotou-se a pesquisa de abordagem qualitativa e bibliográfica, apoiada pela discussão da Lei 14.811/2024 e pelo parecer do CEB 01/2022, as quais serão discutidas no referencial teórico, além de um arcabouço teórico, no qual serão abordados os conceitos de *cyberbullying*, educação midiática, e a intersecção na curricularização do Brasil.

Cyberbullying

Com a ascensão da nova era digital, a sociedade encontra-se cada vez mais conectada de maneira virtual, e com isso, as relações sociais construíram um caráter cibernético. Consequentemente, adveio também um problema denominado *cyberbullying* que assola muitos jovens brasileiros. Para compreender esse termo de origem inglesa, pode fragmentá-lo em

¹ Graduanda em Pedagogia - Faculdade UniAlfa - bianca.vignoto@hotmail.com

² Licenciada em Letras e Pedagogia, Mestra em Gestão do Conhecimento nas Organizações, e Doutoranda em Educação e Novas Tecnologias - PPGENT/UNINTER

"cyber" que está associado a comunicação virtual, e "bullying" que associa-se ao ato de ofender e/ou humilhar outro indivíduo, ou seja, o bullying que já é muito conhecido, agora transcende espaços físicos e migrou-se aos ambientes digitais.

À vista disso, o termo *cyberbullying* possui significado similar ao termo *bullying*, pois as autoras Estefani Ricardo de Souza e Graziela Fátima Giacomazzo (2023), apresentam os mesmos termos que configuram a violência "[...] também se configura enquanto ato de ferir alguém, mas através do uso de aparelhos eletrônicos para manifestar ódio, raiva, descontentamento, diminuir, difamar, coagir e entre outros, o indivíduo escolhido." (Souza; Giacomazzo, 2023, p.26).

O Instituto PENSI³ (2022) divulgou algumas pesquisas que apontam dados em relação ao *cyberbullying* no Brasil. Uma pesquisa realizada pelo Instituto IPSOS⁴ revelou que o Brasil está em segundo lugar do ranking mundial com a prática do *cyberbullying*. Em outra pesquisa atribuída pela *Intel Security* feita com 507 crianças e adolescentes brasileiros de 08 a 16 anos, evidenciaram que 66% presenciaram casos de agressão na internet, 21%, afirmam ter sofrido *cyberbullying* e 24% realizaram atividades consideradas *cyberbullying*. Dentro dessas atividades, 14% admitiram falar mal de uma pessoa para outra, 13% afirmaram zombar de alguém por sua aparência e 7% marcaram alguém em fotos vexatórias.

De acordo com as pesquisas apresentadas, constata-se que o público de agressores e vítimas do *cyberbullying* encontram-se ainda em período obrigatório escolar, sendo assim, não é apenas um problema de caráter social, mas também estudantil com a necessidade de intervenções pedagógicas, pois segundo Denise Pires da Silva (2020) "Os problemas vão desde a queda no rendimento escolar, ao isolamento e depressão (Silva, 2020, p.115)".

Desse modo, pode-se afirmar que tal ação contemporânea torna-se ainda mais perigosa pelo fato de romper com a presencialidade, visto que, fornece ao praticante uma alternativa de agir de maneira anônima e não sofrer punições, e quando sofre, sendo apenas de maneira tardia por haver mais dificuldade em encontrar o paradeiro do agressor.

Os autores Christiany Pegorari Conte e Augusto Eduardo de Souza Rossini (2010) salientam sobre a conduta do agressor que pratica o *cyberbullying*, e o modo que ele age despreocupadamente por haver apenas uma possibilidade de receber punições que ocorrerão vagorosamente:

[...] o agressor ignora as consequências de suas ações, até porque não recebe uma resposta imediata de seus atos e isso tudo leva ao estímulo da prática, potencializando as condutas do agressor e aumentando a vulnerabilidade da vítima. (Conte; Rossini, 2010, p.52)

A partir dessa perspectiva, o *cyberbullying* ultrapassa o espaço físico para um mundo sem fronteiras, em que a tendência é que os agressores presumem que a internet é uma terra sem

³ Pesquisa e Ensino em Saúde Infantil

⁴ Acrônimo francês para Institut Public de Sondage d'Opinion Secteur

lei, onde pode ser propagado o que quiser sem riscos e restrições. No entanto, há pareceres legais que impedem a prática de tal violência. Conte e Rossini (2010) asseveram que "A violação dos direitos do menor, por negligência da família ou do Estado, permite que se recorra ao Poder Judiciário para garantir a preservação do direito violado ou a reparação do dano causado à criança e ao adolescente". (Conte; Rossini, 2010, p.48).

Apesar de ser uma violação dos direitos humanos, Silva (2020) atesta que "Embora existam leis nos âmbitos federal e estadual que estabelecem programas "antibullying" a legislação é pouco difundida na escola" (Silva, 2020, p.128). No entanto, o cyberbullying está alcançando um espaço descomunal na sociedade, e com isso, foi necessário ações maiores que adveio do Governo Federal.

Desse modo, no dia 15 de janeiro de 2024, através do Diário Oficial da União (2024) foi sancionado a Lei Nº 14.811 que penaliza agressores especificamente da prática do *cyberbullying*:

Intimidação sistemática virtual (cyberbullying)

Parágrafo único. Se a conduta é realizada por meio da rede de computadores, de rede social, de aplicativos, de jogos **on-line** ou por qualquer outro meio ou ambiente digital, ou transmitida em tempo real:

Pena - reclusão, de 2 (dois) anos a 4 (quatro) anos, e multa, se a conduta não constituir crime mais grave." (Brasil, 2024, p.01)

606

Sendo assim, a sociedade conquistou mais um direito de maneira legal como forma de enfrentamento a violência do *cyberbullying*. No entanto, as práticas que confrontam o ato não devem cessar, principalmente nas instituições de ensino, visto que, para os autores Herik Zednik, Thales S. Arrais, Renato S. do Vale e Eder Paulus M. Guerra (2016) "A questão do cyberbullying, embora ultrapasse as fronteiras da escola, é mais uma manifestação de questões sociais que afetam a escola." (Zednik; Arrais; Vale; Guerra, 2016, p.734). Desse modo, uma maneira de conter a propagação do *cyberbullying* seria através da Educação Midiática nas escolas.

Educação midiática

Com o surgimento de novas tecnologias digitais e com as demandas da sociedade contemporânea, foi necessário promover inovações nas práticas no sistema educacional. E com isso, adveio o conceito de educação midiática que foi sendo reformulado através dos anos de acordo com a sua necessidade.

Uma primeira definição de Educação Midiática apareceu pela primeira vez em 1973 feita pela UNESCO⁵ utilizando o termo de "Mídia educação", em que os autores Tanisse Paes Bóvio

⁵ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Barcelos Cortes, Analice De Oliveira Martins e Carlos Henrique Medeiros De Souza (2018) salientam que seu objetivo era ser "[...] objeto de estudo de leitura crítica e ação interventora para alertar e minimizar os efeitos das mídias, e como ferramenta pedagógica de função educacional, de instrumento de ensino." (Cortes; Martins; Souza; 2018, p.05). Visto que, na época, as mídias eram mais propagadas através de rádios e televisões, e a preocupação em como utilizar as informações propagadas por meio delas já existiam nos âmbitos educativos. Com o passar dos anos, inúmeros recursos tecnológicos midiáticos foram criados e inovados, e com isso, as definições pré-existentes em relação a educação midiática também precisaram de reformulações. Para David Buckingham (2010) "No uso contemporâneo, o letramento digital (ou computacional) com frequência equivale a um conjunto mínimo de capacidades que habilitem o usuário a operar com eficiência os softwares, ou a realizar tarefas básicas de recuperação de informações." (Buckingham, 2010, p.47-48). Ou seja, devido aos inúmeros aparelhos midiáticos que surgiram e foram sendo atualizados e remodelados, para o autor, a educação midiática está relacionada ao ato de aprender a manusear tais recursos, já o documento proposto pela UNESCO (2013) no relatório "*Alfabetização Midiática e Informacional: Currículo para Formação de Professores*", busca conceituar o manuseio das tecnologias e mídias, bem como, uma proposta de leitura crítica.

No entanto, para o Instituto Palavra Aberta⁶, há um programa chamado EducaMídia⁷ (2019), que traz o conceito de que a educação midiática é "Conjunto de habilidades para acessar, analisar, criar e participar de maneira crítica do ambiente informacional e midiático em todos os seus formatos — dos impressos aos digitais." (Educamídia, 2019). Isto é, ao contrário do conceito anterior de que a educação midiática tinha por objetivo apenas ensinar a utilizar os recursos tecnológicos, agora ela traz uma abordagem de que é necessário instruir para o uso das mídias de maneira ativa, crítica e reflexiva.

No documento da Base Nacional Comum Curricular (2018), dentro das competências da computação no Ensino Fundamental, está pautado que deve ser desenvolvido:

Compreender a Computação como uma área de conhecimento que contribui para explicar o mundo atual e ser um agente ativo e consciente de transformação capaz de analisar criticamente seus impactos sociais, ambientais, culturais, econômicos, científicos, tecnológicos, legais e éticos. (BNCC, 2022, p. 11)

Sendo assim, as definições de educação midiática foram aprimoradas através dos anos de acordo com sua necessidade. Em um primeiro momento, como forma de levar o aluno a ser reflexivo em relação às informações que recebe. Em um segundo momento, para que ele

⁶ O Instituto Palavra Aberta é uma entidade sem fins lucrativos que advoga a causa da plena liberdade de ideias, de pensamento e de opiniões.

⁷ Programa do Instituto Palavra Aberta com apoio do Google.org criado para capacitar professores e organizações de ensino, e engajar a sociedade no processo de educação midiática dos jovens.

saiba manusear os aparelhos tecnológicos. E em um terceiro, além de aprender a refletir e a manusear, o discente também aprende a ser crítico e ético em suas ações através do uso dos meios digitais.

À vista disso, pode-se afirmar que os três conceitos devem ser desenvolvidos dentro das propostas de ensino da educação midiática, não isolá-los, pois é mais vantajoso que o aluno aprenda a manusear os recursos, refletir e ser crítico com o conteúdo que consome, e além disso, agir de maneira consciente e responsável nas mídias digitais.

Além disso, a leitura crítica das mídias funciona como uma forma de combate ao passivismo do ser humano, pois, muitos recursos digitais foram desenvolvidos e fazem com que não seja necessário o esforço de pensamentos. Um exemplo é o Chat GPT⁸, em que é possível inserir apenas uma ideia, e o algoritmo desenvolve todo um trabalho de criação, ultrapassando a inteligência natural. Desse modo, a educação midiática é uma maneira de equalizar o acesso ao conhecimento, pois através dela, é possível oportunizar melhor o acesso à pesquisa tornando os alunos mais ativos em relação à própria aprendizagem.

Sendo assim, o trabalho com a educação midiática dentro das escolas já se tornou indispensável pelo fato de superar as defasagens que encontra-se dentro das tecnologias digitais, em termos de proporcionar uma formação aos estudantes, para que sejam críticos, ativos e reflexivos em meio às inteligências artificiais, para que elas não superem a inteligência natural do ser humano.

No Brasil, a partir do dia 01 de novembro de 2023, a Resolução CEB 01/2022 complementa a BNCC nas Normas sobre Computação na Educação Básica, pois torna obrigatório a adoção da Computação em todos os níveis de ensino básico. No entanto, apesar de ser uma lei vigente, a educação sofre devido a dificuldade em executá-la dentro das salas de aula, decorrente da falta de recursos e dispositivos digitais, a necessidade de maiores investimentos, processo de formação para os docentes e equipe pedagógica, oportunidade de acesso, entre outros.

Desse modo, pode-se dizer que é uma política pública que enfrenta desafios, pois o Estado visa a manutenção de um problema social, e apesar de propor uma forma de solução, não é possível executar a prática devido a falta de recursos e investimentos. E com isso, há o resultado de problemas maiores, pois, a sociedade torna-se cada vez mais ignorante nos meios cibernéticos e as dificuldades em garantir uma formação de indivíduos letrados digitalmente, tornam-se ainda maiores.

⁸ É uma tecnologia de modelo de linguagem capaz de compreender o significado das frases, um chatbot tradicional se baseia em regras estabelecidas previamente. Isso faz com que a ferramenta de IA possa desenvolver conversas muito mais complexas e responder a um infinito número de perguntas.

Educação midiática como prevenção ao cyberbullying

Após constatar-se que o cyberbullying é um ato de violência cibernético que viola os direitos humanos, é necessário pensar e agir de maneira que tal prática seja cessada. E uma forma de prevenção, é através da educação midiática feita nos âmbitos estudantis de modo que os alunos saibam utilizar as mídias digitais de maneira ética.

Os autores Estevon Nagume, Lúcio França Teles e Lucélia de Almeida Silva (2022) trazem um questionamento sobre como é possível exercer o papel de cidadão na atual sociedade de maneira ética e responsável, com a nova extensão do corpo, que é o celular, a vista de que, "O advento da democratização da comunicação estratifica um banco de informações global infinito, mas muitas vezes sem nexos, autoria, veracidade ou relevância." (Nagume; Teles; Silva, 2022, p.46). Com isso, na chamada era da desinformação que vivemos, é necessário instruir os alunos a serem críticos em relação a tudo o que consomem na *internet*, pois nem sempre é verdadeiro ou real.

À vista disso, a criticidade a ser desenvolvida advém da educação midiática, que segundo os autores Nagume, Teles e Silva (2022) "[...] a educação midiática vai além de uma visão simplista e limitadora de benefícios e riscos, e serve como ferramenta que permite ao cidadão comunicar-se de forma autónoma, responsável e crítica." (Nagume; Teles; Silva, 2022, p.50). Ou seja, através de programas educativos, é possível desenvolver cidadãos que saibam ser conscientes e ativos nos meios cibernéticos.

Perante o exposto, desenvolver nos alunos as competências previstas dentro da educação midiática, também auxilia na prevenção contra o *cyberbullying*, uma vez que, os alunos serão estimulados a construir atitudes críticas, éticas e responsáveis nos ambientes digitais, podendo resultar no declínio de atos violentos cibernéticos. Para Silva (2020):

Ao orientar a criança ou adolescente sobre o uso consciente e responsável da internet oportuniza-se ao indivíduo o exercício de seus direitos e deveres, inerentes a cidadania, uma vez que, o ciberespaço possibilitou as relações interpessoais, o que sugere que essas relações sejam pautadas por regras de conduta, que regulam o padrão e comportamento desejado e o inadmissível, para a convivência harmônica em sociedade. (Silva, 2020, p.117)

Desse modo, os agressores do *cyberbullying* não terão mais espaço e as vítimas serão estimuladas a fazerem denúncias, devido à formação da educação midiática, pois haverá o desenvolvimento de pessoas críticas e ativas, usufruintes de sua cidadania em espaços físicos e cibernéticos. Ademais, é um possível recurso para que a prática de violência digital seja erradicada, pois, quanto maior for o número de pessoas letradas nas mídias, o percentual das práticas impetuosas serão cessadas.

Utilizar dos próprios meios dos alunos é uma valiosa ferramenta para o combate contra práticas do *cyberbullying*. Silva (2020) exemplifica que "As redes sociais que, por vezes, servem

de cenário para a disseminação da intolerância, podem ser importantes ferramentas de interação, orientação e propagação de bons exemplos." (Silva, 2020, p.127). Desse modo, projetos e trabalhos devem ser desenvolvidos com os alunos não apenas dentro da sala de aula, mas que ele possa atingir toda a sociedade que está fora dela, pois é uma violência que atinge os âmbitos educacionais e sociais.

A Educação midiática encontra-se dentro dos três eixos das normas da computação na Educação Básica. São eles: mundo digital, pensamento computacional e cultura digital. No primeiro, diz respeito a compreensão de artefatos digitais. No segundo, entende-se que é o desenvolvimento de habilidades para a criação e adaptação de algoritmos. E o último refere-se ao uso das tecnologias digitais de maneira eficiente, contextualizada e crítica. Nesse sentido, o processo de formação da literacia midiática na educação brasileira encontra-se contemplada dentro desses pilares, para que o indivíduo se desenvolva de maneira integral em relação aos conhecimentos digitais e dos meios cibernéticos.

Desse modo, torna-se dever da escola utilizar esses eixos para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem de maneira que não fique engessado para dentro do ambiente escolar, mas para que os alunos ampliem esses conhecimentos para os meios digitais de maneira social. Utilizar, por exemplo, na propagação de campanhas midiáticas contra o *cyberbullying*, conscientização de direitos humanos e individuais, a sensibilização para lei brasileira 14.811/2024, que insere no código penal o *Bullying e o Cyberbullying*, entre outros exemplos de práticas de desenvolvimento da educação midiática que podem ser utilizadas como meio de prevenção.

610

Considerações finais

À vista disso, buscou-se por meio desta pesquisa bibliográfica promover uma reflexão sobre o conceito de *cyberbullying* no mundo contemporâneo e sua intersecção com a Educação Midiática, dessa forma, conclui-se que é possível sensibilizar e promover o desenvolvimento do pensamento crítico em ambiente escolar. Apesar de ser uma prática educativa favorável e necessária no contexto de profusão das informações, ainda existem desafios a serem superados, a BNCC que corrobora o currículo brasileiro abarcando os eixos de educação midiática, e a leitura crítica das mídias com o objetivo de formar cidadãos com autonomia para o pensar e o agir, bem como, proteger os direitos individuais e coletivos em âmbito digital, no entanto, o chão da escola ainda precisa articular a educação midiática como eixo fundamental para formar cidadãos mais críticos, e ainda diminuir as desigualdades de acesso. A Educação midiática encontra-se dentro dos três eixos das normas da computação na Educação Básica. São eles: mundo digital, pensamento computacional e cultura digital. No primeiro, diz respeito a compreensão de artefatos digitais. No segundo, entende-se que é o desenvolvimento de habilidades para a criação e adaptação de algoritmos. E o último refere-se ao uso das tecnologias digitais de maneira eficiente, contextualizada e crítica. Nesse

sentido, o processo de formação da educação midiática, e alfabetização digital na educação brasileira encontram caminhos para que o indivíduo se desenvolva de maneira integral e crítica nos meios cibernéticos.

Por fim, conclui-se que o Brasil embora seja precursor da Epistemologia da Educomunicação, continua avançado em Legislação educacional e civil que permeia a proteção de crianças e adolescentes na internet, seja para o pensamento crítico, para educação midiática, ou para combater contextos de violência que pode ocorrer nos espaços digitais, como o *ciberbullying*, mas cabe ressaltar que ainda há desafios a serem superados no chão da escola, por meio de práticas que tenham como objetivo desenvolver o pensamento crítico, e o uso responsável dos ambientes digitais, bem como, o acesso igualitário aos meios digitais.

Referências

BRASIL. Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024. Institui o Código Civil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 162, n.10, p. 1-2, 15 de janeiro de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular Computação Complemento à BNCC. Brasília, MEC, 2022.

BUCKINGHAM, David. Cultura digital, Educação midiática e o Lugar da Escolarização. *Educ. Real*. Porto Alegre, v.35, n.3, p. 37-58, set./dez., 2010.

CHATGPT: O QUE É, COMO FUNCIONA E DICAS PARA USAR A FERRAMENTA. FIA, 2024. Disponível em: <https://fia.com.br/blog/chat-gpt/#:~:text=Enquanto%20o%20ChatGPT%20é%20uma,um%20infinito%20número%20de%20perguntas>. Acesso em: 09 de março de 2024.

CONTE, Christiany Pegorari; ROSSINI, Augusto Eduardo de Souza. Aspectos Jurídicos do Cyberbullying. *Revista FMU Direito*. São Paulo, ano 24, n.34, p.46-65, 2010.

CORTES, Tanisse Paes Bóvio Barcelos; MARTINS, Analice de Oliveira; DE SOUZA, Carlos Henrique Medeiros. Educação midiática, Educomunicação e formação docente: parâmetros dos últimos 20 anos de pesquisas nas bases Scielo e Scopus. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.34, p.1-39, 2018.

CYBERBULLYING, AGORA QUE VEM O PIOR. Instituto Pensi, 2022. Disponível em: <https://institutopensi.org.br/cyberbullying-agora-que-vem-o-pior/#:~:text=Em%20uma%20pe>

squisa%20encomendada%20pela,21%25%20afirmam%20ter%20sofrido%20cyberbullying
Acesso em: 09 de março de 2024.

DA SILVA, Denise Pires. A educação como ferramenta na prevenção e combate ao cyberbullying. *Scientia Tec: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS*, v.7 n.2, p.114-129, julho, 2020.

DE SOUZA, Estefani Ricardo; GIACOMAZZO, Graziela Fátima. Cyberbullying e escola: uma análise sobre as percepções e estratégias pedagógicas. *Saberes Pedagógicos, Criciúma*, v.7, n.2, julho/dezembro, 2023.

NAGUME, Estevon; TELES, Lúcio França; SILVA, Lucélia de Almeida. Educação e desinformação: letramento midiático, ciência e diálogo. *ETD - Educação Temática Digital, Campinas - SP*, v.24, n.1, p.220-237, jan./abr. 2022.

O QUE É EDUCAÇÃO MIDIÁTICA? *Educamídia*, 2019. Disponível em: <https://educamidia.org.br/educacao-midiatica> Acesso em: 09 de março de 2024.

SPINELLI, Egle Muller; SANTOS, Jéssica de Almeida. Saberes necessários da educação midiática na era da desinformação. *Revista Mídia e Cotidiano*, v. 13, n.3, dezembro de 2019.

UNESCO. *Alfabetização Midiática e Informacional: Currículo para Formação de Professores*. 2013.

ZEDNIK, Herik; ARRAIS, Thales S.; DO VALE, Renato S.; GUERRA, Eder Paulus M. V Congresso Brasileiro de Informática na Educação, 2016. *Anais do XXII Workshop de Informática na Escola*, 2016.

EDUCAÇÃO PARA MULHERES NEGRAS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Suelen Regina Gomes Gonçalves¹
Renner Ricardo da Silva²

Introdução

Este artigo tem como objetivo analisar a articulação das políticas educacionais voltadas para a população de mulheres negras, seu funcionamento e processo de formulação. Para tal propósito, faremos uma análise conceitual do que é a Política, tendo como base os princípios do materialismo histórico-dialético. Nesse contexto, é relevante destacar o problema abordado neste artigo. Nele, exploramos a posição da mulher negra na sociedade civil e a eficácia das políticas educacionais voltadas para atender a esse grupo. A hipótese central é que esse recorte populacional tem dificuldade de estar representado na sociedade civil, e que as políticas educacionais existentes atualmente são poucas para sustentar a educação da mulher negra.

Em um segundo momento, será abordado como os organismos internacionais se movimentam em relação a esse tema, levando em conta as reformas das políticas educacionais, e considerando as contradições e influências do sistema capitalista. Analisaremos, sob a perspectiva do materialismo histórico dialético, a sociedade civil e suas ações em relação aos direitos e ao empoderamento das mulheres negras, buscando uma abordagem crítica.

613

Considerações sobre Política, Política Pública, Políticas Sociais e Políticas Educacionais

Inicialmente, a noção de política é compreendida de duas maneiras distintas: uma tradicional e outra mais contemporânea, ligada ao conceito de políticas públicas, como aponta Pereira

¹ Graduada em Pedagogia (2022). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE/UEM) na linha de História da Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas. É membro do GEPEFI/CNPq - Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação, liderado pela Professora Pós Dr.^a Jani Alves da Silva Moreira e pela Professora Dr.^a Maria Eunice França Volsi da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Email: suelenrggoncalves@gmail.com.

² Graduação em Direito pela Universidade Paranaense (2013) e graduação em Ciências Contábeis pela Universidade Norte Paraná (2014). É graduando no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá. (2023). É membro do GEPEFI/CNPq - Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação, liderado pela Professora Pós Dr.^a Jani Alves da Silva Moreira e pela Professora Dr.^a Maria Eunice França Volsi da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Email: renner.ricardo@hotmail.com.

(2008). Na sua forma tradicional, a política é identificada com práticas como eleições, votações, partidos políticos, legislativos e governamentais. No entanto, na sua interpretação mais moderna, ela se refere às iniciativas do Estado que visam atender às exigências e necessidades sociais. Esta evolução surgiu à medida que o Estado adotou um papel mais ativo, especialmente por meio da formulação e implementação de políticas públicas.

Pereira (2008) salienta que é importante diferenciar políticas públicas de ações governamentais. As políticas públicas não se limitam às ações governamentais, pois requerem a participação ativa da sociedade. Assim, o termo "público" em políticas públicas tem um significado mais amplo do que simplesmente "estatal". O uso do adjetivo "pública" em "políticas públicas" não se restringe ao Estado, mas abrange a "res publica" – algo que é de interesse coletivo e que impacta toda a comunidade.

É essencial enfatizar que a liderança nas políticas públicas deve pertencer predominantemente ao Estado, com a sociedade desempenhando uma função secundária, e não como a principal executora. Pereira (2008) destaca que a política pública envolve a participação ativa tanto do Estado quanto da sociedade, proporcionando a ambas representatividades, autoridade decisória e a capacidade de influenciar tanto a sua continuidade quanto às ações e decisões do governo. Esta intervenção estatal pode ocorrer por meio de ações intencionais ou pela ausência de ação de uma autoridade pública frente a questões ou responsabilidades que estão sob sua alçada.

614

A identificação das políticas públicas com os direitos sociais decorre do fato de esses direitos terem como perspectiva a equidade, a justiça social, e permitirem à sociedade exigir atitudes positivas, ativas do Estado para transformar esses valores em realidade. Daí porque, no campo de atuação das políticas públicas, a participação do Estado, seja como regulador, seja como provedor ou garantidor de bens públicos como direito, é considerada fundamental. (Pereira, 2008, p. 102)

Portanto, a política pública é o resultado das escolhas do governo em relação às ações que deseja ou não realizar. Ela é concebida como uma estratégia de ação baseada em uma racionalidade coletiva na qual tanto o Estado quanto a sociedade desempenham papéis ativos. Segundo Pereira (2009), Marx conceitua essa sociedade como sendo a sociedade civil, que ele identifica como a sociedade burguesa. Ele a caracteriza como o espaço das relações econômicas que definem a estrutura e as condições socioeconômicas de uma determinada sociedade. A sociedade civil é responsável pelo sistema de necessidades, produtor de relações econômicas e criador de antagonismos de classes. Para Pereira (2009) Marx associa a sociedade civil à esfera das relações econômicas e à estrutura material e objetiva da sociedade, enquanto o Estado está inserido na superestrutura, caracterizada pela política, cultura e ideologias.

A política pública, em sua configuração recente e restrita, abrange a política social e é resultado de decisões coletivas tomadas pelos diversos grupos da sociedade. Essas decisões

coletivas se transformam em uma política comum a ser compartilhada. De acordo com Pereira (2008), a política pública inclui a política social. Höfling (2001) define as políticas públicas como a atuação do Estado, mediante a implementação de um projeto de governo, de programas e ações direcionados a setores específicos da sociedade. Nesse sentido, as políticas públicas são entendidas como o "Estado em ação".

É importante ressaltar que, na visão da autora, esses conceitos não se excluem, mas se complementam e se articulam entre si. A política pública engloba a política social e é resultado das decisões coletivas da sociedade, enquanto também representa a atuação do Estado na implementação de programas e ações para alcançar objetivos específicos (Höfling 2001).

Assim, a política educacional é considerada uma política social, pois está diretamente relacionada à promoção do bem-estar social e ao desenvolvimento de uma sociedade. Por meio da política educacional, busca-se assegurar e promover a igualdade de oportunidades e combater as desigualdades sociais.

As políticas públicas são o conjunto de ações e decisões tomadas pelo Estado para lidar com questões sociais, econômicas e políticas. Podem assumir diversas formas, como leis trabalhistas, políticas de assistência social, programas de educação, saúde, moradia, entre outras. No sistema capitalista, a política é vista como um reflexo das relações de poder e das contradições inerentes ao modo de produção. Nosso objetivo é compreender que, na análise do materialismo histórico dialético aplicado às políticas públicas, percebe-se que elas podem atuar como instrumentos de legitimação do capitalismo. O Estado, por vezes, adota políticas de assistência social ou realiza reformas limitadas para diminuir as tensões sociais e prevenir insurreições. Portanto, frequentemente essas ações não tratam das raízes das desigualdades, mas sim buscam apenas suavizar os conflitos, preservando a estrutura de classes existente. Sob esta ótica, entende-se que as políticas públicas emergem dos conflitos de classe, onde os grupos dominantes influenciam o Estado para assegurar a continuidade de suas condições favorecidas. Assim, as políticas públicas são vistas como um meio de controle social e de perpetuação do *status quo*, favorecendo os interesses da classe burguesa em detrimento das classes trabalhadoras.

A emancipação política de fato representa um grande progresso; não chega a ser a forma definitiva da emancipação humana em geral, mas constitui a forma definitiva da emancipação humana dentro da ordem mundial vigente até aqui. Que fique claro: estamos falando aqui de emancipação real, de emancipação prática (Marx, 2010, p. 41)

No contexto do materialismo histórico-dialético, a fim de promover a emancipação da classe trabalhadora e superar as desigualdades sociais, faz-se necessário empreender políticas que abordem as causas profundas das disparidades. Isso implica na necessidade de reduzir a

exploração do trabalho, mediante a criação de condições laborais aprimoradas, a garantia de salários justos e a proteção dos direitos trabalhistas.

Além disso, é fundamental assegurar o acesso igualitário aos recursos e serviços essenciais. Isso engloba a disponibilização de uma educação de qualidade, a prestação de serviços de saúde abrangentes, a garantia de moradia adequada e o desenvolvimento de uma infraestrutura básica. Tais políticas devem ser concebidas com base em uma perspectiva de justiça social, com o intuito de reduzir as disparidades existentes.

A relação entre as Políticas Educacionais e a comunidade de mulheres negras

No ambiente educacional, as mulheres negras encontram obstáculos que prejudicam sua entrada, permanência e desempenho acadêmico. Elas lidam com estereótipos, preconceitos e discriminação, levando a altas taxas de evasão escolar, baixa representação em instituições de ensino superior e acesso limitado a oportunidades de crescimento e capacitação profissional (Hooks, 2013). Assim, as políticas educacionais direcionadas às mulheres negras desempenham um papel fundamental na abordagem das desigualdades estruturais e na promoção da igualdade de gênero e raça no ambiente educacional. Elas buscam assegurar o acesso à educação, combater a discriminação e o racismo nas escolas, incentivar a representatividade e fornecer apoio específico para lidar com os desafios enfrentados por essas mulheres (Gonzalez, 1982).

Nesse contexto, é fundamental reconhecer que as políticas educacionais são diretrizes e normas estabelecidas pelos agentes políticos investidos em cargos governamentais para aperfeiçoar e orientar o sistema educacional. Geralmente, as políticas educacionais são desenvolvidas com base nas necessidades identificadas e objetivos educacionais propostos, passando por diferentes etapas, desde a formulação até a implementação prática. A colaboração entre diversos atores, incluindo comunidade, educadores e agentes políticos, é essencial para o sucesso na promoção de uma educação inclusiva e de qualidade. Portanto, ao considerarmos as políticas educacionais sob a ótica da inclusão das mulheres negras, é necessário um esforço coletivo e coordenado para garantir que tais diretrizes sejam efetivamente implementadas, contribuindo para um ambiente educacional mais justo e equitativo.

As ações empreendidas pelo Estado não se implementam automaticamente, têm movimento, têm contradições e podem gerar resultados diferentes dos esperados. Especialmente por se voltar para e dizer respeito a grupos diferentes, o impacto das políticas sociais implementadas pelo Estado capitalista sofrem o efeito de interesses diferentes expressos nas relações sociais de poder. (Hofling, 2001, p. 35)

616

As políticas educacionais desempenham um papel essencial na promoção da igualdade de oportunidades e na construção de uma sociedade mais inclusiva. No entanto, ao mergulharmos mais profundamente na análise da interseccionalidade³ entre gênero e raça, torna-se claro que as mulheres negras enfrentam desafios significativos e multifacetados no acesso à educação de qualidade e no pleno desenvolvimento de seus potenciais. Esses desafios incluem não apenas barreiras estruturais, como a falta de acesso a recursos e oportunidades educacionais adequadas, mas também questões sociais e culturais profundamente enraizadas, como discriminação sistêmica, estereótipos de gênero e raciais, falta de representatividade nos corpos docentes e conseqüentemente, nos currículos educacionais.

A interseccionalidade entre gênero e raça intensifica esses desafios, resultando em experiências únicas de marginalização e exclusão para as mulheres negras dentro do sistema educacional.

Os questionamentos não se restringem apenas aos limites do conceito de mulher como algo uno. Eles são múltiplos, já que, como dito anteriormente, são múltiplas as experiências e concepções das mulheres negras que o formam. [...] Essas críticas a conceitos tão basilares da teoria e da prática feminista vêm de autoras afro-americanas que insistem que não é possível considerar o gênero de modo separado dos conceitos de raça e classe. (Kyrillos, 2020, p.6).

617

Diante desses desafios complexos, é imperativo que as políticas educacionais sejam desenvolvidas e implementadas com uma lente interseccional, reconhecendo e abordando as diversas formas de discriminação e desigualdade que as mulheres negras enfrentam. Isso inclui a implementação de medidas específicas para promover a equidade de gênero e raça no acesso à educação, como a criação de programas de bolsas de estudo e subsídios destinados especificamente a mulheres negras, o desenvolvimento de currículos inclusivos que reflitam a diversidade étnica e de gênero da sociedade, e a promoção de iniciativas de conscientização e sensibilização para combater estereótipos e preconceitos.

Além disso, é importante que haja um compromisso contínuo com a criação de ambientes educacionais seguros, inclusivos para todas as estudantes, independentemente de sua raça, gênero ou origem socioeconômica. Isso requer não apenas a implementação de políticas antidiscriminatórias e protocolos de proteção, mas também investimentos em programas de apoio emocional e psicossocial que ajudem as mulheres negras a superar os desafios adicionais que enfrentam dentro e fora da sala de aula.

³ A interseccionalidade, segundo o feminismo negro, é um conceito que reconhece a interconexão e interação entre diferentes formas de opressão e discriminação enfrentadas pelas mulheres negras. Desenvolvido por Kimberlé Crenshaw (1989), o conceito destaca a necessidade de considerar raça, gênero e outras identidades sociais na luta por igualdade e justiça. A interseccionalidade destaca a importância de valorizar a diversidade de experiências e vozes das mulheres negras e busca promover uma mudança social mais inclusiva e abrangente.

Para tanto, organismos Internacionais⁴ em especial a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) tem participado ativamente na promoção de políticas educacionais inclusivas para todos os grupos, abrangendo negros e outras minorias.

A busca de uma educação que sirva de fundamento a uma identidade própria, para lá do modelo ancestral e do modelo trazido pelos colonizadores, manifesta-se, sobretudo, pela crescente utilização das línguas locais no ensino. A questão do pluralismo cultural e linguístico surge, também, em relação às populações autóctones, ou aos grupos migrantes, para os quais há que encontrar o equilíbrio, entre a preocupação de uma integração bem-sucedida e o enraizamento na cultura de origem. Qualquer política de educação deve estar à altura de enfrentar um desafio essencial, que consiste em fazer desta reivindicação legítima um fator de coesão social. É importante, sobretudo, fazer com que cada um se possa situar no seio da comunidade a que pertencem primariamente, a maior parte das vezes, em nível local, fornecendo-lhe os meios de se abrir às outras comunidades. Neste sentido, importa promover uma educação intercultural, que seja verdadeiramente um fator de coesão e de paz.(UNESCO, 1996, p. 55)

Embora a citação acima fornece uma visão geral da posição da UNESCO sobre políticas educacionais para negros, é importante notar que algumas dessas abordagens são alvo de críticas (Damásio, 2008). Organizações internacionais desempenham um papel fundamental na formulação e implementação de propostas educacionais, buscando orientar políticas por meio de relatórios, acordos e recomendações (Carvalho; Faustino, 2015). No entanto, tendem a adotar medidas que visam mitigar desigualdades em vez de provocar mudanças radicais nas estruturas sociais. No Brasil, a agenda educacional está entrelaçada com a diversidade e as desigualdades sociais, influenciada por organizações internacionais. Embora se mencione a relação entre educação e acesso à cultura, o documento em questão enfoca principalmente as disparidades sociais, atribuindo-as a fatores como o vasto território do país e consequências históricas. A responsabilidade por esses problemas não é diretamente atribuída ao sistema capitalista, mas sim apresentada como uma questão em que atores como bancos e proprietários dos meios de produção colaboram com programas de combate à desigualdade. A UNESCO, como uma influente organização internacional, tende a adotar uma abordagem que busca reduzir o impacto das desigualdades ao invés de promover uma revolução nas estruturas sociais (Damásio, 2008). Embora reformas educacionais tenham aumentado o acesso à educação em algumas regiões, muitas vezes não acompanharam

618

⁴ Entende-se por organizações ou organismos internacionais as instituições internacionais que agregam em si ações de vários países sob um objetivo ou bem comum. Elas atuam, desse modo, a partir de diversas causas ou missões, sendo essas abrangentes ou específicas, a exemplo da ONU (Organização das Nações Unidas), do FMI (Fundo Monetário Internacional) UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) entre outras.

medidas adequadas para enfrentar desigualdades sociais, perpetuando assim disparidades socioeconômicas.

Podemos compreender observando documentos e declarações como Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990); Relatório de Delors da UNESCO: "Educação: um tesouro a descobrir" (1996); Base Nacional Comum Curricular (2017) que as reformas educacionais mundiais pós-1990 são vistas como um reflexo das contradições e interesses da sociedade capitalista. Apesar dos avanços na ampliação do acesso à educação e na utilização da tecnologia, as desigualdades sociais persistem, assim como a comercialização da educação. Salienta-se a importância de reconhecer que a luta contra o racismo e o esforço para construir uma sociedade mais justa e igualitária são desafios em curso, e a implementação de políticas direcionadas é essencial para superar as disparidades históricas.

A inexistência dessas medidas é um fator fundamental na exclusão educacional enfrentada por certos segmentos no Brasil, como as mulheres negras. A carência de políticas públicas educacionais específicas para esses grupos resulta em experiências significativas de exclusão das instituições de ensino, deixando um impacto duradouro nas lembranças das mulheres negras. O propósito dessas políticas é assegurar o acesso à educação, promover a excelência no ensino e combater as desigualdades estruturais que podem restringir o acesso e o avanço educacional de determinados grupos.

619

A relação entre sociedade e Estado, o grau de distanciamento ou aproximação, às formas de utilização ou não de canais de comunicação entre os diferentes grupos da sociedade e os órgãos públicos – que refletem e incorporam fatores culturais, como acima referidos – estabelecem contornos próprios para as políticas pensadas para uma sociedade. Indiscutivelmente, as formas de organização, o poder de pressão e articulação de diferentes grupos sociais no processo de estabelecimento e reivindicação de demandas são fatores fundamentais na conquista de novos e mais amplos direitos sociais, incorporados ao exercício da cidadania. (Hofling, 2001, p. 39)

Para as mulheres negras, a exclusão educacional é uma consequência de diversos fatores interligados. Ao longo da história, o racismo e o sexismo têm sido persistentes na sociedade brasileira, resultando em disparidades socioeconômicas e educacionais. Essas mulheres enfrentam obstáculos específicos que as impedem de acessar oportunidades educacionais igualmente.

Quanto à mulher negra, que se pense em sua falta de perspectiva quanto à possibilidade de novas alternativas. Ser negra e mulher no Brasil repetimos, é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no mais baixo nível de opressão. (Gonzalez, 1982, p. 97)

A ausência de políticas educacionais públicas eficazes para enfrentar essas disparidades resulta na exclusão educacional das mulheres negras, perpetuando um ciclo de desvantagens. A falta de acesso à educação formal limita suas oportunidades de crescimento pessoal, profissional e social, o que prolonga as desigualdades e dificulta a ascensão social. Portanto, é crucial que as políticas públicas se concentrem na promoção da inclusão educacional, considerando as necessidades e realidades específicas dos grupos marginalizados. Isso envolve a adoção de currículos que reflitam a história e a cultura dos grupos historicamente excluídos. Como destacado por Gomes (2012),

É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da educação básica. Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade. (Gomes, 2012, p. 100)

É fundamental destacar que a exclusão educacional vai além do simples acesso físico às instituições de ensino, abrangendo também aspectos como a qualidade da educação oferecida, os desafios de discriminação e preconceito enfrentados dentro do ambiente escolar, a ausência de representatividade e a falta de conteúdos que abordem adequadamente a diversidade cultural e étnico-racial (Hooks, 2013).

A exclusão educacional das mulheres negras não apenas limita seu desenvolvimento pessoal e profissional, mas também perpetua ciclos de desigualdade, reforçando estereótipos e preconceitos. A falta de acesso igualitário à educação impede que elas se tornem indivíduos críticos capazes de transformar sua realidade. Isso resulta em restrições em suas perspectivas de ascensão social e econômica, enquanto marginaliza suas vozes e experiências, contribuindo para uma visão estereotipada e limitada de suas capacidades e potenciais (Hooks, 2013).

Quando examinamos o período pós-abolição, percebemos que a maioria das mulheres negras "libertas" foi deixada em situações de extrema pobreza e precariedade. Elas foram marginalizadas dos processos de integração social e enfrentaram obstáculos significativos ao buscar emprego, educação e moradia adequada. Muitas vezes, foram forçadas a continuar em ocupações que replicavam as condições da escravidão, como trabalhadoras domésticas, sem proteções trabalhistas e com salários diminuídos (Araújo, 2013).

Além das dificuldades socioeconômicas, as mulheres negras enfrentam obstáculos no acesso à educação, o que limita suas oportunidades de emprego e progresso social. A discriminação racial e de gênero levou à segregação educacional, com escolas inadequadas para a população negra, perpetuando as desigualdades sociais. A complexa questão racial das mulheres negras

no Brasil está enraizada nas estruturas históricas e sociais do país, marcadas por séculos de escravidão e exploração, cujas repercussões ainda são sentidas nos dias de hoje.

A mulher negra quase sempre ocupa o papel de sujeito mais desfavorecido se levamos em consideração a maioria dos indicadores sociais brasileiros como acesso ao mercado de trabalho, acesso ao ensino superior em cursos de maior prestígio, acesso à saúde, entre outro, como aponta o Dossiê Mulheres Negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil, desenvolvido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (2013). (Silva, 2019, p. 59).

Na esfera da educação, as mulheres negras encontram obstáculos para alcançar um ensino de qualidade, com maior propensão a abandonar os estudos precocemente devido a desvantagens socioeconômicas e falta de oportunidades. A representatividade é escassa, com pouca presença das mulheres negras em ambientes acadêmicos e áreas de conhecimento (Hooks, 2013). Uma das principais barreiras é o acesso à educação básica, especialmente para aquelas que residem em áreas periféricas, carentes de infraestrutura escolar e com escassez de recursos financeiros para materiais e uniformes.

Um outro obstáculo é a taxa de abandono escolar. Muitas mulheres negras se veem compelidas a interromper seus estudos devido a dificuldades financeiras, a necessidade de contribuir com a renda familiar ou a falta de apoio por parte da família para continuarem estudando. A maternidade também pode ser um fator que influencia a desistência escolar, especialmente quando não há políticas que promovam a conciliação entre ser mãe e prosseguir com a educação.

É crucial expandir o acesso a iniciativas educacionais direcionadas às mulheres negras, como bolsas de estudo, cursos preparatórios e mentorias, além de incentivar sua participação em áreas do conhecimento onde são sub-representadas. Também é essencial revisar os currículos escolares para incluir conteúdos que reconheçam a história, cultura e contribuições das mulheres negras na sociedade brasileira, visando uma educação mais inclusiva e diversificada.

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciamos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. (Gomes, 2012, p. 102)

Na trajetória educacional, os currículos foram moldados de forma eurocêntrica, destacando os valores culturais, históricos e visões de mundo europeias e de ascendência branca, ao passo que relegavam, negavam ou subjugavam as expressões culturais, saberes e impactos das comunidades negras. Essa abordagem tem gerado uma educação que perpetua estereótipos, preconceitos e disparidades (Gomes, 2012).

Ampliar o currículo escolar para abarcar a história e as contribuições das mulheres negras é um passo crucial na construção de uma educação mais inclusiva e consciente das múltiplas dimensões da identidade humana. Isso implica em não apenas incluir conteúdos que abordem a luta das mulheres negras por direitos civis, mas também em explorar profundamente sua presença em movimentos sociais, suas realizações nas artes, na literatura, na ciência, na política e em diversas outras esferas da sociedade.

Ao adotar essa abordagem, é fundamental trazer à tona as experiências e perspectivas das mulheres negras na discussão sobre a desigualdade de gênero e raça. Isso permite que todos os alunos, independentemente de sua origem ou identidade, compreendam e valorizem a diversidade e a interseccionalidade das identidades humanas.

Reconhecer e enfrentar as desigualdades raciais e de gênero que afetam as mulheres negras no Brasil não é apenas uma questão de justiça social, mas também uma necessidade imperativa para a construção de uma sociedade mais equitativa e democrática. Isso requer a implementação de políticas públicas efetivas que promovam a igualdade de oportunidades, a promoção de uma educação antirracista que desconstrua estereótipos e preconceitos, a criação de oportunidades de emprego dignas que garantam a inclusão econômica das mulheres negras e o combate contínuo à violência e ao racismo institucional que permeiam a vida dessas mulheres. Somente por meio de esforços coordenados e persistentes podemos aspirar a uma verdadeira justiça social e igualdade para todas as pessoas.

622

Considerações finais

Para enfrentar essas dificuldades, as mulheres negras têm lutado por seus direitos à educação e promovido inúmeros esforços para garantir que o acesso à aprendizagem seja justo e igualitário. Diversas organizações estão empenhadas em conscientizar sobre a importância da educação, oferecer orientação e apoio emocional, além de estabelecer parcerias com instituições educacionais para disponibilizar bolsas de estudo e oportunidades de capacitação. Também são realizadas atividades de sensibilização sobre a história e a cultura negra, visando fortalecer a autoestima das mulheres negras e combater o racismo internalizado.

É fundamental que políticas públicas eficazes enfrentem essas desigualdades. Investimentos devem ser direcionados para garantir uma educação pública de qualidade em áreas periféricas, assegurando diversidade e representatividade nos currículos escolares, além de implementar programas de apoio para que as mulheres negras permaneçam e tenham sucesso em sua educação.

A luta das mulheres negras pelo acesso à educação é parte integrante da busca por igualdade e justiça social. Reconhecer o valor e o potencial dessas mulheres e garantir oportunidades iguais de desenvolvimento pessoal e profissional por meio da educação é essencial.

Apesar das adversidades, as mulheres negras têm demonstrado uma notável resiliência e uma determinação incansável. Elas se uniram em movimentos sociais, buscaram formas de

empoderamento coletivo e individual, e tiveram um papel significativo na transformação da sociedade brasileira. No entanto, é essencial reconhecer que as desigualdades persistem até hoje, exigindo um esforço contínuo para superá-las e alcançar a igualdade de oportunidades para todas as mulheres negras.

Mulheres negras têm se destacado em diversos campos, como nas artes, na academia, na política e nos movimentos sociais, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária. No entanto, é crucial reconhecer que a luta pela igualdade racial e de gênero ainda está longe de ser concluída. É fundamental continuar trabalhando para superar os obstáculos e as desigualdades estruturais que afetam as mulheres negras no Brasil, promovendo a inclusão, o respeito e a valorização de suas histórias, experiências e contribuições para a sociedade.

Além disso, entender a organização da sociedade civil e seus esforços para supostamente garantir os direitos e o empoderamento das mulheres negras é fundamental. Ao considerar sua atuação como uma expressão da luta de classes e da busca por transformações sociais mais amplas, é importante questionar se essas iniciativas realmente abordam as raízes profundas das desigualdades sistêmicas enfrentadas pelas mulheres negras. Embora a retórica da luta de classes possa oferecer uma perspectiva útil para entender as dinâmicas sociais, é essencial garantir que tais análises não simplifiquem a complexidade das interseções entre raça, gênero e classe. Devemos, portanto, questionar se essas abordagens estão impulsionando de fato uma mudança estrutural ou se acabam apenas perpetuando relações de poder e exclusão. Uma avaliação crítica dessas iniciativas é fundamental para garantir que sejam verdadeiramente eficazes na luta contra as múltiplas formas de opressão enfrentadas pelas mulheres negras e na busca por uma sociedade verdadeiramente igualitária e inclusiva.

623

Referências

ARAUJO, Ariella Silva. A mulher negra no pós-abolição. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 22-36, 2013. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/234>. Acesso em: 2 jul. 2023.

CARVALHO, Elma Júlia G; FAUSTINO, Rosangela Carvalho. **Educação para a diversidade cultural: reflexões sobre as Influências internacionais na atual política educacional**. Revista NUPEM, Campo Mourão, v. 8, n. 15, jul./dez., p. 187-208, 2016.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. ISSN 1645-1384 (online). Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 26 de jun. 2023.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro** - Rio de Janeiro. Marco Zero, 1982. Coleção 2 Pontos; v. 3.(online). Disponível em:<<https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2217063&forceview=1>>. Acesso em 20 de jun. 2023.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Pp. 30-41. Disponível em< ISSN 0101-3262. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>. Acesso em: 26 de jun. 2023.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013. Disponível em:<https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/bell_hooks_-_Ensinando_a_Transgredir_1.pdf>. Acesso em 14 de jul. 2023.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política. Livro 1, Volume 2**. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013. Capítulo 24.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo. 1ª ed. Boitempo, 1998.

PEREIRA, Potyara. **Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania**. In: BOSCHETTI, I et al (orgs.) Política Social no capitalismo: Tendências contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2008.

PEREIRA, Potyara. **Estado, sociedade e esfera pública. In: Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. p. 286-300.

UNESCO. **A UNESCO no Brasil: consolidando compromissos**. Brasília: UNESCO, 2004.

UNESCO. **Educação um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Brasília: UNESCO, 1996.

UNESCO. **Ensinar respeito por todos: guia de implementação**. Brasília: UNESCO, 2018.

EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL: PERCEPCIÓN DE FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Lucía Pérez-Vera¹
Fátima Rosado-Castellano²
Nerea Pinar-Baños³
Miguel Ángel Durán-Vinagre⁴

Introducción

En la Declaración Universal de Derechos Humanos, proclamada por la ONU en 1948, se reitera la importancia fundamental de la educación como un derecho inalienable de todos (Castillo et al., 2022). Varios estudios enfatizan la necesidad de seguir trabajando para garantizar una educación equitativa y de calidad para todos (Ainscow et al., 2016; Arnaiz et al., 2019; UNESCO, 2017). Torres (2017) subraya que nuestra responsabilidad moral, intelectual y social reside en establecer un sistema educativo democrático basado en la equidad, la justicia y la igualdad de derechos.

Para lograr esto, es esencial que las políticas de educación inclusiva se traduzcan en prácticas educativas efectivas (Kutsyuruba et al., 2020). Según Ainscow y Booth (2002), las culturas, políticas y prácticas educativas pueden tanto promover como obstaculizar la inclusión, creando barreras al aprendizaje y la participación de los estudiantes. Slee (2018) destaca la importancia de examinar detenidamente las culturas y políticas educativas radica en la necesidad de identificar aquellas prácticas que promueven la inclusión y aquellas que la obstaculizan. Este análisis minucioso proporciona una base sólida para proponer reformas sustanciales que aborden las necesidades individuales de todos los alumnos de manera efectiva y equitativa en los centros educativos de acuerdo con Ainscow (2007). Es crucial reconocer que las barreras al aprendizaje y la participación pueden surgir de estructuras institucionales arraigadas, actitudes arraigadas o políticas educativas restrictivas como manifestaron Haro-Rodríguez et al. (2019). Solo mediante una evaluación exhaustiva de estas

625

¹ Lucía Pérez-Vera. Profesora en la Facultad de Educación y Psicología (Universidad de Extremadura).
luciapv@unex.es

² Fátima Rosado-Castellano. Profesora en la Facultad de Educación y Psicología (Universidad de Extremadura).
mfrosado@unex.es

³ Nerea Pinar-Baños. Personal Científico Investigador. Facultad de Educación y Psicología (Universidad de Extremadura). nereapb@unex.es

⁴ Miguel Ángel Durán-Vinagre. Profesor en la Facultad de Educación y Psicología (Universidad de Extremadura). mduranv@unex.es

dinâmicas complexas podemos diseñar intervenciones y políticas que fomenten un entorno educativo verdaderamente inclusivo y enriquecedor para todos los estudiantes (Meza et al., 2023). De hecho, un elemento clave en las políticas educativas a nivel europeo debe ser la reducción del Abandono Escolar Temprano, incidiendo especialmente en el alumnado con necesidades educativas especiales por presentar mayor vulnerabilidad ante este fenómeno (Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa, 2017). Para adoptar esta perspectiva globalizada, es fundamental un debate supranacional sobre temas comunes (Parrilla, 2007) y que conciernen al logro de comunidades educativas democráticas.

La educación inclusiva requiere un enfoque continuo de investigación-acción en los centros educativos para identificar y superar las barreras existentes (Chiner et al., 2015; Escarbajal et al., 2017). De acuerdo con Ovejero (2018), es esencial que los educadores cuenten con una preparación adecuada que les permita impartir clases en contextos educativos caracterizados por la diversidad. Este aspecto reviste una importancia crucial, ya que garantiza que los profesionales de la enseñanza estén debidamente equipados para abordar las necesidades individuales y los diferentes estilos de aprendizaje presentes en sus aulas (Román et al., 2021). La capacitación apropiada no solo brinda las herramientas pedagógicas necesarias, sino que también promueve una comprensión profunda de las diversas realidades y desafíos que enfrentan los estudiantes en su proceso educativo (Echeíta, 2017; Fernández et al., 2021). De este modo, se fortalece la capacidad de los docentes para crear ambientes de aprendizaje inclusivos y enriquecedores que promuevan el éxito académico y el bienestar de todos los alumnos (Colmenero et al., 2015), una necesidad reconocida por la UNESCO (2016, 2017) como base del desarrollo sostenible.

La educación inclusiva es un objetivo clave para construir sociedades más justas. Es necesario que las políticas se traduzcan en prácticas efectivas y que los docentes estén debidamente preparados para enseñar en entornos diversos, garantizando así una educación de calidad para todos los estudiantes. Sin duda, este elemento se vincula estrechamente con el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), concretamente con la búsqueda de una educación de calidad para todos y sin distinciones (UNESCO, 2017). Puesto que tal y como sostienen Luque y Luque-Rojas (2011, pp. 10-11) “el incremento o refuerzo de las relaciones personales y de la sensibilidad social, será la mejor arma para el desarrollo de actitudes y los valores en una sociedad. Es objetivo de la educación, es una tarea de los educadores, es un objetivo de necesidad y de justicia social”. En este marco, un sistema educativo que evite la dualización de la enseñanza es fundamental (Nistal et al., 2024).

Objetivos

La finalidad de esta investigación es examinar la percepción que tienen los futuros docentes de Educación Primaria sobre la inclusión en las aulas de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Método

La muestra estuvo formada por un total de 109 futuros docentes de Educación Primaria de la Facultad de Educación y Psicología (Badajoz), de los cuales 67 eran mujeres (61,5%) y 42 hombres (38,5%) con una edad promedio en torno a los 20 años.

Para abordar el objetivo de esta investigación se utilizó el cuestionario CEFI-R, ideado por González-Gil et al. (2017) cuya finalidad es evaluar la formación docente en inclusión de profesionales de la educación, midiendo el nivel de preparación y la formación que tienen con respecto a la enseñanza inclusiva. Se consideraron la dimensión de metodología (5 ítems) y la dimensión de apoyos (4 ítems), otorgando las respuestas en una escala tipo Likert que oscila desde totalmente en desacuerdo/en desacuerdo hasta totalmente de acuerdo/de acuerdo.

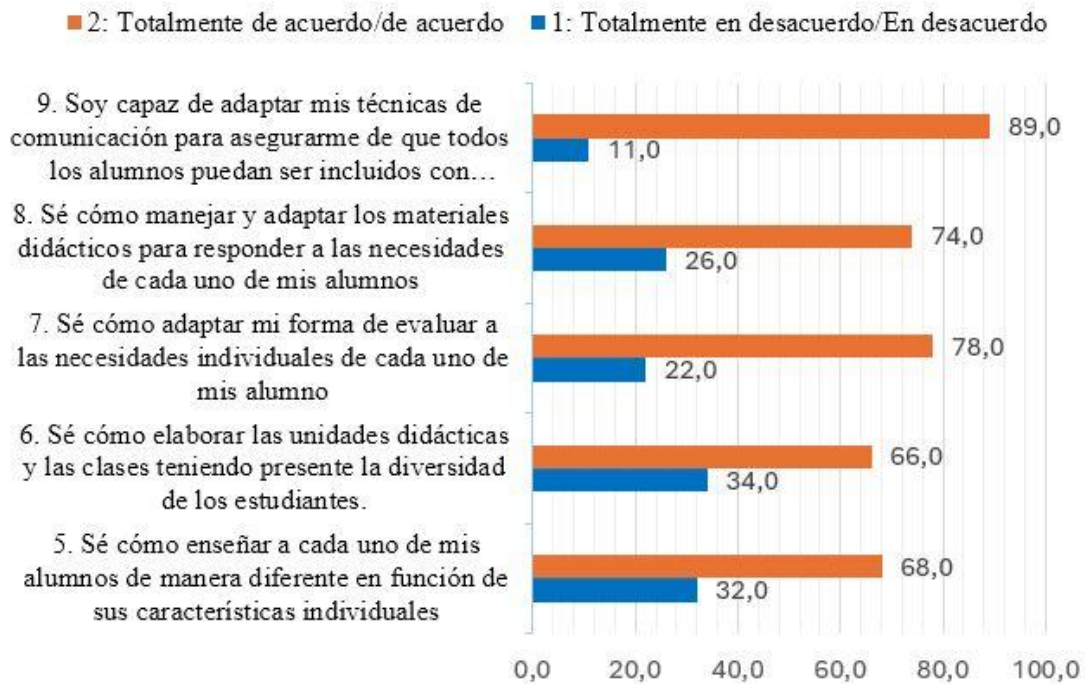
En cuanto al procedimiento, con el fin de facilitar la recogida de datos, se elaboró un cuestionario online a través de Google Form con el instrumento utilizado para analizar las variables objeto de estudio. Se solicitó permiso al docente responsable de la asignatura y a los participantes que completaron el cuestionario. De igual modo, se especificó que su duración no llevaría más de 5 minutos y se les informó de que la participación era voluntaria y anónima.

Resultados

Los resultados han sido obtenidos del análisis de datos recopilados en el estudio sobre la percepción docente. Los datos fueron procesados utilizando la herramienta de hoja de cálculo Excel, permitiendo un análisis detallado y sistemático de las respuestas de los participantes y de cada una de las variables de estudio. A continuación, se presentan los hallazgos principales derivados del análisis de datos, incluyendo los porcentajes en cada una de las respuestas.

627

Figura 1. Metodología



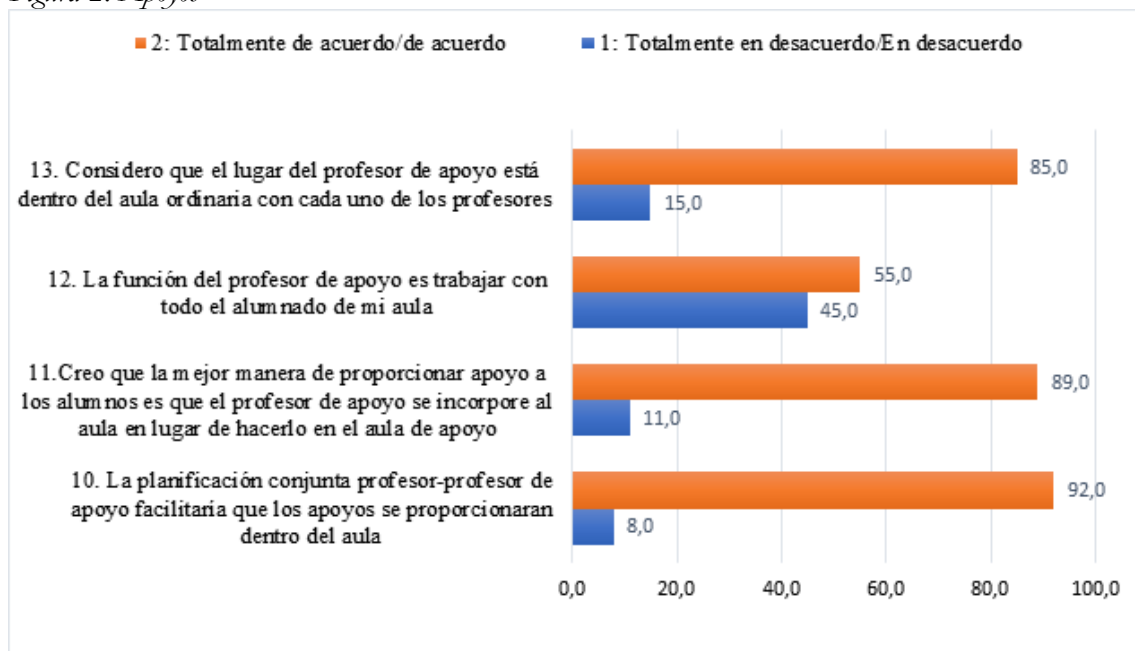
628

Fuente: Elaboración propia

En esta dimensión, los resultados que se muestran en la Figura 1 de *Metodología*, determinan que cerca del (68%) de los encuestados en el ítem 5, demuestra sentirse competente para enseñar de forma individualizada a cada uno de sus alumnos en función de las diversas características que se les presenten, frente a ese (32%) de alumnos que aún no sienten estar lo suficientemente capacitados para afrontarlo. Seguido del ítem 6, los resultados arrojan que cerca del (66%) sabe y conoce cómo se elaboran las Unidades Didácticas teniendo siempre en cuenta el apartado de atención para la diversidad, mientras que un (34%) reconoce que no conoce del todo el proceso para su correcta elaboración. En el ítem número 7, encontramos un alto porcentaje (78%) de maestros en formación que admiten conocer y saber adaptar los procesos de evaluación según las necesidades individuales de cada alumno, frente a este (22%) que admite que aún no tiene bien asimilado ni conoce cómo hacer un adecuado proceso de evaluación para los alumnos con algún tipo de necesidad educativa. En el ítem 8, también tenemos una mayoría con un (74%) que sabe cómo adaptar el material de las aulas para los diferentes tipos de alumnos, frente a un (26%) de los encuestados que reconocen no saber adaptar ese material. En el ítem 9, hemos obtenido el porcentaje más

alto siendo este de un (89%) de los maestros en formación que reconocen tener asimiladas las diferentes técnicas y comunicación para hacer sentir incluido a todo su alumnado, mientras que un (11%) de los encuestados reconoce no estar capacitado aún.

Figura 2. Apoyos



629

Fuente: Elaboración propia

En las gráficas de la Figura 2 Apoyos, en el ítem 10, se ha obtenido el mayor porcentaje de resultados, mostrando que el (92%) de los encuestados tienen una buena predisposición para colaborar con el profesor de apoyo dentro del propio aula, frente al (8%) que no muestra esa predisposición sobre la planificación de profesor-profesor dentro del mismo aula. Seguido del ítem 11, en el que un (89%) de los encuestados creen que la mejor manera de proporcionar apoyo a los alumnos es que el profesor de apoyo se incorpore al aula en lugar de hacerlo fuera, en el aula de apoyo, frente al (11%) que no lo considera de importancia. En el ítem 12, haciendo alusión a la percepción sobre la función del profesor de apoyo en el aula, los encuestados mostraron opiniones similares en ambos casos, mostrando un porcentaje del (55%) que muestra predisposición para trabajar con el profesor de apoyo dentro del aula mientras imparte clases, frente al (45%) que tiene una percepción opuesta al anterior. En el último ítem, el 12, la mayoría de los maestros en formación (85%) se muestra de acuerdo en que el lugar de los profesores de apoyo se encuentra dentro de las mismas aulas, un (15%) no lo comparte.

Discusión y conclusiones

El objetivo general de esta investigación fue examinar la percepción que tienen los futuros docentes de Educación Primaria sobre la inclusión en las aulas de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. A la luz de los resultados obtenidos, se exponen una serie de conclusiones relacionadas con la percepción que tienen los futuros maestros de Educación Primaria sobre la educación y el apoyo o trabajo en equipo con otros profesionales.

Como se ha contrastado a través de diversos textos legislativos, la educación es un derecho fundamental de todos los ciudadanos. Ante ello, las políticas educativas deben girar en torno a esta máxima, partiendo del desarrollo de prácticas que contribuyan fehacientemente a esta cuestión (Ainscow y Booth, 2002; Kutsyuruba et al., 2020; Slee, 2018). En este marco, la formación docente en estos aspectos es fundamental y, tal como se ha podido comprobar, casi el 90% de los maestros en formación se sienten capaces de adaptar su enseñanza a las necesidades individuales del estudiantado y están dispuestos a implementar acciones que contribuyan a la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales. Estos resultados son semejantes a los de otros trabajos en el entorno español (Álvarez y Buenestado, 2015). Ante ello, cabe señalar que la capacitación docente es esencial para crear entornos educativos inclusivos (Echeita, 2017; Fernández et al., 2021; Ovejero, 2018; Román et al., 2021). Esta formación debe ser holística, incluyendo elementos metodológicos, discursos y experiencias que permitan situar a los docentes futuros en una situación de cambio real (González-Gil et al., 2017). De hecho, según las evidencias obtenidas, más de la mitad del alumnado considera que está capacitado para enseñar de manera individualizada (68%), sabrían cómo elaborar las unidades didácticas (66%) y adaptar los procesos de evaluación (78%) según las necesidades del alumnado, sabiendo cómo afrontar una comunicación efectiva entre las partes (89%). En este punto, la tecnología puede contribuir a la integración del alumnado y a la mejora de sus habilidades y capacidades (Luque y Rodríguez, 2009), por lo que la incorporación y desarrollo de estos elementos en el currículo académico de los futuros docentes es primordial.

Igualmente, para que tenga lugar una educación de calidad, la comunidad educativa debe trabajar de manera coordinada y desde la cooperación. En esta línea, un 92% de los encuestados muestran buena predisposición para colaborar con otros profesionales desde el trabajo en equipo. Estos elementos entroncan con las posibilidades de generar un entorno enriquecedor para todo el alumnado, sin distinciones, y por ende, con una mejora de los resultados educativos (Colmenero et al., 2015; Meza et al., 2023). En este sentido, la mayoría de la muestra (89%) considera que el alumnado con necesidades educativas especiales debe participar dentro del aula ordinaria, siendo el docente de apoyo el que se incorpore al aula (85%). En esta línea, autoras como Nistal et al. (2024) manifiestan que es necesario que la adaptación se vincule a la personalización del proceso educativo y se ajusten el entorno y las

estrategias educativas desde los centros ordinarios, evitando un modelo dual de separación entre los docentes del aula y el docente de apoyo, tal y como existe en otros países.

Por otro lado, la Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa (2017) sostiene que el alumnado con discapacidad y/o NEE puede ser un colectivo sensible al abandono de los estudios sin una cualificación adecuada para el acceso al ámbito laboral, por tanto, el foco ha de estar puesto en la reducción de estas tasas y con miras al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2017). En este plano, es preciso seguir investigando e indagando a fin de generar sinergias entre los diferentes agentes implicados con el objetivo de avanzar hacia una sociedad más inclusiva e incluso, como indicaba Parrilla (2007), generando un debate internacional para compartir perspectivas más globales sobre temas comunes.

Por último, cabe señalar que la Universidad, como institución de Educación Superior, juega un papel fundamental en el logro de la formación de sus estudiantes desde la perspectiva de mejora continua a partir de un modelo de educación basado en experiencias (González-Gil et al., 2017) y desde donde se desarrollen actitudes positivas en torno a la diversidad (Luque y Luque-Rojas, 2011). Por tanto, se puede concluir que el objetivo final ha de ser que tanto la formación docente como las políticas educativas, contribuyan a la mejora de la calidad educativa, a la evolución de sistemas educativos en los que la diversidad esté presente y, finalmente, a la transformación generalizada de la sociedad hacia entornos más inclusivos.

631

Referencia

Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa. (2017). *Abandono escolar temprano y alumnado con discapacidad y/o necesidades educativas especiales: Informe resumen final*. Squires.

Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 3-7. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2007.00075.x>

Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D., Southworth, G., y West, M. (2016). *Creación de las condiciones para la mejora de la escuela: Manual de actividades de perfeccionamiento del personal*. Londres: Routledge.

Ainscow, M., y Booth, T. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid. Consorcio Universitario para la Inclusión Educativa.

Álvarez, J. L y Buenestado, M. (2015). Predictores de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 627-645.

Arnaiz, P., de Haro-Rodríguez, R., y Maldonado, R. (2019). Barriers to Student Learning and Participation in an Inclusive School as Perceived by Future Education Professionals. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 8(1), 18-24.

Chiner, E., Cardona, M. C., y Gómez, J. M. (2015). Maestras "cree" sobre la diversidad: un análisis desde una perspectiva personal y profesional. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 4(1), 18-23. <https://doi.org/10.7821/naer.2015.1.113>

Colmenero, M. J., y Pegalajar, M. C. (2015). Cuestionario para futuros docentes de Educación Secundaria acerca de las percepciones sobre la atención a la diversidad: Construcción y validación del instrumento. *Estudios sobre Educación*, 29, 165-189. <https://doi.org/10.15581/004.29.165-189>

De Haro Rodríguez, R., Ayala de la Peña, A., y Del Rey Gil, M. V. (2019). Promoviendo la equidad en los centros educativos: identificar las barreras al aprendizaje y a la participación para promover una educación más inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 341-352.

Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46(2), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>

Escarbajal, A., Arnaiz, P., y Giménez, A. (2017). Evaluación de las fortalezas y debilidades del proceso educativo en centros de infantil, primaria y secundaria y desde una perspectiva decluya. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 427-433.

Fernández, M. J., Pérez, L., y Sánchez, S. (2021). Escuela pública y COVID-19: dificultades sociofamiliares de educación en confinamiento. *Publicaciones*, 51(3), 463-479. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i3.15981>

González-Gil, F., Martín-Pastor, E., y Orgaz, B. (2017). ¿Están los futuros profesores formados en inclusión?: Validación de un cuestionario de evaluación. *Aula Abierta*, 46(2), 33-40. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.33-40>

Kutsyuruba, B., Haegele, J. A., y Roper, E. A. (2020). A systematic review of key factors influencing inclusive education policies and practices for students with disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 31(4), 225-236.

Luque, D. J., y Luque-Rojas, M. J. (2011). Conocimiento de la discapacidad y relaciones sociales en el aula inclusiva. Sugerencias para la acción tutorial. *Revista Iberoamericana De Educación*, 54(6), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie5461640>

Luque, D. J., y Rodríguez Infante, G. (2009). Tecnología de la Información y Comunicación aplicada al alumnado con discapacidad: un acercamiento docente. *Revista Iberoamericana De Educación*, 49(3), 1–8. <https://doi.org/10.35362/rie4932092>

Meza, E. F., Velasco, G. A., Balladares, M. P. D. R., Pastuña, M. B., y Pesántez, D. M. (2023). Educación Inclusiva: Revisión de Prácticas y Políticas para una integración exitosa de estudiantes con discapacidad. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 1498-1515. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5416

Nistal, V., López-Aguado, M., y Gutiérrez-Provecho, L. (2024). Formación docente e inclusión educativa: un estudio comparado entre Italia y España. *Revista Española de Educación Comparada*, 4, 236-259.

Ovejero, A. (2018). *Aprendizaje cooperativo crítico. Mucho más que una eficaz técnica pedagógica*. Madrid: Pirámide.

Parrilla, A. (2007). Inclusive Education in Spain: a view from inside en L. Barton y F. Armstrong (Eds.), *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education* (pp. 19-36). Springer.

Román, G., Pérez, E., y Medina, A. (2021). Formación del docente inclusivo y la influencia en la transformación de su práctica pedagógica: revisión teórica. *Infancias Imágenes*, 20(1), 93-108. <http://doi.org/10.14483/16579089.15288>

Slee, R. (2018). *The inclusive education workbook. Teaching, learning and research in the irregular school*. London: Routledge.

Torres, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Morata.

UNESCO. (2016). *Educación 2030 Declaración de Incheon y Marco de Acción: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. UNESCO. París (Francia).

UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO. París (Francia).

ENTRELAÇANDO NARRATIVAS: UMA ANÁLISE DAS RELAÇÕES INTERLIGADAS ENTRE DOIS LÍDERES EM POSIÇÕES DISTINTAS NO ROMANCE TORTO ARADO

Wagner¹ Pereira de Souza

Contextualizando

O romance *Torto arado*, de Itamar Vieira Junior, foi publicado em 2018, em Portugal, pela editora Leya. Devido à notoriedade obtida, no ano seguinte, é publicado, pela editora Todavia, no Brasil, onde também encontra uma recepção crítica muito intensa e favorável. Vencedor dos prêmios: Leya, Jabuti e Oceanos, *Torto arado* reflete seu sucesso editorial no âmbito internacional: foi traduzido em mais de vinte países.

O romance traz em seu âmbito inúmeras possibilidades analíticas, mas um de seus maiores feitos é dar protagonismo a vozes que, historicamente, estavam silenciadas ou com pouca ênfase no cenário literário. Assim, vê-se que personagens outrora marginalizados estão em primeiro plano na composição da obra como é o caso das mulheres negras, inclusive o da personagem Belonísia que tem parte de sua língua decepada que suprime sua voz. Entretanto, ela é a narradora da segunda parte que tem o mesmo nome da obra – *Torto arado*.

Dividido em três partes distintas, a saber: “Fio de corte”, “Torto arado” e “Rio de sangue”. Os narradores dessa tríade são femininos, as duas primeiras pelas irmãs Bibiana e Belonísia respectivamente e a terceira, por um espírito ancestral Santa Rita Pescadeira. O romance narra a história de quilombolas no recôncavo baiano. Pode-se dizer que a narrativa encontra uma correspondência com alguns clássicos da literatura da década de 30 do século passado, a exemplo de o *Quinze*, de Rachel de Queiroz (1930) e, *Vidas secas*, de Graciliano Ramos (1938).

634

¹ Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLetras) da Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), Especialização em Língua Portuguesa, Redação e Oratória pela Faculdade Estadual da Lapa (FAEL), Graduação em Letras – Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Atualmente, professor efetivo de Língua Portuguesa da Secretaria Estadual de Educação e Cultura de Mato Grosso Brasil (SEDUC). E-mail: wpereirasouza46@gmail.com

Enquadramento da análise

Por meio de perspectivas opostas entre duas gerações representadas por o experiente líder Zeca Chapéu Grande e o jovem militante Severo, . O escritor, por meio de Zeca Chapéu, envolve os personagens em práticas espirituais, ligadas aos ancestrais, balizadas pelo passado; por meio de Severo, o escritor envolve os personagens em um ambiente voltado para o presente, em que se luta pelo futuro; Severo representa a contestação do estado de exploração e de reivindicações de direitos fundamentais à vida, como trabalho remunerado e educação para todos.

O foco deste estudo é mostrar como estão interligadas as representatividades desses dois líderes que ocupam posições distintas na narrativa. Zeca Chapéu Grande, retrata a experiência, com base em saberes e fazeres ancestrais, advindos tanto da cultura oral quanto dos mistérios espirituais da religião praticada naquele local, o jarê. Em contrapartida, Severo, é o menino que cresce observando as práticas do líder supremo, mas que ao ter contato com as demandas sociais fora do quilombo, decide lutar pela conquista dos direitos coletivos de seu povo.

Zeca Chapéu Grande é um homem maduro, pai de família e também curador, porém, sem conhecimentos científicos, não sabe sequer assinar o nome. Por meio dele, toda comunidade é liderada pelas curas, tanto material quanto espiritual, além de ser detentor de um vasto saber dos movimento ligados à natureza. Na outra extremidade, representando a geração mais jovem, Severo é um homem estudado, líder político e de uma bravura que faz jus ao significado do seu nome que, ao ter contato com as leis, concientiza-se de que alguma atitude necessitava ser tomada para que fosse estirpado o jugo que era imposto ao seu povo. (SOUZA, 2022)

Outro fator preponderante, e também o ponto de interceção entre essas duas personagens, é a escola que chega no quilombo. Esse conhecimento, representa a democratização e vai incomodar os detentores do poder e provocar uma onda violência, daquela natureza, antes não vista naquela comunidade. Severo, o revolucionário, será o principal mártir dessa luta. Nesse sentido, alguns temas são importantes discuti-los para a compressão dos fatos, a saber: alienação-emancipação; a escola como democratização do conhecimento; lutas por diferenças entre gerações. (SOUZA, 2022)

Nesse sentido, não se trata de lideranças em campos distintos, espiritualidade e materialidade, mas sim, de vertentes de práticas diferenciadas em que cada uma delas encontra seu devido respeito e reverência reconhecidos pelos pares e que cada uma alcança o seu prestígio sem

que uma anule a outra. Pelo contrário, ambas são publicamente legitimadas e produzem avanços significativos e ao mesmo tempo proteção ao seu povo.

Zeca Chapéu Grande, um líder ancestral

Ao analisar o nome dessa personagem, Zeca Chapéu Grande, observa-se que, a composição por três termos, remete à ideologia ao três, que é um número sagrado para a maioria das religiões, pois possui uma estreita relação com a trindade (Pai, Filho e Espírito Santo), além de combinar os números um e dois, de forma que abrange toda a vida e experiência. O número remete a fases da vida: nascimento, existência e morte; mente corpo e alma; passado, presente e futuro; homem, mulher e menino, entre outras possíveis. (BRUCE-MITFORD, 1997)

Junto a isso, seus sobrenomes, o primeiro, “Chapéu”, remonta à ideia de local de reduto em sua aba, que possui o significado de cobertura para a cabeça, geralmente formada de copa e aba, além de fornecer abrigo, resguardo! (MEU DICIONÁRIO, 2024). Já, o último, “Grande”, é um substantivo abstrato que só possui sentido materializado em conjunto a um referencial que, no caso em questão, é a proporcionalidade da fé dos fiéis que dará a devida dimensão para o termo. A isso, nota-se que os seus lhe traziam toda sorte de males, a fim de receberem os devidos cuidados,

Eram pessoas desconectadas de seu eu, desconhecidas de parentes e de si. Eram pessoas com encosto ruim, conhecidos e também desconhecidos de todos. Eram famílias que depositavam suas esperanças nos poderes de Zeca Chapéu Grande, curador de jarê, que vivia para restituir a saúde do corpo e do espírito aos que necessitavam. Desde cedo, havíamos precisado conviver com essa face mágica de nosso pai. Era um pai igual aos outros pais que conhecíamos, mas que tinha sua paternidade ampliada aos aflitos, doentes, necessitados de remédios que não havia nos hospitais, e da sabedoria que não havia nos médicos ausentes daquela terra. (VIEIRA JUNIOR, 2019, p. 29)

Dessa forma, vê-se como ele era admirado e respeitado pela população. Sobre ele recaíam as preocupações e as soluções advindas de desgastes cotidianos que de como depositavam extrema confiança no seu trabalho. Ainda na primeira parte do romance, a narradora protagonista, Bibiana, menciona a admiração e respeito com que Zeca Chapéu Grande era visto, até mesmo pelo patrão, galgava reconhecimento e elogios. E assim discorre:

Meu pai era respeitado pelos vizinhos e filhos de santo, por seus patrões e senhores, e por Sutério, o gerente. Era o trabalhador citado como exemplo para os demais, nunca se queixava, independente da demanda que lhe chegava. Por mais difícil que fosse, arregimentava os vizinhos e trabalhava para entregar o que lhe foi encomendado com o esmero que lhe era creditado. (VIEIRA JUNIOR, 2019. p. 49)

Neste sentido, é importante destacar que esse nível de liderança, impetrado pelos saberes e fazeres advindos da experiência ancestral, esta, ligada às práticas religiosas (o jarê), concedia ao líder espiritual um referencial tanto histórico quanto religioso para os seus. Observa-se também que, possuía um acentuado temor, de qualquer situação que pudesse ocorrer que desabonasse sua conduta como tal, até mesmo nos momentos mais íntimos da sua religião, que era o momento da incorporação de uma entidade, mas como era seu ofício e dever, não podia declinar e dessa maneira,

Zeca Chapéu Grande se envergonhava de ter que deixar as calças que honravam a sua posição de liderança na fazenda, como pai espiritual, e vestir saias, emprestando seu corpo a uma mulher. Fazia porque era a sua obrigação, compromisso que havia assumido quando se curou da loucura e se fez no santo na casa de João do Lajedo, em Andaraí. Mas se envergonhava, porque a audiência era formada por seus compadres e vizinhos, que muitas vezes conduzia nos trabalhos de mutirão para a fazenda. (VIEIRA JUNIOR, 2019, p. 59)

637

Conforme posto, o líder Zeca Chapéu Grande, procurava se munir de todos os cuidados para que seu trabalho não fosse colocado em questionamento. Portanto, o mestre espiritual dessa religião de matriz africana, o jarê², mantinha-se em equilíbrio tridimensional – com ele mesmo, o espiritual e o social. Essas práticas encontram correspondências na análise da teórica Gilmara Machado ao explicar que,

Além disso, é importante destacar que para que o sistema religioso funcione é necessário que seus líderes se atentem para além das trocas sociais. Ele precisa considerar também as questões da gestão, sendo de fundamental importância que

² O jarê é uma religião de matriz africana existente somente na Chapada Diamantina (BA), e exemplifica um desenvolvimento paralelo ao dos candomblés litorâneos dos quais é aparentado, tendo sido elaborado por um conjunto de senhoras africanas, chamadas nagôs, que chegaram deliberadamente ou foram levadas escravizadas para a região. Esse conjunto estabeleceu uma prática primeva do jarê num compromisso com potências ligadas a indígenas que, apesar de não mais habitarem a região, continuavam sendo os donos legítimos daquela terra, ao contrário dos brancos que passaram a explorá-la na cata de pedras preciosas. (BANAGGIA, 2017, p. 01)

o líder religioso pense igualmente na gestão da informação e do conhecimento que este administra para si, para sua instituição e para seus seguidores. (MACHADO, 2019, p. 20)

Diante desse fato analítico, observa-se que essas características são encontradas em Zeca Chapéu Grande, ao liderar e ministrar os temas espirituais de sua comunidade. Como advertido pela teórica Machado (2019), que o líder deve “ir além das trocas sociais”, esse comportamento é constatado no curso das suas práticas. Pode-se dizer que, isso, provavelmente funcionará como uma espécie de sensor a que ele se vale para organizar o seu trabalho.

Essa eficácia, proporcionava um ambiente de segurança para a comunidade do quilombo, já que se sentiam protegidos pela gestão de seu líder que agia de maneira eficaz. Por isso, “Àquela época, Zeca Chapéu Grande já parecia um ancião, guia do povo de Água Negra e das cercanias, referência para todos os tipos de assuntos, desde divergência de trabalho a problemas de saúde.” (VIEIRA JUNIOR, 2019, p. 60)

Em suma, pode-se dizer que, Zeca Chapéu Grande desenvolve um notório trabalho de liderança, pois fornece orientação espiritual e moral aos membros de sua comunidade; oferece aconselhamento e apoio emocional em questões pessoais e espirituais; transmite ensinamentos religiosos através de sermões; comunica princípios éticos e morais da fé que lidera; desempenha um papel ativo na liderança da comunidade, promovendo valores éticos e morais; promove justiça social e busca soluções para problemas sociais.

Junto a isso, participa de diálogos e colaborações inter-religiosos para promover a compreensão e a tolerância entre diferentes crenças; defende os direitos humanos e a dignidade de todas as pessoas, baseando-se nos princípios de sua fé; envolve-se em atividades que promovem a paz, a justiça e a igualdade; apoia instituições educacionais para ensinar valores religiosos e éticos; serve como uma fonte de inspiração e motivação para os membros da comunidade; estimula a construção de uma comunidade unida e solidária. Além do mais, como um líder social e religioso, exerce suas habilidades interpessoais, compaixão, integridade e uma compreensão profunda dos ensinamentos e valores de sua fé, além de um comprometimento com o bem-estar espiritual e social da comunidade que lidera.

Desse contexto, convém ainda mencionar que a ascensão de Severo – próximo líder a ser analisado – é oriunda de parte do trabalho de Zeca Chapéu Grande, pois Severo cresceu aos pés de seu mestre que, desde a tenra idade, já auxiliava nos trabalhos religiosos do jarê. Não menos importante, destaca-se ainda que foi Zeca Chapéu Grande quem cobrou incisivamente a construção de uma escola na comunidade, que era promessa antiga de

campanha e, é nessa escola que Severo dá os primeiros passos, adquirindo o conhecimento acadêmico para se tornar num líder que, talvez ele próprio nem se daria conta que seria. (VIEIRA JUNIOR, 2019)

As recordações e reconhecimentos do líder supremo por ocasião do seu falecimento foram mencionadas com dignidade e respeito ao moradores daquele recinto. A narradora nos consta que,

Zeca Chapéu Grande havia mantido os moradores da fazenda unidos, foi liderança do povo por anos, e, sem permitir que se fizessem maus-tratos a nenhum trabalhador da fazenda, muitas vezes interveio, sem afrontar Sutério, para impedir injustiças maiores que as que já existiam. Graças às suas crenças, havia vigorado uma ordem própria, o que nos ajudou a atravessar o tempo até ao presente. (VIEIRA JUNIOR, 2019, p. 190)

Ante ao exposto, constata-se que o trabalho de Zeca Chapéu Grande deixou marcas históricas, e ainda sim, capaz de influenciar outras gerações. Não é injusto dizer que todo mundo tem história, mas poucos fazem história, como foi o caso desse orientador da comunidade desse quilombo.

639

Severo a força intelectual da liderança

Severo aparece na narrativa pela primeira vez em meados da primeira parte do romance, ele é primo da narradora e sua presença germina uma disputa de atenção entre as irmãs, Bibiana e Belonísia, ele é tímido, identificado como um rapaz quase crescido que ainda não havia passado pelo batismo, era pagão. O motivo seria pelo aguardo da oportunidade para que a mãe das irmãs o batizasse. Em sua rotina, participa de brincadeiras da dimensão infantil como correr pelo o terreiro, contação de histórias e rir alto. (VIEIRA JUNIOR, 2019)

Para sequência de conversa, faz-se importante consultar o que significa esse nome, bem como sua origem. Sendo assim.

Severo: significa “severo”, “duro”. Tem origem no nome do latim *Severus*, de *severus*, que significa literalmente “severo”. É a variante italiana e espanhola de Severus. Foi um nome utilizado por alguns imperadores romanos. Sob a forma de Severino foi utilizado no princípio como nome de família e depois se tornou bastante popular na Itália como nome próprio. (DICIONÁRIO DE NOMES PRÓPRIOS, 2024, p. 01)

Esses apontamentos referentes ao nome da personagem serão vistos ao longo da narrativa aglutinados à sua prática e que, assim como Zeca Chapéu Grande, galga um majestoso respeito de sua comunidade. Aos poucos, em virtude da convivência e de seu dinamismo, Severo está sempre atento aos rituais e demonstra interesse pela execução do instrumento de percussão tangido pelos músicos. E, assim,

Severo, nas últimas brincadeiras de jarê, havia se postado mais próximo aos tocadores. Atento aos toques, já arriscava bater sozinho no couro aquecido, tentando reproduzir o ritmo. Estava maior e mais forte. Tinha um sorriso luminoso, a pele mais negra pela faina debaixo do sol. O corpo irrompendo das roupas, que estavam pequenas. (VIEIRA JUNIOR, 2019, p. 60-61)

Aqui, impelido pelo crescimento, Severo é apresentado com uma formação corporal mais robusta e com características mais aproximadas de adulto. Mais tarde, já havia conquistado a reverência de Zeca Chapéu Grande pelo o seu envolvimento com as causas religiosas. Neste sentido, “Severo era querido por todos, meu pai gostava de vê-lo nos atabaques do jarê e se orgulhava de seu interesse pela crença.” (VIEIRA JUNIOR, 2019, p. 67)

Juntamente a esses fatores, mesmo no despontar da juventude, esboça sua criticidade em relação à necessidade de verticalização nos estudos. Por isso, “Falou sobre a escola que não seria suficiente para completarmos os estudos, mas que era um grande benefício para nós que morávamos em Água Negra, carente de tudo.” (VIEIRA JUNIOR, 2019, p. 67) Essa visão mais ampliada é que o destacará como líder do seu povo fazendo jus ao que preconiza os significados que rondam seu nome.

Já formado, e com atributos de homem adulto, é a primeira vez que ele é referenciado pelo sentido denotativo da palavra “homem”, demonstrando que ele já havia alcançado a fase adulta, “Meu primo já era um homem, forte, trabalhava de sol a sol, não tinha mais o corpo de menino de quando havia chegado. Tinha uma estatura mediana, um sorriso largo, falava de forma desinibida, como se conversássemos desde sempre.” (VIEIRA JUNIOR, 2019, p. 67)

Nocauteado pelos desejos aflorados da mocidade, Severo é impelido a se ausentar do seu povo por um espaço de tempo em virtude de uma gestação não programada com Bibiana, mas para onde vai, seu desejo de busca por conhecimento o leva a se aproximar e fazer amizade com membros do sindicato e tem contato com mais informações e começa a

adquirir argumentos para defender o seu povo. Pois ele foi o primeiro dentre todos a se conscientizar da servidão que viviam naquele local. (VIEIRA JUNIOR, 2019)

Aos poucos, munido do conhecimento intelectual, e agora fora da fazenda em que nasceu e cresceu, Severo se dedica em adquirir melhor formação para executar seu plano antigo, que era o de defender o seu povo da servidão que viviam. Nesse ínterim, ele possuía boa parte dos mesmos atributos que Zeca Chapéu Grande, pois o seu caráter era admirado pela a maneira que se portava diante das situações. Em uma conversa com Belonísia, Bibiana

Contou também que Severo trabalha na roça e frequentava atividades no sindicato dos trabalhadores rurais. Estava aprendendo muitas coisas. Batalhava, apesar do medo e das adversidades, para melhorar a vida dos trabalhadores com quem compartilhava o fardo. Era admirado e respeitado até pelos mais velhos. (VIEIRA JUNIOR, 2019, p. 114)

Indubitavelmente, esse aprendizado estava o moldando para encarar as “adversidades” das quais tinha receio, mas essa constatação não o impediu de continuar batalhando de forma incisiva. Embora, Severo soubesse que lidar com as turbulências, não seria nada fácil, mas não se esquivava dela, não queria ser um covarde, mesmo que isso lhe custasse a vida e realmente foi isso que ocorreu posteriormente.

Com uma formação excepcional, as práticas de Severo eram comparadas ao nível de astúcia de animais selvagens, que conseguem surpreender sempre, mas não no sentido pejorativo, mas sim, de maneira autônoma e responsável. Nesse instante, ele é elevado a mesma categoria de seu referente líder Zeca Chapéu Grande. Ao contrário do seu mestre que não sabia nem ler nem escrever, Severo tem o domínio intelectual e transpira fascínios de liderança. Em virtude disso,

Severo tinha uma sedução natural, como os animais da mata que não nos cansavam de surpreender com sua astúcia. Nem sempre era o conjunto de atributos que o corpo mostrava, mas estava entranhado no seu movimento pelo mundo. A minha admiração nascia da vontade de ter a mesma força, liderança e sabedoria, como se fosse o filho mais velho de Zeca Chapéu Grande, porque tudo o que admirava em Severo era a mesma capacidade que meu pai tinha de conduzir pessoas por caminhos tortuosos. Com sua presença via reforçadas as impressões que havia me deixado desde sempre. Falava com dureza sobre nossas condições de vida na fazenda, a ponto de deixar meu pai embaraçado. (VIEIRA JUNIOR, 2019, p. 115)

Como observado, até mesmo Zeca Chapéu Grande se via confuso ante ao conjunto de atuações de Severo, que já se demonstrava com forças e destreza suficientes para exercer a função de liderança e, mesmo que de maneira cautelosa ele já exercitava isso, garantindo assim, o respeito e admiração dos que o cercava.

Com esse intuito, Severo viajava à outras localidades a fim de participar de eventos que ofereciam treinamentos e que ensinavam sobre a precariedade do trabalho, sobre o sofrimento do povo do campo, isso demonstra que ele não era acomodado e estava sempre em constante atualização para evitar falhas no processo. Era também dedicado às literaturas nas quais tinha acesso, essa prática, já influenciava seu filho Inácio, que tinha a mesma atração do pai por livros. (VIEIRA JUNIOR, 2019)

O incessante trabalho desse jovem militante, continuava a influenciar outras pessoas, essa semente plantada ali, era uma maneira de ensinar também pelo testemunho, pois a sua prática de leitura era vista como um fator positivo em que os seus se sentiam impelidos a fazer o mesmo. Em determinado momento, sua cunhada Belonísia, relata a experiência que estava tendo advinda da convivência com Severo e explica que,

Quando Bibiana já morava novamente entre nós, passei a ler tudo o que visse em suas mãos ou nas de Severo. Passei a sentir fome de leitura, levava livro até para a sombra do descanso na roça. Essas histórias que encontrava nos livros e ouvia da boca do povo vão se desenrolando em minha cabeça como um novo de malha de apanhar peixe. (VIEIRA JUNIOR, 2019, p. 151)

Conforme declarado, vê-se que, à medida que o contato com as literaturas avançava, duas faces da mesma situação se formavam, a primeira é a de que um fio condutor de uma vertente expresso pela linha; a segunda diz respeito a “malha de apanhar peixe” que representa de maneira prática a servidão em que viviam os quilombos. Isso, era o desejo de Severo, promover a conscientização solidificada e, dessa forma deixar muito claro que o “resgate da história de uma pessoa, de um profissional, se faz não só de documentos como de testemunhos. Neste sentido, cada testemunho é um elo que auxilia a tecer uma história inserida em um contexto social, político, econômico, cultural e educacional.” (MIGUEL, 2018, p. 01)

Nesse ínterim, Severo advertia seu povo, trazendo-lhes à memória o que de fato havia ocorrido e como chegaram àquela situação, pois o resgate da dignidade se fazia necessários já que seu povo vivia como se lhes tivessem escamas nos olhos, não por vontade própria ou

que quisessem ser assim, mas pela ausência do conhecimento. Nesse sentido, então passa a lhes explicar,

Que chegou um branco colonizador e recebeu a dádiva do reino. Chegou outro homem branco com nome e sobrenome e foram dividindo tudo entre eles. Os índios foram sendo afastados, mortos, ou obrigados a trabalhar para esses donos da terra. Depois chegaram os negros, de muito longe, para trabalhar no lugar dos índios. Nosso povo, que não sabia o caminho de volta para sua terra, foi ficando. Quando as fazendas foram deixando de produzir porque os donos já estavam velhos e os filhos já não se interessavam pelo trabalho de roça, porque ganhavam muito mais dinheiro como doutores na cidade, e nos procuravam cercando terras pelas extremidades da fazenda, dissemos que éramos índios. Porque sabíamos que, mesmo que não fosse respeitada, havia lei que proibia tirar terra de índio. E também porque eles se misturaram conosco, indo e voltando de seu canto, perdidos de suas aldeias. (VIEIRA JUNIOR, 2019, p. 157-158)

Dessa maneira, Severo prossegue conscientizando seu povo de que eram quilombolas e que tinham direitos garantidos por leis, e precisavam fazer alguma coisa para mudar essa situação e explicava-lhes: “Queremos ser donos de nosso próprio trabalho, queremos decidir sobre o que plantar e colher além de nossos quintais. Queremos cuidar da terra onde nascemos, da terra que cresceu com o trabalho de nossas famílias.” (VIEIRA JUNIOR, 2019, p. 181)

A presença do plural na primeira pessoa, demonstra como Severo se sentia incluído no processo, queria liberdade e reconhecimento, mas junto com o seu povo. Nesse tempo, a fazenda já estava entrando em decadência e o sistema já não funcionava mais como antes e por isso, os proprietários intencionavam usar a mesma prática realizada na “abolição do sistema escravocrata” — *Vocês agora são livres! Todavia, sem nenhum amparo*. No entanto, Severo prevendo isso, busca alertar os seus de tal barbárie. Queria que seu povo chegasse ao pleno conhecimento da verdade assim como ele um dia entende que: “E, conhecereis a verdade e a verdade vos libertará!” (JOÃO 8:32)

Seguindo seus objetivos, chegou a ser adjetivado como indomável, pois caminhou por estradas, levantou sua voz em discursos, enfrentou os novos donos e o chefe dos trabalhadores. Essa ação foi uma peça chave para moldar a ele mesmo em meio ao movimento que parecia crescer nas vidas daquele povoado, foi esculpindo Água Negra, fazendo-a se transformar num lugar diferente. Como extensão desse trabalho, colheu assinatura para fundar uma associação de trabalhadores. Disse que precisávamos nos organizar ou, de contrário, acabaríamos sendo expulsos.” (VIEIRA JUNIOR, 2019)

Como é sabido, qualquer movimento de liderança há de agradar a alguns, mas desagradar outros, embora Severo galgasse de todo o reconhecimento já mencionado, haviam àqueles que se opunham à sua liderança e sempre procuravam de alguma forma minar as forças dos batalhadores. Porém isso era usado como uma espécie de trampolim para impulsioná-los aos novos desafio que surgiriam. Isso demonstra que a labuta de Severo estava dando resultado, pois a mentalidade do povo já não era mais a mesma! (VIEIRA JUNIOR, 2019)

Num ato de bravura, “Bibiana e Severo se arrumaram para mais uma jornada em busca de um registro da associação de trabalhadores e pescadores de Água Negra. De posse das assinaturas, iriam ao cartório.” (VIEIRA JUNIOR, 2019, p. 193) Essa, seria a sua última atuação, pois instantes depois seria brutalmente assassinado no terreiro de sua própria casa, atrocidade essa, comandada por seus opositores que viam com esse ato, a única maneira de fazer com que os trâmites encabeçados por Severo fossem paralisados!

Em clima de pós lúdio

Por meio da análise das relações interligadas entre dois líderes em posições distintas no romance *Torto arado*, pode-se concluir que a trama revela intrincadas conexões entre poder, submissão, e resistência. Ao desvelar as narrativas entrelaçadas dos líderes, percebe-se que suas trajetórias individuais convergem em pontos de conflito e convergência – já que Severo, a partir de determinado ponto, não concorda em tudo com seu líder, mas prefere se manter inerte até o falecimento de Zeca Chapéu Grande – refletindo não apenas sobre as dinâmicas sociais, mas também, aos aspectos mais amplos da condição humana.

A obra proporciona uma profunda reflexão sobre a complexidade das relações de liderança, destacando como o poder se manifesta de maneiras diversas e, por vezes, surpreendentes. A interação entre os líderes nas diferentes esferas sociais e suas influências mútuas revelam a tessitura intrincada das narrativas, onde a interconexão entre personagens se torna essencial para a compreensão mais profunda da trama.

Além disso, a análise das relações entre os líderes em posições distintas nos leva a explorar questões de identidade, justiça e resistência. Os personagens, ao serem confrontados com dilemas éticos e sociais, questionam não apenas as estruturas hierárquicas, mas também buscam redefinir seu papel no tecido social. Essa busca por autonomia e reconhecimento cria um ambiente tenso e provocativo, no qual as narrativas se entrelaçam para formar um comentário complexo sobre a natureza humana e as relações de poder.

Assim, a obra *Torto arado*, revela-se não apenas como uma narrativa envolvente, mas funciona como um espelho reflexivo da sociedade, proporcionando ao leitor a oportunidade de contemplar as interseções entre as histórias dos líderes em posições distintas e, por conseguinte, entre as múltiplas facetas das experiências humanas.

Diante do exposto, a obra analisada, merece um aprofundamento analítico mais verticalizado em virtude do seu fértil bojo temático. Portanto, recomenda-se estudos posteriores que venham somar ou até mesmo ampliar esse como: Dissertações de Mestrado e, ousando um pouco, até mesmo uma Tese de Doutorado, pois as dimensões estruturais desse estudo não comportam tal abordagem.

Referências

A BÍBLIA ANOTADA. *Evangelho de João*. The Ryrie Study Bible / Texto bíblico Versão Almeida e Atualizada, com introdução, esboço, com referências laterais e notas por Charles Caldwell Rynie; Tradução; Carlos Oswaldo Cardoso Pinto – São Paulo: Mundo Cristão, 1994.

BANAGGIA, Gabriel. *Conexões afroindígenas no jarê da Chapada Diamantina*. Revista de antropologia da UFSCar R@U, v. 9, n. 2, p. 123-133, jul./dez. 2017. Disponível em: http://www.rau.ufscar.br/wp-content/uploads/2017/12/07_Gabriel_Banaggia.pdf. Acesso em: 12 de fev. de 2024.

BRUCE-MITFOR, Miranda. *El Libro Ilustrado de Signos y Símbolos*. Colonia Del Valle – México: Editorial Diana, 1997.

EDITORA TODAVIA. *Torto arado de Itamar Vieira Junior*, 2023. Disponível em: <https://todavialivros.com.br/livros/torto-arado> - Acesso em: 12 de fev. de 2024.

DICIONÁRIO DE NOMES PRÓPRIOS. *Significados dos nomes*, 2024. Disponível em: <https://www.dicionariodenomespropriios.com.br/severo/> - Acesso em: 13 de fev. de 2024.

MACHADO, Gilmara de Cássia. *O comportamento informacional de líderes religiosos em Belo Horizonte*, 2019. Disponível em: <https://abre.ai/iSQI> - Acesso em: 12 de fev. de 2024.



10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cidadania e Saberes

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



MEU DICIONÁRIO. ORG. *Chapéu*, 2024. Disponível em:
<https://www.meudicionario.org/chap%C3%A9u> – Acesso em: 12 de fev. 2024.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. *Onilza Borges Martins: liderança, profissionalismo e humanismo*.
Revista Intresaberes: vol.13 nº29, 2018. Disponível em:
<file:///C:/Users/User/Downloads/1485-Texto%20do%20artigo-2761-414616-10-20190211.pdf> – Acesso em: 15 de fev. de 2024.

SOUZA, Wagner Pereira. *O protagonismo das mulheres negras no romance Torto arado de Itamar Vieira Junior*, 2022. Disponível em: <http://portal.unemat.br/?pg=site&ci=ppgletras-sinop&m=dissertacoes&c=turma-6> – Acesso em: 12 de fev. de 2024.

VIEIRA JUNIOR, Itamar. *Torto arado*. São Paulo, Todavia: 2019.

646



Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cidadania e Saberes

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0

EVOLUCIÓN DE LA INEQUIDAD EDUCATIVA EN PORTUGAL. UN ANÁLISIS DE LAS PRUEBAS PISA

María Holgado-Aguadero¹
Juan Pablo Hernández-Ramos²
Fernando Martínez-Abad³

Introducción

Las pruebas de evaluación a gran escala

Las evaluaciones a gran escala alcanzan una gran relevancia en el presente siglo, ya que, la mayoría de los países participantes están haciendo grandes esfuerzos por favorecer la calidad en el ámbito educativo y por convertir la educación en un factor determinante para un desarrollo social y personal, de prevención y erradicación de desigualdades sociales.

Las pruebas de evaluación a gran escala son instrumentos diseñados para medir el rendimiento educativo de un gran número de estudiantes, generalmente a nivel nacional o internacional. Estas pruebas se aplican de manera estandarizada y suelen cubrir una amplia gama de materias, habilidades y competencias, como lectura, matemáticas, ciencias, comprensión cívica, entre otras. El propósito principal de las pruebas de evaluación a gran escala es proporcionar información objetiva y comparativa sobre el desempeño de los estudiantes, los sistemas educativos y las tendencias educativas a lo largo del tiempo (Nieto Isidro & Martínez Abad, 2023). Esto permite a los responsables políticos, educadores y otros interesados tomar decisiones informadas sobre políticas educativas, identificar áreas de mejora y monitorear el progreso hacia objetivos educativos específicos. Este tipo de pruebas suelen ser administradas por organismos gubernamentales o internacionales, como

647

¹ Doctoranda del Programa de doctorado “Formación en la Sociedad del Conocimiento” de la Universidad de Salamanca (Salamanca, España). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4006-3757> Correo electrónico: mhola@usal.es

² Profesor Contratado Doctor de la Universidad de Salamanca (Salamanca, España). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0902-5453> Correo electrónico: juanpablo@usal.es

³ Profesor Titular de Universidad. Universidad de Salamanca (Salamanca, España). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1783-8198> Correo electrónico: fma@usal.es

ministerios de educación, organizaciones intergubernamentales o consorcios de investigación educativa.

Además del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) en que se fundamenta el presente estudio, existen otras pruebas de evaluación a gran escala de importante repercusión nacional e internacional:

1. TIMSS, por sus siglas en inglés Trends in International Mathematics and Science Study (Tendencias en Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias) es un estudio internacional que evalúa el rendimiento de los estudiantes en matemáticas y ciencias. Fue iniciado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) en 1995 y se lleva a cabo cada cuatro años. Recopila datos sobre el currículo, los métodos de enseñanza, el contexto escolar y otros factores relacionados con el rendimiento estudiantil, lo que permite obtener una comprensión más profunda de los sistemas educativos y sus resultados.
2. ICCS, por sus siglas en inglés *International Civic and Citizenship Education Study* (Estudio Internacional de Competencias Cívicas y Ciudadanas) realizado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) con el fin de evaluar el conocimiento y las actitudes de los estudiantes en relación con la educación cívica y ciudadana. El estudio recopila datos a través de pruebas estandarizadas, cuestionarios y entrevistas, y se lleva a cabo en intervalos regulares, generalmente cada cinco años. Esta prueba tiene la finalidad de fundamentar diferentes programas de educación cívica y ciudadana; así como promover la participación ciudadana y el desarrollo democrático en todo el mundo.
3. PIRLS, de sus siglas en inglés *Progress in International Reading Literacy Study* (Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora), desarrollado también por la IEA evalúa la comprensión lectora de estudiantes de cuarto grado, centrándose en su capacidad para comprender y usar textos escritos. Se evalúa la comprensión literal, inferencial y crítica, así como las habilidades de identificación de información y el conocimiento de estrategias de lectura.
4. ICILS, por sus siglas en inglés *International Computer and Information Literacy Study* (Estudio Internacional de Competencia Digital y Alfabetización) está desarrollado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) y se centra en medir las habilidades de los estudiantes en el uso de los recursos digitales y el procesamiento de la información digital. Se realiza cada cinco años.

5. TALIS, por sus siglas en inglés *Teaching and Learning International Survey* (Encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje), realizado por la OCDE analiza las condiciones de trabajo, el entorno laboral, las prácticas de enseñanza y el desarrollo profesional de los docentes con la intención de comprender mejor las percepciones y experiencias de los docentes en su día a día.

Tal y como ha quedado recogido y demostrado a tenor del gran número de estudios fundamentados en evaluaciones a gran escala, se han convertido en herramientas fundamentales para evaluar y comparar el rendimiento educativo a nivel nacional e internacional (Hernández-Ramos & Martínez-Abad, 2023); y son vitales para identificar áreas de fortaleza y debilidad en los sistemas educativos (Jornet, 2016). Sin embargo, existen críticas significativas que deben ser consideradas (Fernández Cano, 2016). Su enfoque estandarizado, basado en pruebas que pueden no capturar la diversidad completa de habilidades y conocimientos de los estudiantes, a menudo simplifica la complejidad del aprendizaje y puede descuidar aspectos importantes como las habilidades socioemocionales y el pensamiento crítico (Gutiérrez, 2017). Además, la presión generada por los resultados puede llevar a prácticas de enseñanza centradas en "enseñar para el examen", descuidando otros aspectos del aprendizaje. Asimismo, las desigualdades en la implementación de estas evaluaciones, debido a diferencias en recursos y capacidades entre países, pueden comprometer su validez y comparabilidad; y la falta de contexto sobre el entorno educativo y social de los estudiantes limita la interpretación de los resultados y su utilidad para informar sobre políticas educativas efectivas (Gómez-Jiménez, 2018).

Tampoco se puede obviar la preocupación por el hecho de que estas evaluaciones puedan sobrestimar el rendimiento educativo al enfocarse en aspectos medibles y dejar de lado otros importantes del aprendizaje y desarrollo de los estudiantes (Fernández Cano, 2016).

Importancia para la evaluación educativa de las pruebas PISA

Las pruebas PISA surgen en 1997 con el propósito de desarrollar cada tres años un seguimiento de los sistemas educativos pertenecientes a la OCDE (Jornet, 2016). Concretamente, PISA se centra en la evaluación de las competencias académicas más transversales: competencia matemática, competencia lectora y competencia científica, para conseguir medir el grado de preparación de los alumnos, a la edad de 15 años, para afrontar los retos que puedan encontrarse en la vida futura (Malusá, 2017). Sin ninguna duda, PISA

se ha convertido en la actualidad en una herramienta importante para evaluar y comparar el rendimiento educativo a nivel internacional, así como para identificar mejores prácticas y políticas educativas que puedan mejorar los resultados de los estudiantes y promover el desarrollo educativo y social en todo el mundo.

A su vez, estas pruebas utilizan encuestas denominadas cuestionarios de contexto, sobre las características contextuales y no cognitivas de los estudiantes, sus familias, el profesorado y las escuelas (Zynovyeva et al., 2013). Así, estos cuestionarios incluyen múltiple información, incluyendo el nivel socioeconómico y cultural familiar, los niveles de motivación, el absentismo escolar, las técnicas desplegadas por los docentes, la formación permanente del profesorado, el liderazgo de los equipos directivos, el tamaño de cada clase, los recursos con los que cuenta el centro, las ratios profesor-estudiante, entre otros. Es decir, el objetivo principal de estos cuestionarios de contexto es favorecer la evaluación y análisis del desarrollo académico de los estudiantes, mediante la recogida de información sobre factores que pueden incidir en su rendimiento (Gamazo et al., 2018). Jornet (2016) resalta los aspectos fuertes que tienen estas evaluaciones, que residen en la integración de elementos complicados mediante la definición de factores simplificados. Por otro lado, González-Such et al. (2016) considera las evaluaciones internacionales a gran escala de gran importancia, puesto que valoran los sistemas educativos a nivel general y de forma representativa, lo que favorece la implementación de mejoras. Asimismo, en estudios previos (Hernández-Ramos & Martínez-Abad, 2023), se ha estudiado cómo el desarrollo profesional del profesorado puede ser un factor clave en el funcionamiento y organización de los centros con mejor rendimiento estudiantil.

La población de referencia de las pruebas PISA son los estudiantes de 15 años que acuden al centro escolar, puesto que en la mayoría de los países que conforman la OCDE, esta es la edad con la que finalizan la educación obligatoria (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2023). Cabe destacar que esta edad se considera un momento crucial en el desarrollo personal, académico y profesional de los estudiantes; ya han completado una buena parte de su educación básica y están a punto de entrar en la etapa final de la educación obligatoria y tomar decisiones importantes para toda su vida. Esta edad también se elige porque los resultados de las pruebas pueden proporcionar una evaluación significativa del sistema educativo de un país y de cómo está preparando a sus estudiantes para la vida adulta. Además, al centrarse en una cohorte específica de estudiantes, permite realizar comparaciones entre países y evaluar cómo diferentes sistemas educativos están abordando los desafíos comunes en términos de aprendizaje y desarrollo de habilidades.

Perry (2008) destaca cinco características fundamentais que tienen las evaluaciones como las pruebas PISA: (1) tienen capacidad para medir el status socioeconómico (NSE) de la población objeto de estudio; (2) la información que se recoge es en base al contexto de los estudiantes; (3) se centra en conocer las actitudes de los estudiantes de cara a la escuela, los docentes y la concepción que estos tienen sobre educación; (4) recoge información de los directores para conocer la realidad de los centros educativos; y (5) se basa en un metodología con un diseño matricial, definiendo la competencia que se evalúa detectando los elementos primordiales de las características de la competencia evaluada. Por otro lado, Sanz et al. (2022) destacan que PISA favorece el seguimiento de las políticas educativas, mediante el carácter cíclico de las pruebas. Lo que fomenta que los gobiernos puedan establecer mejoras o potenciar los aspectos con puntuaciones favorables.

En contraposición, se encuentran algunas limitaciones. La evaluación de la muestra se realiza en estudiantes “normativos”, por lo que no se tiene en cuenta a los colectivos vulnerables con dificultades de aprendizaje o trastornos educativos (Jornet, 2016). Además, se ha de señalar la transversalidad en la muestra, ya que no permite conocer la evolución del estudiante (Malusá, 2017). Por ello, Fernández-Cano (2016) suma un nuevo reto a las evaluaciones, conseguir un mayor grado de rigor metodológico mediante estudios longitudinales que permitan comparar y observar el progreso de los sistemas confrontándolos a nivel internacional.

Aunque se pueden considerar rigurosas en términos de metodología y alcance (Martínez Abad & Hernández Ramos, 2018), el potencial de las pruebas PISA puede aumentar de alguna de las siguientes formas:

1. **Ampliación del contenido:** Podrían incluir un mayor número de áreas temáticas o habilidades evaluadas para tener una visión más completa de las capacidades de los estudiantes.
2. **Mayor profundidad:** Podrían aumentar el nivel de dificultad de las preguntas para desafiar aún más a los estudiantes más talentosos y proporcionar una evaluación más precisa de sus habilidades.
3. **Más países participantes:** La inclusión de más países en la evaluación permitiría una comparación más exhaustiva y precisa de los sistemas educativos a nivel mundial.
4. **Seguimiento longitudinal:** Realizar un seguimiento de los mismos estudiantes a lo largo del tiempo, en lugar de evaluar diferentes cohortes en cada

ciclo, podría proporcionar información más detallada sobre el progreso individual de los estudiantes y el impacto de la educación a largo plazo.

5. **Incorporación de habilidades socioemocionales:** Podrían incluir medidas más robustas de habilidades socioemocionales, como el trabajo en equipo, la resolución de conflictos y la empatía, que son cada vez más reconocidas como fundamentales para el éxito en la vida adulta.

No obstante, es importante tener en cuenta que hacer las pruebas más rigurosas también puede plantear desafíos adicionales, como aumentar los costos, la complejidad logística y la carga para los estudiantes. Por lo tanto, cualquier cambio en la rigurosidad de las pruebas PISA debe equilibrarse cuidadosamente con estos factores.

La educación secundaria obligatoria en el sistema educativo de Portugal

En el caso de Portugal, el ámbito educativo se puede concebir como una estructura única. Es decir, desde el principio hasta el final de la educación obligatoria, todos los estudiantes se educan con un plan de estudios general (Eurydice, 2022). Además, se ha otorgado un interés especial a la educación, planteando reformas estructuradas con objetivos de mejora tanto a medio como a largo plazo, como por ejemplo la implementación de la escolaridad obligatoria hasta los 18 años (López-Rupérez y García-García, 2020).

De acuerdo con la organización del sistema educativo portugués, los estudiantes que realizan las pruebas PISA se encuentran en el primer curso de la educación secundaria con una escolarización obligatoria. Esta consta se compone de tres años, dando lugar a la finalización de la obligatoriedad (Eurydice, 2022). Además, es en esta etapa donde los estudiantes deben elegir qué área se han de especializar: ciencias, humanidades o acudir a la formación profesional (Lei, 85/2009). Este aspecto es diferente al español, donde los alumnos se encuentran en el último curso de la Educación Secundaria Obligatoria, que da acceso a partir de los 16 años a la especialización a través de la formación profesional de grado medio, o a los cursos de bachillerato, preparatorios para el acceso a la universidad.

La educación secundaria en Portugal, al igual que en la mayoría de países de la OCDE, tiene como objetivo proporcionar a los estudiantes una educación sólida y diversificada que los prepare para la vida adulta, ya sea ingresando al mundo profesional (cursos enfocados a la transición al mercado laboral), continuando sus estudios en la educación superior (cursos científico-humanísticos diseñados para estudiantes enfocados a continuar en la universidad)

o seguindo desenvolvendo su criatividade (cursos de artes visuales, audiovisuales y de música y danza).

En las pruebas PISA, Portugal forma parte desde la oleada del 2000, la primera edición. Se puede comprobar que a lo largo de las oleadas obtiene puntuaciones favorables, mejorando los promedios en todas las competencias. Aunque, en PISA 2022, el rendimiento disminuye levemente en comparación con la oleada anterior sin conllevar diferencias significativas (OECD, 2023). En materia de equidad, López-Rupérez y García-García (2020) resaltan la mejora en cuanto a los niveles de equidad en el país, aunque como destacan Cobreros y Gortazar (2023), Portugal ha sufrido una fuerte caída en lo que a los niveles de equidad se refiere.

Teniendo en cuenta esta última cuestión, el presente trabajo pretende analizar cómo han evolucionado los niveles de inequidad educativa en la educación secundaria de Portugal a lo largo de este primer cuarto del siglo XXI.

Método

Se realizó un análisis de datos secundarios mediante un **diseño** no experimental transversal de las oleadas de PISA 2000-2022 de Portugal. En concreto, la **población** del estudio fueron los estudiantes de 15 años de Portugal. Es importante destacar que las evaluaciones PISA obtienen una **muestra** representativa del país mediante un muestreo probabilístico estratificado por conglomerados en dos etapas.

Las **variables** objeto de estudio fueron los indicadores de inequidad como igualdad de oportunidades, inequidad como igualdad de resultados y la segregación escolar, que fueron obtenidos a partir de los factores compuestos disponibles en PISA, es decir, el nivel socioeconómico y cultural familiar del estudiante (NSE) y el rendimiento.

En cuanto al **procedimiento**, se ha de destacar lo siguiente:

- La segregación socioeconómica se midió mediante la desviación típica de la variable ESCS, que se obtiene de PISA en todas las oleadas para calcular la segregación socioeconómica general a nivel estudiante. Para conocer la segregación escolar (a nivel escuela) se midió el Índice de Correlación Interclase (ICC) del modelo de regresión multinivel nulo donde la variable NSE (variable denominada ESCS en las evaluaciones PISA) es la variable criterio.
- La equidad como igualdad de resultados a nivel estudiante se midió mediante el coeficiente de variación del rendimiento general. Por otro lado, a nivel escuela, se

empleó el Índice de Correlación Intraclase (ICC) del modelo multinivel nulo para conocer las diferencias ente el rendimiento académico promedio que alcanzan las escuelas. En este modelo, la variable criterio fue el rendimiento académico.

- La equidad como igualdad de oportunidades a nivele estudiante se midió mediante el coeficiente de determinación (r_{xy}^2) de la correlación entre el NSE (variable X) y el rendimiento (variable Y), para comprobar la relación existente entre el NSE y el rendimiento académico de los estudiantes. A nivel escuela, se calculó como la inversa de la razón entre la varianza del modelo multinivel que incluye el NSE de los niveles estudiante y escuela como variables predictoras (X_i) y el rendimiento como variable Y, y el modelo multinivel nulo en el que el rendimiento es la variable Y. Con ello, se pretende obtener el porcentaje de la varianza interes escuela del rendimiento explicado por el NSE de los niveles estudiante y escuela.
- Además, se ponderaron las diferentes bases de datos con los pesos a nivel escuela, tal y como aconsejan Jakubowski & Gajderowicz (2022).

Resultados

654

La tabla 1 muestra las puntuaciones de inequidad a nivel estudiante. Como se puede observar la segregación escolar general obtiene puntuaciones medias estables por encima de 1 punto, excepto en 2015 donde obtiene puntuaciones medias más bajas. Así, la mayoría de las puntuaciones se encuentran por encima del estándar de los países de la OCDE (1 punto). Esto índice que existe una mayor desigualdad socioeconómica en el país en comparación con los países de la OCDE. En cuanto a la igualdad de resultados, se ha de destacar que el país se encuentra en niveles estables, con leves subidas y bajadas, excepto en 2015 donde se obtienen puntuaciones más elevadas, lo que indica cierta heterogeneidad en cuanto al rendimiento se refiere. Por último, en cuanto a la igualdad de oportunidades, las puntuaciones rondan el 20% de inequidad entre 2000 y 2012, observándose una reducción en las oleadas 2015-2018. En la última evaluación se observa un valor en ascenso, pero bajo con respecto al resto de oleadas



Tabla 1. Indicadores de inequidad a nivel estudiantente

		2000	2003	2006	2009	2012	2015	2018	2022	
Estudiantente	Seg	0.94	1.28	1.28	1.18	1.19	0.77	1.15	1.14	
	IR		19,79	18,06	18,91	17,08	18,20	24,80	18,34	18,17
			%	%	%	%	%	%	%	%
	IO		19,89	17,75	19,18	20,70	19,96	5,09%	15,61	17,06
			%	%	%	%	%		%	%

Nota. Segr: segregación socioeconómica; IR: Igualdad de resultados; IO: Igualdad de oportunidades.

La tabla 2 muestra las puntuaciones de inequidad a nivel escuela. Como se puede observar la segregación escolar obtiene puntuaciones medias en torno al 25-30%, aunque con una tendencia claramente decreciente a partir de 2012, obteniendo la segregación escolar mínima en la oleada de 2022. Por su parte, la inequidad como igualdad de resultados muestra también valores decrecientes a lo largo de las oleadas, llegando a reducirse en 2022 hasta casi la mitad del nivel de inequidad observado en 2003-2006. Por último, en los indicadores de inequidad como igualdad de oportunidades no existe una tendencia clara, y los datos son poco estables. Desde 2000 hasta 2006 las puntuaciones disminuyen, teniendo una subida notable en 2009, donde vuelve a tender a disminuir las puntuaciones hasta 2022, donde se elevan notoriamente. En esta última oleada el nivel de rendimiento escolar explicado por el NSE de sus estudiantes se eleva por encima del 50%.

Tabla 2. Indicadores de inequidad a nivel escuela

		2000	2003	2006	2009	2012	2015	2018	2022	
Escuela	Seg	28,25	28,84	35,34	30,98	33,71	31,49	27,08	24,72	
	IR		39,73	43,20	41,78	36,43	37,36	35,75	37,95	26,84
			%	%	%	%	%	%	%	%
	IO		56,61	38,36	34,32	56,50	52,96	50,13	34,22	50,72
			%	%	%	%	%	%	%	%

Nota. Segr: segregación socioeconómica; IR: Igualdad de resultados; IO: Igualdad de oportunidades.

Conclusões

El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) destaca por su capacidad de proporcionar una evaluación comparativa del rendimiento educativo a nivel mundial, evaluando áreas como lectura, matemáticas, ciencias, habilidades socioemocionales y actitudes hacia el aprendizaje. Al enfocarse en habilidades relevantes para la vida cotidiana y el entorno laboral, PISA ofrece una visión integral del desarrollo de los estudiantes. Además, su muestra representativa y la recopilación de datos sobre diversos aspectos del entorno educativo garantizan la validez y fiabilidad de los resultados obtenidos. Estos resultados, ampliamente utilizados por responsables políticos y educadores, influyen en la formulación de políticas educativas y en la mejora de los sistemas educativos a nivel nacional e internacional, promoviendo así el intercambio de mejores prácticas y la búsqueda de la equidad y calidad educativa en todo el mundo.

Centrándonos en el presente estudio, tal y como se ha reflejado con anterioridad, este estudio se plantea con la finalidad de analizar la evolución de los niveles de inequidad educativa en la educación secundaria de Portugal desde que en el año 2000 se incorporó a las pruebas PISA; todo ello, teniendo en consideración en todo momento los niveles del resto de países de la OCDE como referencia. Como ha quedado reflejado en los resultados expuestos previamente, en lo referente a los índices de los estudiantes, se detecta que existe mayor segregación que en el resto de países, puesto que presenta mayor desigualdad socioeconómica. Además, se observa cierta tendencia hacia la existencia de diferencias en cuanto a la igualdad del rendimiento, lo que conlleva que existe cierta heterogeneidad.

Centrándonos en la igualdad de oportunidades, los resultados obtenidos son más positivos, dado que solo la variable de ESCS influye en el rendimiento de los estudiantes en un 20%. Por tanto, en concordancia con estos resultados, la bajada del rendimiento puede deberse a que las políticas educativas no hayan funcionado correctamente.

Por otro lado, a nivel escuela, se obtienen resultados satisfactorios en cuanto a la segregación se refiere, ya que presenta una tendencia descendente de las puntuaciones muy notoria. Sobre la igualdad de resultados, se puede decir que existen cada vez menos diferencias entre el rendimiento académico que alcanzan las escuelas, ya que las puntuaciones obtenidas van decreciendo. Esto hace que el rendimiento sea más homogéneo, por lo que se encuentran niveles alentadores. Esta mejora, como refleja Carvalho (2017) se puede deber a una serie de intervenciones gubernamentales en el ámbito educativo realizadas en los últimos años, que han dejado una marca significativa en las condiciones, procesos y prácticas de dirección y gestión de las escuelas. Estos cambios han abarcado una amplia variedad de objetivos, desde la

656

reestructuración de los modelos de administración y gestión hasta la introducción de nuevas formas de relación entre la administración central, las escuelas y las autoridades locales; todo ello buscando no sólo mejorar la eficiencia y la transparencia en la gestión escolar, sino también promover una mayor autonomía y responsabilidad social en las instituciones educativas.

Siendo conscientes de que en los últimos años se están implementando diferentes medidas para abordar los principales desafíos del sistema educativo (Carvalho, 2017), siendo la inclusión y la equidad uno de ellos, los resultados obtenidos indican que las estrategias marcadas y el rumbo que está tomando la educación en Portugal, está siendo notorio, pues los resultados son favorables. No obstante, es necesario destacar como, desde el año 2009, los indicadores que habían mejorado vuelven a empeorar en 2022, probablemente como efecto de la pandemia del COVID. Las medidas tomadas para abordar las desigualdades socioeconómicas y mejorar la inclusión de los grupos desfavorecidos, como estudiantes de bajos ingresos o migrantes, en un primer momento, han positivas, pero insuficientes ante la llegada de un momento de la historia que ha cambiado todos los aspectos sociales.

El compromiso del gobierno portugués con la mejora continua de la calidad y la equidad en la educación, así como con la adaptación del sistema educativo a los desafíos y demandas de la sociedad contemporánea está presente en las medidas tomadas. No obstante, a tenor de los resultados ofrecidos, se puede destacar que a través de las políticas y de la regulación estricta, se podría conseguir que existiera una mayor mezcla socioeconómica en las escuelas, limitando la escuela privada o facilitando a los colectivos vulnerables la matrícula de sus hijos en escuelas “deseables”. Asimismo, si se reduce la segregación escolar, también se reducirán automáticamente las diferencias de rendimiento promedio entre las escuelas. Por último, destacar que si se promueve que en las escuelas “segregadas”, es decir, de composición socioeconómica más compleja, haya más recursos personales y materiales, de modo que se faciliten las actividades docentes en esos entornos, se espera que se reduzca el elevado impacto del NSE sobre el rendimiento en estos contextos.

657

Referencias bibliográficas

Carvalho, L. M. (2017). Políticas educativas y gobierno escolar en Portugal. En L. M. Carvalho (Ed.), *La educación secundaria: Cuando la política educativa llega a la escuela* (pp. 77-96). Miño y Dávila Editores.

Cobrerros, L., & Gortazar, L. (2023). *Todo lo que debes saber de PISA 2022 sobre equidad. La equidad educativa en España y sus comunidades autónomas en PISA 2022* (pp. 1-30).

Eurydice, 2022. *Estructuras de los sistemas educativos europeos 2022/23: Diagramas*. Eurydice Datos y cifras. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Fernández-Cano, A. (2016). Una crítica metodológica a las evaluaciones PISA. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(1), 1-17. <https://doi.org/10.7203/relieve.22.1.8806>

Gamazo, A., Martínez-Abad, F., Olmos-Migueláñez, S., & Rodríguez-Conde, M. J. (2018). Evaluación de factores relacionados con la eficacia escolar en PISA 2015. Un análisis multinivel. *Revista de Educación*, 379, 56-84. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-379-369>

Gómez-Jiménez, A. J. (2018). Desinforme Pisa. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 48(2), 279-299.

González-Such, J., Sancho-Álvarez, C., & Sánchez-Delgado, P. (2016). Cuestionarios de contexto PISA: un estudio sobre los indicadores de evaluación. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(1), 1-26.

Gutiérrez, G. (2017). Límites de las evaluaciones estandarizadas para comprender los desempeños escolares. *Revista de Educación Matemática*, 32(3), Article 3. <https://doi.org/10.33044/revem.18732>

Hernández-Ramos, J. P., & Martínez-Abad, F. (2023). Professional Development among Secondary Teachers in Spain: Key Associated Factors as of PISA 2018. *Journal of Intelligence*, 11(5). <https://doi.org/10.3390/jintelligence11050093>

Jornet, J. M. (2016). Análisis metodológico del Proyecto PISA como evaluación internacional. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(1), 1-26.

Martínez Abad, F., & Hernández Ramos, J. P. (2018). Técnicas de minería de datos con software libre para la detección de factores asociados al rendimiento. *Revista de estudios y Experiencias en Educación*, 3(1), 135-145. https://doi.org/10.21703/rexe.Especial3_201812514512

Malusá, G. (2017). Equity in educational systems and policies: A difficult social justice choice. *Encyclopaideia*, 21(47), 86-122. <https://doi.org/10.6092/ISSN.1825-8670/6953>

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2023). *PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe en español* (pp. 1-261). Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

Lei 85/2009, de 17 de agosto, por el que se establece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade. *Diário da República*, 166. [dges.gov.pt/en/node/683](https://www.dges.gov.pt/en/node/683)

López-Rupérez, F., & García-García, I. (2020). España vs. Portugal en educación. Una aproximación sistemática. *Revista Iberoamericana de Educación*, 84(1), 193-215. <https://doi.org/10.35362/rie8414042>

Nieto Isidro, S., & Martínez Abad, F. (2023). Repetición de curso y su relación con variables socioeconómicas y educativas en España. *Revista de educación*, 402, 207-236. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-402-600>

OECD (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>

Perry, L. (2008). Using PISA to examine educational inequality. *Orbis Scholae*, 2(2), 77-86. <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.235>

Sanz, M., Orozco, M. L., & Toma, R. B. (2022). Construcción conceptual de la competencia global en educación. *Teri*, 34(1), 83-103. <https://doi.org/10.14201/teri.25394>

Zinovyeva, N., Felgueroso, F., & Vázquez, P. (2013). Immigration and student achievement in Spain: Evidence from PISA. *SERIEs*, 1-36. <https://doi.org/10.1007/s13209-013-0101-7>

DIMENSÃO SUBJETIVA E PESQUISA-TRANS-FORMAÇÃO: UMA PROPOSTA DE APREENSÃO DA ATIVIDADE DOCENTE

Fernanda Marcon Moura¹

Wanda Maria Junqueira de Aguiar²

Luciana de Oliveira Rocha Magalhães³

Cristovam da Silva Alves⁴

Virginia Mara Próspero da Cunha⁵

Sarah Rosindo Daher de Barros⁶

Introdução

A atividade docente, realizada por sujeitos ativos e históricos, que se constituem em um processo dialético na relação com a realidade social, é bastante complexa e cercada de enormes desafios.

Sendo assim, não é possível falar da realidade desconsiderando o sujeito e, tão pouco, é possível falar do sujeito desconsiderando a realidade. Nos referimos, deste modo, a dialética objetividade - subjetividade, movimento de constituição de uma realidade objetiva, que carrega na sua essência a subjetividade.

E para pensar a transformação da realidade educacional é preciso, então, também pensar os processos de subjetivação-objetivação dos sujeitos que a produzem.

A Dimensão Subjetiva da Realidade é uma categoria importante no movimento de apreensão, no caso, das significações sobre a atividade docente, considerando-as como objetivações que se materializam nas relações sociais, passando a delas fazer parte constitutiva. Deste modo, será utilizada para a interpretação analítica do fenômeno estudado visto que, segundo Aguiar e Bock (2016, p. 49) se referem a "elementos de natureza subjetiva, mas que estão postos no mundo e, portanto, são uma dimensão da realidade objetiva". Sendo possível, dessa forma, estabelecer a síntese entre as condições materiais e a interpretação subjetiva dada a elas.

¹ Doutoranda em Psicologia da Educação – PUCSP - e-mail: fernandamarcon.fe@gmail.com

² Profa. Dra. em Psicologia da Educação – PUCSP - e-mail: iajunqueira@uol.com.br

³ Profa. Dra. em Psicologia da Educação – PUCSP/UNITAU - email: lucianam11@hotmail.com

⁴ Prof. Dr. em Psicologia da Educação – UNITAU - e-mail: cristovam-alves@uol.com.br

⁵ Profa. Dra. em Psicologia da Educação – UNITAU - e-mail: vimaracunha@gmail.com

⁶ Profa. Especialista – UNITAU – e-mail: sarahhdahher@gmail.com

Magalhães (2021) discute a Dimensão Subjetiva da Realidade, uma das categorias centrais neste estudo, com base na análise da unidade de contrários objetividade-subjetividade. Elementos contraditórios, mas indissociáveis no processo de análise do fenômeno, por implicar movimento e nova conformação. Esta categoria nos possibilita entender a realidade em movimento, sua totalidade, apreendendo a realidade do fenômeno a partir do movimento subjetivação-objetivação desvelando as significações dos sujeitos envolvidos sem dicotomizar a unidade de contrários.

A categoria dimensão subjetiva da realidade relaciona-a com o devir, como uma possibilidade, “quando atuamos intencionalmente e coletivamente no caminho da transformação”.

E para isso defende a Pesquisa-Trans-Formação, como um recurso teórico-metodológico que permite conhecer a realidade para entendê-la e transformá-la.

A Pesquisa-Trans-Formação

[...] é uma ação acadêmica com uma intencionalidade: a produção de conhecimento científico por meio da realização de processos de formação de grupos sociais com o propósito de provocar reflexões e ações individuais e coletivas que resultem em transformações. A intencionalidade é que estas transformações sejam de tal profundidade que ecoem revolucionariamente em seu meio laboral e/ou educacional e/ou político (MAGALHÃES, 2021, p 265).

661

Desenvolvida a partir das discussões e estudos realizados pelo GADS- Grupo Atividade Docente e Subjetividade da Pontifícia Universidade Católica – SP, fundamenta-se no Materialismo Histórico-dialético e busca apreender a essência, ou seja, a gênese e o movimento dos fenômenos estudados.

Esforça-se para romper o cotidiano, muitas vezes alienado, aprofundar compreensões superficiais e superar entendimentos naturalizantes da realidade social, propondo soluções possíveis para os desafios vivenciados e possibilidades de transformação.

Realiza, com rigor metodológico, ações específicas de pesquisa e de produção de conhecimento, ao mesmo tempo, que propõe atividades formativas crítico-colaborativas que apoiam o desenvolvimento profissional de docentes, na perspectiva da emancipação política e humana.

Movimentos de análise, de intervenção e de transformação constituem dialeticamente essa forma de pesquisar em educação.

Defendendo a participação ativa das/os participantes da pesquisa como co-produtores de todo o processo em uma relação de horizontalidade com a/o pesquisadora/pesquisador como explicam Magalhães e Aguiar

[...] Temos (como acadêmicos) um papel explícito, por exemplo, quanto à tomada de decisões relativas à pesquisa, no que concerne à sua realização, opções teórico-metodológicas, alternativas operacionais etc. Por outro lado, ao longo do processo, o conhecimento e a experiência circulam e se alteram no fazer da pesquisa. Em alguns momentos o nosso conhecimento pode ser preponderante; em outros o das participantes o é. [...] deixamos claro que todos são participantes da pesquisa, todos produzem, questionam, modificam a dialética teoria-prática [...] orientados por esta realidade, têm função essencial na pesquisa. São funções assimétricas, pois que, cada qual tem um papel, um propósito, uma intenção, além dos papéis, propósitos e intenções coletivas, do grupo. [...] Nosso esforço é para que a participação seja realmente democrática, que as decisões sejam compartilhadas. Somos vistos como acadêmicos, mas a posse do melhor conhecimento não é exclusivamente nossa! (MAGALHÃES; AGUIAR, 2021, p. 124)

662

Propondo-se, dessa forma, espaços colaborativos de discussão e análise crítica.

Objetivo

Apreender a atividade docente, para, por meio da ação crítico-formativa da pesquisa, contribuir com processos de transformação social na perspectiva da emancipação humana.

Metodologia

Esta Pesquisa-Trans-Formação, de cunho qualitativo e abordagem crítica, está sendo realizada com professoras/ professores e a coordenação pedagógica de uma escola municipal do interior do Estado de São Paulo – Brasil.

O movimento de pesquisar-formar-transformar teve início com a realização de entrevistas com a equipe gestora da escola-participante para compreensão da realidade em foco e das necessidades formativas das/dos docentes.

Posteriormente foi feito um levantamento das temáticas de maior interesse a serem discutidas e o grupo indicou a educação inclusiva como sendo a mais relevante para o momento.

Deu-se início, então, aos primeiros cinco encontros formativos, na perspectiva crítico-colaborativa, por meio da organização de grupos de reflexão.

Foram utilizadas diferentes estratégias didático-pedagógicas, para oportunizar o aprofundamento teórico-prático, a construção de conhecimento e a reflexão sobre a própria prática. Entre elas, os Círculos de Cultura, proposta sistematizada por Paulo Freire (1991) que promove o debate de temáticas do interesse das/os participantes, ampliando a compreensão sobre determinada realidade, buscando caminhos para superar os desafios encontrados.

As informações produzidas estão sendo analisadas, por meio do Procedimento dos Núcleos de Significação. Aguiar e Ozella, (2006; 2013), explicam que este procedimento teórico-metodológico busca entender o sujeito histórico, social e cultural, síntese de múltiplas determinações. Apontam também que ao apreender as significações das/os participantes, por meio de seus relatos, este movimento analítico possibilita que a/o pesquisadora/pesquisador compreenda o real para além da aparência, até mesmo quando as pesquisas que têm o grupo como sujeito, é possível “analisar a articulação das significações produzidas no grupo, entendido como um todo orgânico, único e contraditório, sem esquecermos que as significações produzidas são próprias de cada espaço, único e histórico ao mesmo tempo”. (Aguiar, Aranha e Soares, 2021, p. 3)

A seguir, demonstramos um esquema explicativo dos movimentos empreendidos no Procedimento dos Núcleos de Significação.

663

Imagem 1: Procedimento de Núcleos de Significação



Fonte: Marcon, 2022

Apresentação e discussão das informações produzidas

Apesar do projeto estar em fase inicial, a partir das discussões realizadas durante os cinco primeiros encontros formativos, já foi possível constatar a construção coletiva de conhecimentos sólidos acerca da inclusão escolar, temática escolhida pelas professoras e professores, como demonstrado nas falas a seguir:

Por exemplo, vamos imaginar que no grupo eu vou dar uma atividade adaptada para uma aluna autista e uma disléxica. Eu acho que não pode mais ser uma coisa tão recortada, sabe? Tipo assim, para uma tem que ser pontilhado, para a outra, tem que ser recorte, colagem. Eu acho que não dá mais pra ser dessa forma. (3º encontro)

Agora eu entendo que não cabe mais eu falar assim: tenho um aluno de inclusão, não é? Eu acho que isso fica muito, muito rotulado e muito pejorativo, entendem? E me impede de ver o outro lado da lua... Porque ele tem o outro lado da lua, né? (3º encontro)

Sabe uma coisa que me faz pensar sobre a inclusão? A gente só via os alunos com uma deficiência. Aí com as nossas discussões vimos que existe o pobre, existe o preto, existe o gordinho e após aquela conversa, as minhas aulas têm sido diferentes a cada dia. Não consigo atingir o ápice que eu gostaria, mas eu tive essa visão, mexeu bastante comigo essa questão da inclusão total, em geral. (5º Encontro)

664

E desta forma, percebe-se um movimento reflexivo, apontando para novas e importantes possibilidades de compreensão sobre a inclusão no ambiente escolar.

Foi verificado também processos de mudança na prática docente

Quando vocês falaram sobre inclusão, eu tenho dado uma mudada. E tem dado certo. Você precisa ver que graça, o menino, contando história do jeito dele, da maneira dele. Eu não achei que ele fosse capaz. (5º encontro)

Eu estou tentando mudar toda a minha estratégia, pensando muito no curso, estou tentando colocar em prática. (5º encontro)

O profissional que já está há um tempo, ele faz sem pensar, ele vai no automático. Essas pesquisas são boas, porque a gente está em constante evolução, então tem que haver mudanças s, né? Não só dentro na escola, mas na própria vida. A gente encontra os desafios e temos que encarar, refletir. Eu acho que essas comunidades, essas rodas de conversas, são muitos interessantes, porque talvez dentro de mim eu não encontre e talvez ouvindo um colega com uma situação parecida ou totalmente diferente eu encontre, eu consiga achar uma solução, ou medida ou caminho para trilhar as minhas dificuldades. (5º encontro)

Vai ficando evidente que as discussões foram mobilizadoras e, mais do que isto, as/os professoras/es já apontam maior compreensão e apreensão de novas propostas teóricas. Também foram identificados alguns movimentos de auto-organização do grupo para continuar seus processos formativos e de desenvolvimento pessoal e profissional. Mesmo com o término da primeira fase da pesquisa, o grupo continua estudando a temática, aprofundando as discussões iniciadas nos encontros formativos empreendidos pelas/os pesquisadoras/es.

Já realizaram momentos de leitura e reflexão coletiva, debates sobre os desafios encontrados no cotidiano a luz dos conhecimentos construídos, aproximando cada vez mais a teoria e a prática.

Sínteses provisórias

Pode-se afirmar que foram constituídas Situações Sociais de Desenvolvimento a partir dos processos de reflexão crítica-colaborativa realizadas durante os estudos sobre a tema escolhido pelas/pelos professoras/es-participantes e sobre a importância da formação continuada em serviço.

Percebeu-se também possibilidades de mudanças na perspectiva da transformação social, quando pudemos vislumbrar um esforço de empreender práticas pedagógicas-inclusivas e um processo de desenvolvimento profissional, com a viabilidade da auto-organização do grupo em questão na perspectiva da emancipação política e humana, confirmando o potencial formativo e impulsionador da Pesquisa-Transformação.

Ansiamos por dar continuidade aos movimentos da pesquisa e ampliar suas possibilidades de capilaridade social.

Referências

AGUIAR, W. M. J. de.; BOCK, A. M. B. A **Dimensão Subjetiva do Processo Educacional**. São Paulo: Cortez, 2016.

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

AGUIAR, W. M. J. de.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

Aguiar, W. M. J. de, Aranha, E. M. G., & Soares, J. R. (2021). Núcleos de significação: Análise dialéctica das significações produzidas em grupo. **Cadernos de Pesquisa**, 51, Artigo e07305. <https://doi.org/10.1590/198053147305>

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

MAGALHÃES, L. O. R. **A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da pesquisa-trans-formação**. 2021. (Doutorado em Psicologia da Educação), PUC, São Paulo, 2021.

MARCON, F. M. **Significações de professoras e professores acerca da avaliação para a aprendizagem em Educação Física: um movimento dialético entre pesquisa-formação-transformação**. 2023. (Mestrado em Educação), UNITAU, Taubaté, 2023.

666

GRATUIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. UN ESPEJISMO NEOLIBERAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO

Sebastián Donoso-Díaz¹

Daniel Reyes-Araya²

Óscar Arias Rojas³

Introducción

El estudio analiza algunos efectos del financiamiento gratuito de aranceles de los estudiantes de educación superior en Chile, política impulsada desde el 2016 en el contexto de la masificación de este nivel, bajo un escenario de transformaciones de un sistema que ha operado con criterios de mercado educativo. Se relevan los principales resultados del financiamiento con gratuidad, destacado la importancia de implementar una política sustentable en el tiempo, analizando sus resultados en equidad e integración social, como criterios fundamentales de un sistema de educación superior exitoso.

Las políticas de financiamiento de la educación superior chilena en democracia, desde 1990 combinaron la desregulación de las instituciones para fijar aranceles y vacantes, junto con los créditos y becas públicas de apoyo a la demanda educacional. Elementos que conforman la base del marco ideológico neoliberal, a saber: mínima regulación e intervención estatal, junto al subsidio a la demanda, asumiendo que el mercado generaría tanto calidad como equidad en la educación superior.

Si bien esta visión fue reelaborada en democracia, se valida y administra por los gobiernos posdictadura, manteniendo -hasta el 2015- el sistema de subsidio a la demanda, donde instituciones privadas y públicas se solventan mediante aranceles pagados por las familias, y el Estado pone a disposición de estudiantes, créditos y becas según su capacidad de pago. Previamente (en 2005), se sustituye el crédito fiscal por un crédito privado con garantía estatal (Crédito con Aval del Estado, CAE), que sostuvo el aumento exponencial de la matrícula,

667

¹ Universidad de Talca (Chile), Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional. Correo electrónico: sdonoso@utalca.cl

² Universidad de Talca (Chile), Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional. Correo electrónico: dreyes@utalca.cl

³ Universidad de Talca (Chile), Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional. Correo electrónico: oarias2710@gmail.com

provocando el masivo endeudamiento de las familias por el encarecimiento de los aranceles y condiciones de pago del nuevo crédito. Esta crisis fue un factor clave en la demanda social de transformación del sistema de financiamiento de la educación superior (en adelante ES), instalada a mediados del segundo gobierno de la presidenta Michelle Bachelet (2016), que busca *“aliviar la carga financiera de las familias para que sus hijos accedan a la educación superior y, mediante ello, potenciar sus capacidades y aumentar en forma duradera sus posibilidades de mayor bienestar, confianza y seguridad en el futuro”* (BCN, 2018).

Sobre la política de gratuidad hay expectativas importantes que implican la posibilidad efectiva de estudiar, como la de actores institucionales que buscan la transformación del sistema, razón por la cual es pertinente analizar en qué grado el avance alcanzado responde a sus esperanzas, relevancia que se incrementa al tratarse de un sistema con un alto grado de privatización de su operación y financiamiento.

La educación superior chilena a partir de 2005

Sobre la Matrícula y recursos del sistema

668

El notable aumento de la matrícula en ES se concentró preferencialmente entre los años 2005 y 2011, vinculado al estímulo del financiamiento CAE para un grupo socioeconómico significativo de la sociedad sin acceso crediticio previo. La nueva fuente de recursos aumento la oferta y demanda de programas de ES, permitiendo según Holz y Poblete (2017) incorporar estudiantes excluidos del sistema. La caracterización de esta nueva población estudiantil pertenece fundamentalmente a familias que no posee integrantes con ES previa. Mientras que en 2006 el 13% de las personas que tenían 18 a 24 años del decil más pobre de ingreso socioeconómico asistía o se había graduado de ES, una década después, en el 2017 ese segmento alcanzó un 33,5%, aumentando casi 1,5 veces la tasa de asistencia en los primeros tres deciles de ingreso económico. En tanto, los estudiantes de mayores ingresos mantienen su alta tasa de asistencia (MDS, 2020).

Al analizar la evolución de la tasa de matrícula en aproximadamente 15 años, se establece que en el 2019 había 1.184.172 estudiantes en ES, considerando un aumento de casi 90% respecto de los 637.434 matriculados el 2005. Los mayores incrementos, se generaron en los institutos profesionales (IP) donde la matrícula promedio se incrementó en casi un 200%, en los centros de formación técnica (CFT) que presentaron un alza de 75%, y en las universidades públicas y privadas con casi un 50% de incremento.

Por otra parte, el presupuesto del Ministerio de Educación, entre los años 1999 y 2018 en términos reales se cuadruplicó, aumentando desde USD 3.568,4 millones el 1999 a USD 16.382,8 el 2018⁴, creciendo un promedio anual de 7,8%, presionado por una parte por la universalización de la educación secundaria (a partir de su obligatoriedad constitucional en 2005), el impulso de la educación parvularia (educación inicial), y la demanda creciente por acceder a ES. Específicamente entre los años 2005 y 2018, período en que se centra esencialmente el estudio, el presupuesto público de ES aumentó más de 5 veces, pasando de USD 600,6 millones en 2005, a USD 3.864,8 en 2018⁵. Expansión superior a la del sector educación, por la política de gratuidad y aumento de becas y créditos. Si en 2005 se gastaron USD 208,4 millones en becas y créditos, en 2018 se destinaron USD 3.202,4 millones a becas, créditos y gratuidad.

Entre el 2005 y 2016 se incrementa el gasto por estudiante en ES en un 15% real, pasando desde USD 7.675 el 2005 a USD 8.795 el 2016 (Cuadro 1). En tanto que desde 2005 el gasto público por estudiante tuvo un aumento real de 140%, el gasto privado disminuye 8%. En todo el periodo, la mayor proporción es el gasto directo en los estudiantes (gasto privado): entre 2005 y 2009 éstos financiaron el 85% del gasto del país en ES. Desde 2010 la participación del componente privado disminuye gradualmente; no obstante, en 2016 dos tercios del gasto total en ES se financia por los estudiantes.

669

Cuadro 1. Gasto Público/Privado por estudiante en Educación Superior, 2000-2016.

Tipo gasto	2005	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Público	1.187	1.075	1.069	1.933	1.939	2.212	2.969	3.107	2.522	2.853
Privado	6.488	6.373	6.233	6.325	6.826	6.926	5.626	5.180	4.552	5.942
Total	7.675	7.448	7.302	8.258	8.765	9.137	8.595	8.287	7.074	8.795
% Privado	85%	86%	85%	77%	78%	76%	65%	63%	64%	68%

Fuente: OCDE (2020b). Valores actualizados a USD de 2018 de acuerdo a BLS (2020).

Al comparar el estado del gasto chileno con otros países de referencia, entre el 2014-2016 el gasto total por estudiante en ES en Chile fue similar al de México (US\$ 8.655), superando a Argentina (US\$ 5.352) y Colombia (US\$ 6.664) en Latinoamérica. Pero es relativamente bajo

⁴ Presupuesto aprobado en el Congreso, expresado en dólares de 2018.

⁵ Considerando el presupuesto actualizado al cuarto trimestre del año de ejecución, valor en dólares 2018.

comparado con Corea del Sur (US\$ 10.710), Israel (US\$ 11.657), España (US\$ 13.355), Nueva Zelanda (US\$ 16.067), Alemania (US\$ 18.048) o Países Bajos (US\$ 20.433).

Al considerar el gasto total en ES como proporción del PIB para el período indicado, este se incrementa un 30%, desde un 1,9% en el año 2005 a 2,5% en 2016 (Cuadro 2). Mientras que el gasto público como proporción del PIB aumentó 1,7 veces, el privado creció 4%. Al contrastar con otros sistemas educativos (Figura 1), los países con mayor gasto en ES como proporción del PIB (2014-2016) son: Estados Unidos (2,58%), Chile (2,50%), Canadá (2,45%), Colombia (2,21%), Australia (2,03%), Reino Unido (1,87%) y Corea del Sur (1,82%).

Cuadro 2. Gasto Público/Privado por estudiante en ES como proporción del PIB, 2005-2016.

Tipo Gasto	2005	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Público	0,30	0,27	0,29	0,53	0,53	0,59	0,82	0,87	0,72	0,81
Privado	1,62	1,60	1,71	1,75	1,85	1,86	1,55	1,45	1,31	1,69
Total	1,92	1,86	2,00	2,28	2,38	2,45	2,37	2,32	2,03	2,50

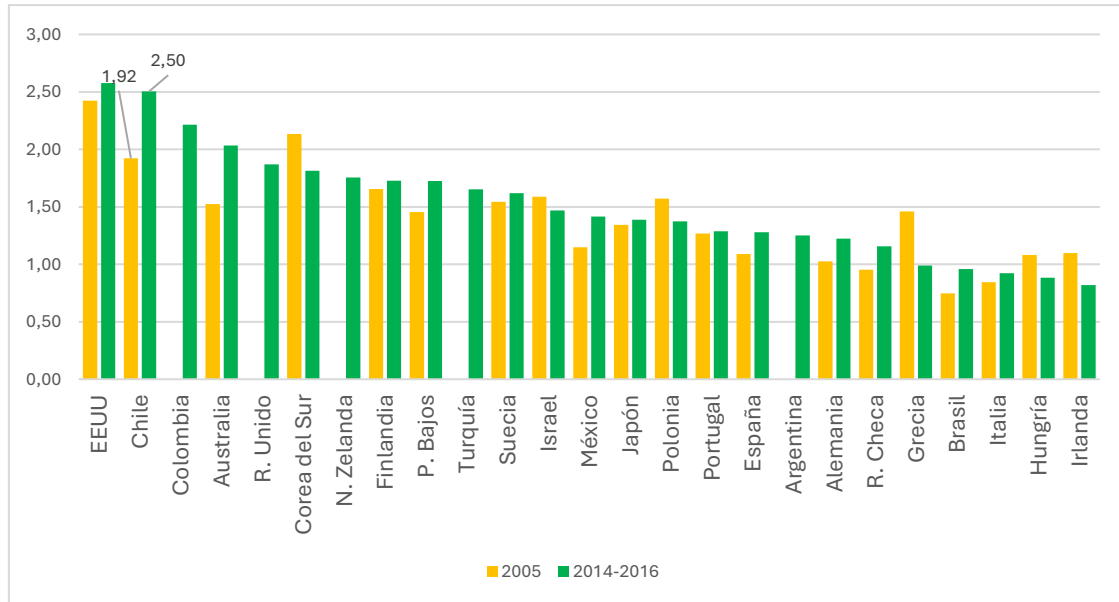
Fuente: OCDE (2020b).

670

Muchos de estos países también disponen de sistemas de ES con mayor proporción de gasto privado⁶: Reino Unido (71%), Chile (68%), EE.UU. (65%), Colombia (64%), Corea del Sur (64%), Australia (62%) (OCDE, 2020b). Si bien Chile tiene un importante gasto total como proporción al tamaño de su economía, en específico el gasto público es menor -en referencia a su economía-, manteniendo a la fecha una importante participación del gasto privado.

⁶ La excepción en 2014-2016 es Japón, con un alto componente de gasto privado, pero un nivel intermedio de gasto (en el contexto de países desarrollados) como proporción del PIB. Ver OCDE (2020b).

Figura 1. Gasto total en educación superior como proporción del PIB (25 países).



Fuente: OCDE (2020b). Los autores establecen la selección de países. El dato 2014-2016 considera el valor disponible más actualizado en ese periodo.

671

Puntos críticos del mercado de la Educación Superior

Para una mejor comprensión del impacto de la gratuidad en la equidad, es necesario atender al menos tres aspectos críticos que inciden en su desarrollo, y que discutiremos a lo largo del texto.

De la regulación del mercado de Educación Superior

El principal instrumento de regulación institucional corresponde al sistema de acreditación de entidades de ES y programas, proceso iniciado en Chile con la creación de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) el año 2006⁷ (Cancino y Schmal, 2014). No obstante, este sistema desde entonces (2006) hasta el 2018 que entra en vigencia la Ley N°21.091 sobre Educación Superior, se define como un proceso regulatorio voluntario, al cual se asocian

⁷ Esta reemplazó a la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado y a la de Acreditación de Postgrado, que funcionaban desde 1999, siendo las primeras instituciones de su tipo en Chile.

instrumentos y posibilidades de financiamiento, la condición de opcional es un factor que por cierto debilitó permanentemente su actuar.

En lo técnico, se agrega un problema propio del esquema de acreditación implementado: la performatividad de los indicadores de acreditación (Reyes, 2016). En el periodo de masificación de la matrícula, post año 2005, las instituciones debían evidenciar mejoras en la retención, junto con incorporar estudiantes provenientes de sectores tradicionalmente excluidos de ella, los cuales contaban con menor preparación y menos recursos y apoyos para enfrentar sus estudios (Barroilhet, 2019). A nivel de políticas públicas, no hubo en el periodo orientaciones sustantivas sobre cómo incorporar estos estudiantes al sistema (más allá de becas y ayudas económicas), y las iniciativas implementadas correspondieron fundamentalmente a intentos aislados de las propias instituciones, básicamente de las universidades.

Analizando la relación entre expansión de la matrícula y retención de primer año -entre 2007 y 2018- para el periodo de mayor aumento de la matrícula del sistema -años 2009 a 2011- (Figura 2) la retención promedio de primer año se mantuvo o aumentó respecto de 2007. Las universidades de crecimiento moderado entre 2009 y 2011 mejoraron su retención el 2009-2010, aunque luego vuelven al nivel del período previo de referencia (2007).

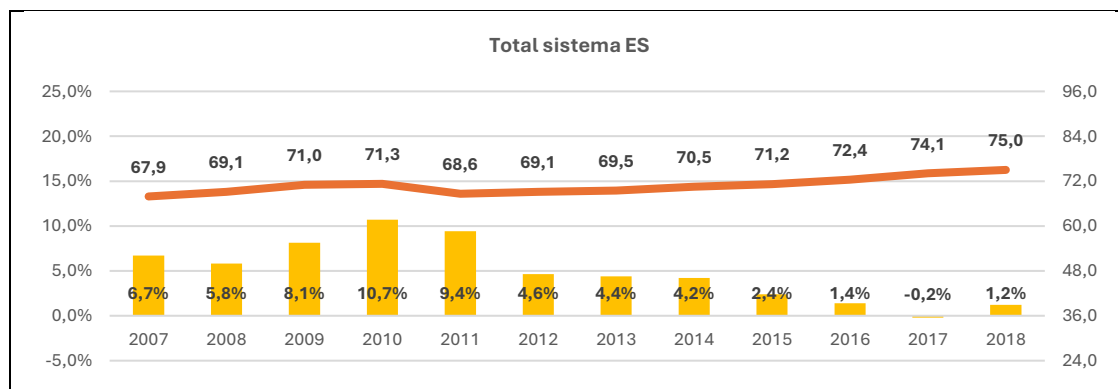
En los Institutos Profesionales la situación es más compleja. Entre 2010 y 2014 aumenta la matrícula a tasas anuales superiores a 10%, pero su retención desde 2009 se mantiene o aumenta (64% el 2009 y 67% el 2014). Son principalmente estudiantes provenientes de un nivel socioeconómico bajo, pero que no cambian sus indicadores de retención de primer año⁸. Los CFT por su parte, tienen dos momentos de alta expansión de matrícula: el 2008, de 15,2% sin cambios en la tasa de retención, y el 2011 donde la matrícula crece casi 20%, disminuyendo la retención de primer año de 64,7% a 61,6%.

672

⁸ Respecto a las iniciativas desplegadas por las instituciones de ES, la más destacada es la generación de propedéuticos. Estos se inician en la Universidad de Santiago (2006) y se replican principalmente en universidades públicas (Gil y del Canto, 2012).

Figura 2. Retención de primer año pregrado según tipo de institución e incremento porcentual de matrícula en ES respecto del año anterior, 2007-2018.





Fuente: Elaboración propia a partir de SIES (2020). *Barras claras*: crecimiento porcentual respecto del año anterior. *Línea oscura*: retención de primer año.

Por ese entonces, existía el incentivo de mantener la acreditación para acceder a ayudas estatales, donde el indicador de retención es muy importante. En este escenario, resulta difícil mantener la retención promedio con gran inclusión de matrícula de sectores antes excluidos, sin relajar las exigencias académicas. En este sentido, Rau, Rojas y Urzúa (2013) relacionan los menores retornos económicos de los graduados que accedieron al CAE con el ajuste a la baja en la calidad de los programas, debido a los incentivos pro-retención de estudiantes asociados al CAE.

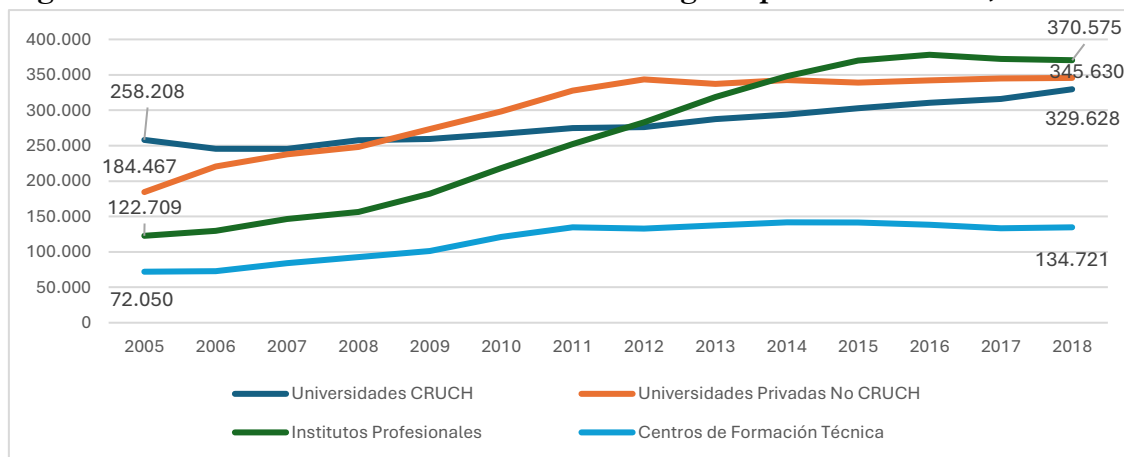
674

Segregación y concentración.

La distribución de los nuevos estudiantes entre las instituciones de ES fue heterogénea entre sí. Aquellos estudiantes provenientes de sectores socioeconómicos de menores ingresos (la mayoría), aumentaron la matrícula principalmente en IP, CFT y universidades no-CRUCH⁹ (Figura 3).

⁹ El CRUCH (Consejo de rectores de las universidades chilenas), agrupa a las 17 universidades estatales y 9 privadas que regularmente han recibido aportes basales del Estado. Las universidades no-CRUCH, son aquellas de carácter privado que no reciben el aporte basal indicado.

Figura 3. Matrícula total en educación terciaria según tipo de institución, 2005-2018.



Fuente: En base a información del Consejo Nacional de Educación, CNED (2020).

El incremento de la matrícula ha ido acompañado de una mayor segmentación de las instituciones de nivel terciario. En el año 2007 el 37% de los egresados de la educación pública¹⁰ asistían a universidades del CRUCH; y el 41% a IP y CFT. Más de una década después, al 2020, el 30% estaba matriculado en universidades CRUCH (-7%) y el 52% en IP o CFT (+11%) (Figura 4). Igualmente, el 2007 el 35% de egresados de establecimientos particular-subsuencionados asistía a universidades CRUCH, disminuyendo a 32% el 2020, en tanto los matriculados en CFT o IP suben del 35% en 2007 al 40% en 2020. Al contrario de los egresados de la educación particular pagada, fundamentalmente de los deciles de más altos ingresos, el año 2007 el 40% de ellos estaba en universidades pertenecientes al CRUCH, aumentando el 2020 a 51% (la matrícula de estos estudiantes en CFT o IP es inferior al 10%).

¹⁰ En Chile la educación escolar es provista por tres tipos de establecimientos: públicos (gratuitos), particular subsuencionados (gratuitos o con subvención estatal), y particular pagados (de pago de las familias). En los últimos años se observa un declive de la matrícula en la educación secundaria pública: mientras que en 2006 el 44% correspondía al sector público, en 2019 este representaba el 35%. Para el mismo periodo, la matrícula de la educación particular subsuencionada aumentó de 49% a 55% y la particular pagada de 7% al 10%.

Figura 4. Distribuição según dependencia de egresados de enseñanza secundaria, matriculados en Educación Superior, 2007-2020.



Fuente: Elaboración propia a partir de SIES (2020). Considera todos los estudiantes con registro del establecimiento escolar de origen (83% del total en el periodo 2007-2019).

Entonces, al 2020 el 90% aproximadamente de los egresados de educación privada están matriculados en universidades (de cualquier tipo), disminuyendo a 59% para los egresados del sector particular subvencionado y al 48% del público. Este fenómeno de acuerdo con Rodríguez Garcés y Jarpa Arriagada (2015) se asocia al financiamiento y a la relación entre logro escolar y el mecanismo de acceso a la ES, a las diferencias de gestión y resultados académicos en la educación escolar (Castillo, González y Puga, 2011), y refrendado por Muñoz y Redondo (2013) al decisivo rol del origen socioeconómico en los resultados académicos de los estudiantes chilenos en el sistema.

Por otro lado, se han generado acciones compensatorias en el nivel, como la vigencia desde 2014 del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE) impulsado por el MINEDUC --que asegura un cupo en la ES a estudiantes meritorios provenientes de instituciones escolares de bajo nivel socioeconómico- el que ha permitido que participantes de hogares de menores recursos aumenten su probabilidad de acceder a universidades de calidad. Lo que impacta en sus retornos económicos futuros (DIPRES, 2019).

Finalmente, la segregación como nudo relevante, limita la competencia entre instituciones en un mercado atomizado, pues reduce la oferta para los estudiantes y sus familias. En 2019 cinco instituciones formadoras congregaban el 75% de la matrícula en IP y seis el 81% de la matrícula de CFT. En comparación con en el subsistema universitario, 18 instituciones representan el 81% de la matrícula en las universidades (Orellana, Guzmán, Bellei, Gareca, Torres, 2019).

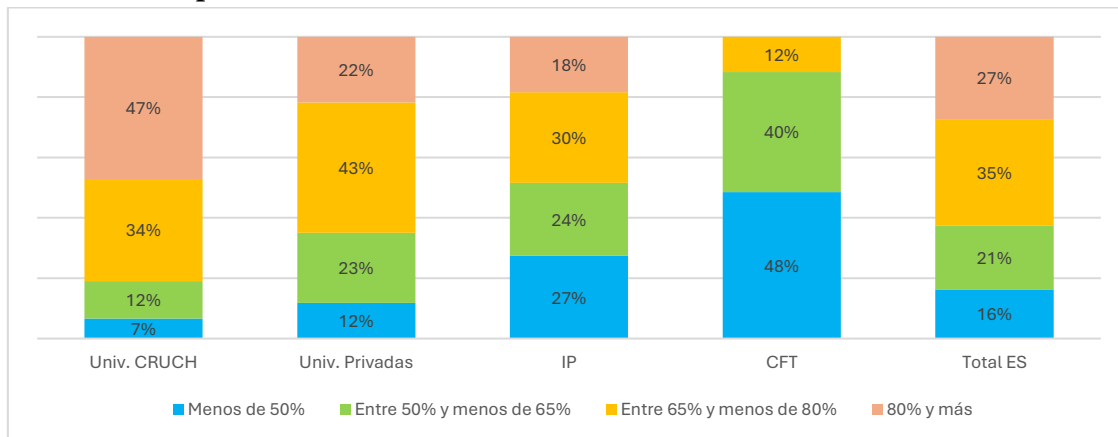
677

Empleabilidad y retornos de la ES

El incremento de la matrícula, así como la centralidad del debate público en torno a acceso y financiamiento de la ES en Chile, se relacionan de acuerdo con Littin (2018) con la expectativa de los estudiantes que la ES les permite acceder a mayores ingresos y autonomía económica. Hay evidencia científica que completar estudios de ES aumenta -en promedio- las expectativas de empleabilidad e ingresos de los graduados, existen combinaciones de programas e instituciones con rentabilidad negativa o sin rentabilidad, tanto en el sistema universitario (Urzúa, 2012) como en el técnico (Sotomayor, 2015). Por otra parte, aunque la ES sigue teniendo retornos positivos importantes para los graduados (en promedio), se observa un declive en este retorno en las cohortes más recientes como lo establece Klapp y Candia (2016).

Una medida relacionada con los retornos es la empleabilidad tras el primer año de graduación¹¹. Durante 2019, el 16% de la matrícula (en programas acreditados) de ES se concentró en carreras con menos de un 50% de empleabilidad al primer año, y un 21% en programas académicos entre 50% y 65% (Figura 5). La empleabilidad se asocia al tipo de institución y de programas: mientras que en las universidades CRUCH el 47% de la matrícula corresponde a programas que tienen empleabilidad igual o superior a 80%, en las universidades no-CRUCH un 22% de la matrícula se relaciona a empleabilidad igual o superior al 80%. Por otro lado, en el subsistema técnico profesional, el 27% de la matrícula de IP y el 48% de la de CFT están en programas con menos del 50% de empleabilidad al primer año. En el caso de los CFT, no existe información de programas acreditados que tengan más de un 80% de empleabilidad al primer año.

Figura 5. Empleabilidad al primer año de egresado de programas y carreras de Educación Superior acreditados, 2019.



678

Fuente: Elaborado a partir de SIES (2020). Se utilizan datos de empleabilidad y matrícula del año 2019. Para una proporción importante de programas no hay información de empleabilidad para ese año, utilizándose la información de 2018 y 2020. Con esta información, se dispone de datos para el 71% de la matrícula en programas acreditados y para el 46% en aquellos no acreditados.

¹¹ El Servicio de Información de Educación Superior (SIES) define empleabilidad al primer año como el “porcentaje de titulados de las cohortes 2015, 2016 y 2017 que, teniendo información sobre ingresos, obtuvieron ingresos iguales o superiores al sueldo mínimo en el primer año después de su titulación. Solo se informa este dato para aquellas carreras de instituciones que contaban con al menos 33 casos válidos en la suma de tres cohortes. También se consideran casos, donde hay al menos dos cohortes que en conjunto tienen desde 50 casos”. Para mayores detalles ver www.mifuturo.cl

Los programas con retornos negativos y baja empleabilidad no sólo afectan a los graduados, sino que son ineficientes en el buen uso de los recursos públicos: sus estudiantes pueden optar a financiamiento con gratuidad, becas y créditos subvencionados, recursos que podrían usarse en otros fines con mayor rentabilidad social y privada.

Respecto de los estudiantes, los bajos retornos de ciertos programas e instituciones se asocian con la segregación de la oferta. Entonces, no es solo un problema de información, sino que la oferta está segmentada según el nivel socioeconómico de origen del estudiante, involucrando también los retornos privados de la educación. Quienes acceden a programas de menor retorno o empleabilidad no siempre pueden elegir dentro del abanico más amplio de opciones, ya sea porque “no es su lugar”, o bien, por la barrera de las pruebas de selección --que reflejan las inequidades de calidad- presentes en la educación escolar.

La política de gratuidad

Las consecuencias asociadas a la expansión de matrícula mediante el CAE son tan profundas, que se llega al consenso políticamente transversal que debía separarse a la banca privada del sistema de créditos estudiantiles (Vergara, 2017; Kremerman, Páez y Sáez, 2020). La necesidad de esta reforma fue relevante para la ciudadanía en la disputa presidencial de 2013, y en la elección de la candidata Michelle Bachelet para el periodo 2014-2018. La ejecución del compromiso presidencial se ratificó en julio de 2016, cuando el poder ejecutivo envía al Parlamento el proyecto de ley de ES, iniciativa legal promulgada luego de su discusión en ambas cámaras del Congreso Nacional en 2018, incluyéndose el financiamiento gratuito y progresivo de los estudios de ES.

Los problemas asociados al CAE, esto es, el diferencial entre el arancel real de las instituciones y el de referencia establecido para el cálculo del crédito estudiantil (de cargo del estudiante), les sobre endeudó, generando costos crecientes para el Estado, esto género en palabras de Holz (2018) el aumento de las transferencias a la banca privada y crecimiento de la matrícula en instituciones de baja calidad; derivando el 2011 en movilizaciones sociales masivas con demandas que exigen reformas profundas en Educación, siendo una de ellas el financiamiento del acceso gratuito a la ES.

La gratuidad es un vuelco decisivo al paquete de políticas neoliberales implementadas desde la dictadura (Rifo, 2013). El financiamiento gratuito universal rompe con la lógica de la focalización de los recursos -inserta en la racionalidad de las políticas públicas por esas

visiones dogmáticas --a partir del Estado subsidiario-, permitiendo según Atria y Sanhueza (2013) un cambio de régimen de fondo en las instituciones de ES, abriendo la puerta a la implementación paulatina de derechos sociales garantizados por el Estado.

La Nueva Ley de Educación Superior

La gratuidad se incorpora a la discusión político-técnica en el contexto de las manifestaciones estudiantiles de 2011. El gobierno de Sebastián Piñera (2010-2013) genera una comisión para elaborar propuestas de reforma del financiamiento, la que descartó la posibilidad de la gratuidad universal, señalando su cartera que

“las dos cosas (créditos y becas) pueden interpretarse como una suma, estamos avanzando en gratuidad *focalizada* hacia los quintiles más vulnerables para que justamente los temas económicos no sean barreras de entradas en la comisión. La idea es la focalización de los recursos, con las capacidades de financiamiento del país vamos a ir avanzando hacia la gratuidad de los sectores más vulnerables” (Núñez y Salazar, 2011, párr. 3).

680

Se enfatiza en esa mirada, que el financiamiento estudiantil debe ser un incentivo a la retención de los estudiantes, lo que se lograría mejor mediante créditos. Respecto de los aranceles, releva la necesidad de regularles, pero rechaza de manera tajante que sean fijados por una entidad reguladora. Finalmente, señala que el financiamiento diferenciado que reciben del Estado las instituciones estatales y privadas del CRUCH es discriminatorio e injustificado (CFE, 2012).

Contrario a las conclusiones de esa Comisión, la victoria en las elecciones presidenciales de 2013 de Michelle Bachelet implica el avanzar en una política de gratuidad universal, como se fija en las demandas sociales. Esta se inicia paulatinamente en 2016 mediante el financiamiento gratuito de los estudiantes universitarios provenientes del 50% de hogares de menores ingresos¹², para avanzar el año siguiente hacia los estudiantes de IP y CFT del 60% de los hogares de menores ingresos (2017).

El camino trazado en la agenda social demanda un nuevo marco legislativo que viabilice este nuevo escenario de política pública, de allí a que la ley busque dar garantías de calidad y transparencia, promover la equidad e inclusión y fortalecer la ES estatal y la formación técnico profesional (BCN, 2018). Para este efecto, la legislación establece la creación de

¹² La gratuidad se implementó (2016) antes de la promulgación de la ley de educación superior, a través de glosas especiales en la Ley de Presupuestos de la Nación.

nuevas instituciones reguladoras, estableciéndose orientaciones y definiciones en ese rol, para los distintos actores del sistema. En este sentido, para la acreditación de instituciones y programas de ES, se genera el nuevo Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. La acreditación institucional se hace obligatoria para las instituciones autónomas, se elimina la acreditación por carreras -salvo programas específicos asociados a Salud o Educación-, y se demanda mejorar la transparencia y homologación de la calidad, la información a la sociedad, así como la pertinencia e innovación de los planes de estudio. En cuanto a la promoción de equidad e inclusión, se incluye la gratuidad de los estudios superiores de pregrado¹³ para aliviar la carga financiera de las familias. La gratuidad comienza con los estudiantes del 60% de menores ingresos, y avanzará hasta completar la cobertura universal, en un escenario impensado de aplicación en décadas anteriores, dado el canon neoliberal imperante. Por otro lado, se definirán aranceles de referencia en cada programa para establecer los aportes requeridos por estudiante.

A pesar del carácter aparentemente “refundacional” de las nuevas políticas de ES, la forma en que se implementó la gratuidad se basa en la política vigente desde los 80: el subsidio a la demanda, de allí el espejismo. En ese marco, un sector crítico de la gratuidad señala que en realidad se trata una beca (CEFEC, 2016), que no afecta la primacía del mercado en educación --el objetivo declarado de la reforma-, lo denota así Adriana Delpiano, ministra de Educación de Bachelet quién señala:

Desmontar un sistema de mercado (...) es muy difícil hacerlo en un año o en dos años, ya que es un sistema que lleva muchos años, es muy complejo, muy heterogéneo. No estamos escribiendo en un papel en blanco. (Batarce, 2016, párr. 2).

Esta política recibió otras críticas, principalmente de sectores neoliberales que establecen que se faltaría al criterio de la focalización de recursos en la población de menores ingresos. Los investigadores Beyer y Cox (2011) realizan el ejercicio de estimar el impacto en la desigualdad de ingresos frente a distintas opciones de gratuidad, concluyendo que mediante la gratuidad para el 60% de hogares de menores ingresos se logra optimizar los recursos que con la gratuidad universal, y a un costo mucho menor. Este análisis no consideró el efecto del incremento en el acceso de población de menores ingresos a la ES sobre la desigualdad, el cual ha sido especialmente importante desde 2011. Adicionalmente, Beyer y Cox (2011)

¹³ Gratuidad que comenzó el 2016, mediante glosas especiales en la ley de presupuestos. En 2016 solo universidades pudieron postular a la gratuidad, la que desde 2017 se amplió a IP y CFT.

destacan que la población de menores recursos no accede a la ES no por el costo de los aranceles, sino por la mala calidad de la educación escolar o porque deben trabajar para sustentar a sus hogares, por lo que los beneficiados por la política de gratuidad no serían los estudiantes más necesitados. Otra apreciación crítica a la gratuidad refiere al abandono del principio de subsidiaridad. Desde las reformas de la dictadura cívico militar:

(...) los cambios estuvieron marcados por la filosofía neoliberal y la idea de un Estado subsidiario: el tamaño del Estado debía reducirse, y el mercado asumir el máximo posible de decisiones relativas a la asignación de recursos y la provisión de los servicios. (Raczynski, 1995, p. 227).

La política pública asociada a gratuidad al sustituir el pago del arancel privado por financiamiento público lleva a un Estado con mayor protagonismo --se aleja progresivamente del concepto de estado mínimo, que impulsan los neoliberales en su agenda de transformaciones pro-mercado-, la legislación establece que deben fijar aranceles de referencia, lo que regula el financiamiento al que pueden acceder las instituciones públicas y privadas en el nivel. Así, en palabras de Brunner y Ganga-Contreras (2018) se reemplaza el financiamiento privado de estudiantes por el público, se regulan los aranceles en base a un regulador externo, y se traspasa el costo de la diferencia -entre arancel *regulado* y arancel *real*- a las instituciones de ES. Debido a ello, la gratuidad generará per se una dependencia directa de los recursos públicos, y el financiamiento de las instituciones variará según la capacidad de negociación política (Brunner y Labraña, 2018).

En la arista más específica, se critica que los aranceles regulados no distingan los costos de docencia, investigación y extensión, considerándose adicionalmente a todas las instituciones por igual, pues no hay diferencias entre las entidades de ES orientadas a la docencia y las instituciones orientadas a la investigación. También se discute la limitación en el aumento de las vacantes de los programas.

En términos más amplios, junto con criticar el abandono de la focalización de recursos y de la subsidiaridad del Estado, se suma la falta de visión dado que se trataría de una política de alto costo, que aumenta la burocratización y control del sistema, y que aborda con simplismo la idea de *desmercantilizar la ES* sin entender la extensión y alcances del mercado de ES en Chile (Brunner y Ganga-Contreras, 2018). Bernasconi (2017) señala que la gratuidad sigue planteándose como una reacción a los cambios introducidos en los años 80, sin asumir los desafíos de la ES para Chile como Estado e instituciones, esto es:

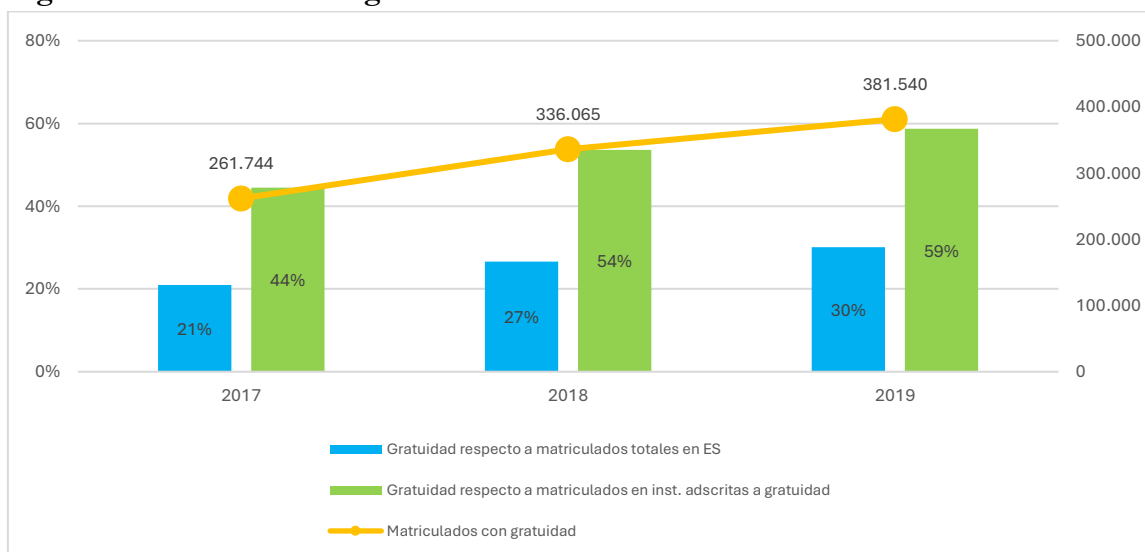
(...) la transformación de la docencia para responder a nuevos perfiles de estudiantes, la diferenciación de las misiones y funciones de las instituciones, dentro de márgenes aceptables de calidad, el incremento de la dotación de investigadores al interior de las universidades y la generación en el Estado – Ministerio de Educación y Conicyt, principalmente– de capacidades de desarrollo y gestión de políticas públicas crecientemente complejas (Bernasconi, 2017, p.10).

La educación superior chilena en el contexto de gratuidad

En el año 2019 de acuerdo con los registros de la Contraloría General de la República (en adelante CGR), 381.540 estudiantes financiaron sus estudios con gratuidad (CGR, 2020), representando el 30% del total del sistema y el 59% de los matriculados en instituciones adscritas a esta política (Figura 6). Entre 2017 y 2019, aunque creció un 2% el total de matriculados en la ES, la matrícula de instituciones adscritas a gratuidad aumentó 10%, y el total de estudiantes financiados con gratuidad creció 46%.

Figura 6. Estudiantes con gratuidad cohorte 2017-2019.

683

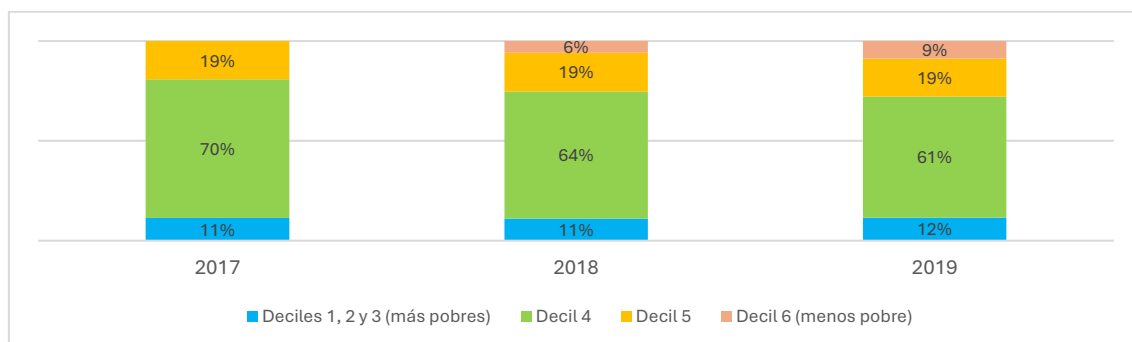


Fuente: Registros de CGR años 2017, 2018, y 2019.

Respecto de quienes accedieron a gratuidad en el año 2019, en su mayoría corresponden al cuarto decil (61%), siendo los estudiantes de los deciles uno al tres (más pobres) el 12% (Figura 7). Mientras que desde 2017 el total de los estudiantes con gratuidad ha aumentado

un 46%, aquellos que la tienen de los tres primeros deciles han aumentado en un 49% (Cuadro 3).

Figura 7. Estudiantes por decil de ingreso del hogar que acceden a gratuidad, 2017-2019.



Fuente: Registros CGR años 2017, 2018 y 2019. Específicamente en 2017 la gratuidad sólo consideró a estudiantes del 50% de los hogares de menores ingresos.

Cuadro 3. Crecimiento de la matrícula de Educación superior según decil de ingreso del hogar, 2017 a 2019.

Decil de ingreso del hogar	2017	2018	2019	Crecimiento 2017 a 2019
Deciles 1, 2 y 3	29.618	37.352	44.120	49%
Decil 4	181.964	213.811	231.452	27%
Decil 5	50.162	65.075	72.667	45%
Total sistema ES	261.744	336.065	381.540	46%

Fuente: Elaboración propia a partir de CGR años 2017, 2018 y 2019.

El análisis por tipo de institución (Figura 8) muestra que en 2019 todas las universidades del CRUCH adscribían a gratuidad, pero sólo el 46% de la matrícula de IP y el 57% de la de CFT eran de instituciones con gratuidad. Es decir, prácticamente la mitad de la matrícula del subsistema técnico profesional no pudo postular/acceder a gratuidad. En las universidades no CRUCH, una minoría de instituciones se sumó a la gratuidad, por lo que en 2019 sólo el 14% de sus estudiantes (en instituciones privadas) podía postular a esta modalidad financiera.

Respecto de los estudiantes que pudieron postular a gratuidad (de instituciones beneficiarias de ella), existe en todas las instituciones un aumento de la proporción de estudiantes de menores

ingresos, especialmente de los deciles 4 y 5. A su vez, se aprecia un aumento de los estudiantes de los deciles 1 al 3, a pesar de que en 2019 siguen siendo una proporción menor de la matrícula.

Figura 8. Distribución por deciles de ingreso de estudiantes con gratuidad y proporción de matrícula beneficiaria de gratuidad según tipo de institución, 2017-2019

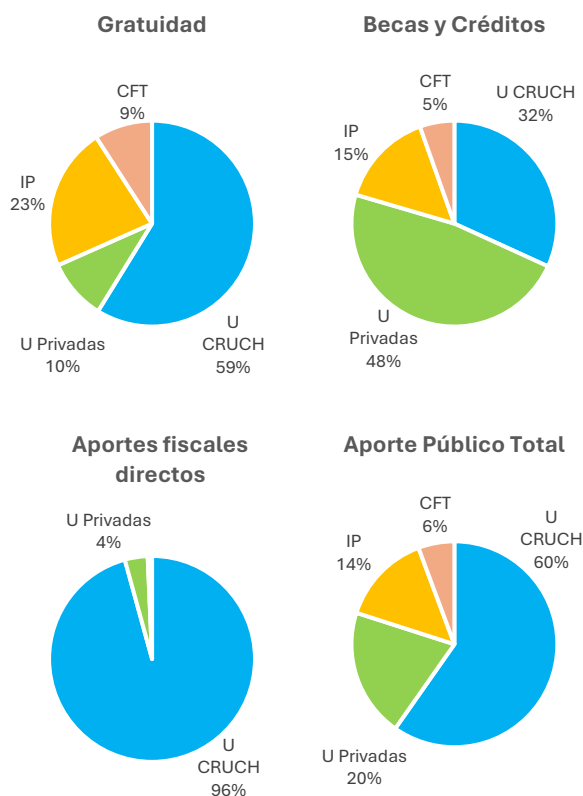


Fuente: Elaboración a partir de CGR años 2017, 2018 y 2019. En 2019 se incorporan al CRUCH dos universidades privadas con gratuidad. Para comparar las series, no se consideran esas instituciones entre 2017-2019 como universidades CRUCH, excluyéndose también del grupo universidades privadas.

Respecto a la distribución del financiamiento público de esta política por tipo de instituciones, se evidencia que en 2019 las universidades del CRUCH captaron el 59% de los recursos por gratuidad (Figura 9), mientras que las demás instituciones recibieron aportes

sustantivamente menores, debido a que no todas adscribían a gratuidad. En este sentido, las universidades no-CRUCH recibieron el 48% de los aportes de becas y créditos estudiantiles. Por otro lado, en 2019 un 90% de los aportes directos del Estado a las instituciones se concentraron en universidades CRUCH. En esa anualidad el gasto público por estudiante fue mayor en las universidades CRUCH (US\$ 4.899 por estudiante), que en las restantes instituciones (Figura 10). Debido a que las corporaciones universitarias no-CRUCH prácticamente no reciben aportes directos del Estado, y a que los aranceles de IP y CFT tienen un menor valor¹⁴.

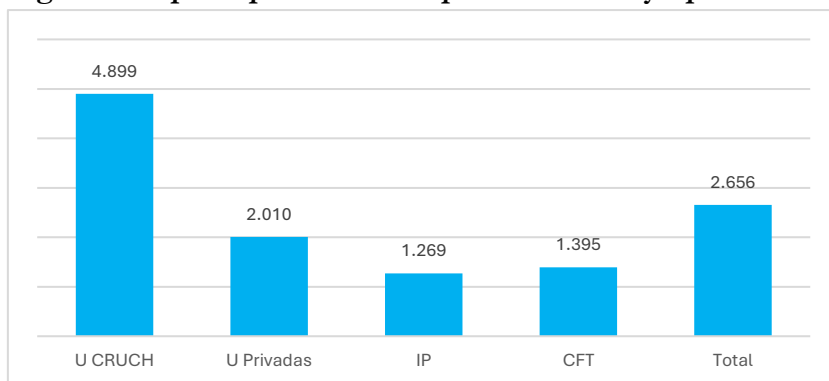
Figura 9. Financiamiento público en las instituciones de educación superior, 2019.



Fuente: Elaborado a partir de CGR (2020).

¹⁴ El alto gasto por estudiante en CFT estatales se debe a que en 2019 estas instituciones están aún en implementación en las distintas regiones sin oferta pública, de modo que registran pocos estudiantes y altas inversiones de instalación. Por eso no se consideran en las demás tablas y gráficos.

Figura 10. Aporte público anual por estudiante y tipo de institución (USD), 2019.



Fuente: Elaborado a partir de CGR (2020).

Respecto al impacto del financiamiento público ante otros ingresos de las instituciones, para las universidades estatales y privadas del CRUCH¹⁵ el aporte público (gratuidad, becas y créditos, aportes basales y fondos concursables) representa la fuente principal de ingresos (58,8% y 47,1% respectivamente) (Cuadro 4). En estas instituciones tienen un rol importante los ingresos por prestación de servicios y las donaciones, mientras que el cobro de aranceles privados representa entre el 14% y el 16% de las entradas. En las demás instituciones, destacan los menores ingresos por prestación de servicios y por aportes basales y fondos concursables, y una mayor proporción de aportes por arancel privado.

687

Cuadro 4. Fuentes de ingresos en el sistema de educación superior, 2018.

Tipo de institución	Financiamiento Público				Autogestión instituciones		Total
	Arancel privado	Gratuidad	Becas y créditos	Aportes basales (públicos) y fondos concursables	Prestación de servicios y extensión	Donaciones y otros ingresos	
U. Estatales	14,3%	23,4%	9,4%	26,0%	19,7%	7,2%	100%
U. Privadas CRUCH	16,1%	16,5%	9,4%	21,2%	24,6%	12,3%	100%
U. Privadas no-CRUCH	51,9%	8,0%	28,0%	0,8%	7,5%	3,9%	100%

¹⁵ Se debe relevar que existe gran heterogeneidad intra-categorías de instituciones de ES.

IP (Privados)	43,7%	30,9%	20,8%	0,1%	1,5%	3,1%	100%
CFT Privados	36,5%	38,2%	21,1%	0,6%	1,3%	2,3%	100%
CFT Estatales	0,3%	3,5%	0,3%	87,4%	1,1%	7,3%	100%
Total	30,7%	18,6%	16,9%	12,8%	14,2%	6,8%	100%

Fuente: Estimación propia en base a CGR (2020) y SIES (2020).

Las universidades no-CRUCH obtienen el 52% de sus ingresos mediante aranceles pagados por los estudiantes, y un 28% vía becas y créditos, mientras que los IP y CFT privados perciben el 44% y 36,5%, respectivamente, por aranceles privados. En estas últimas instituciones los aportes por gratuidad son mayores que en las universidades no-CRUCH, ya que existe una mayor adscripción institucional a ella.

En cuanto a las perspectivas futuras de la gratuidad según el diseño --asociando la cobertura del beneficio al crecimiento de los ingresos del Estado--, a partir de 2018 se financió al 60% de los estudiantes de hogares de menores ingresos. Dicha cobertura se ampliará al 70% de hogares de menores ingresos cuando los recursos fiscales representen un 23,5% del PIB¹⁶, se subirá al 80% cuando los ingresos signifiquen el 24,5% del PIB, el 90% al alcanzar el 26,5%, y finalmente, se establecerá la gratuidad universal cuando los ingresos fiscales correspondan al 29,5% del PIB tendencial del país.

Una estimación de Holz (2019) consideraba que los ingresos fiscales representarían 23,5% del PIB tendencial por primera vez en 2028, estimación que se verá por cierto alterada dado los efectos de la pandemia del COVID-19 en la economía, los que se prolongarán durante toda la década de los 2020. En este sentido, es improbable que en el mediano plazo aumente la cobertura de la gratuidad sobre el umbral actual del 60%. Aunque sí aumentará en términos numéricos su cobertura debido al aumento de matrícula de beneficiarios de nuevas instituciones adscritas a la política de gratuidad.

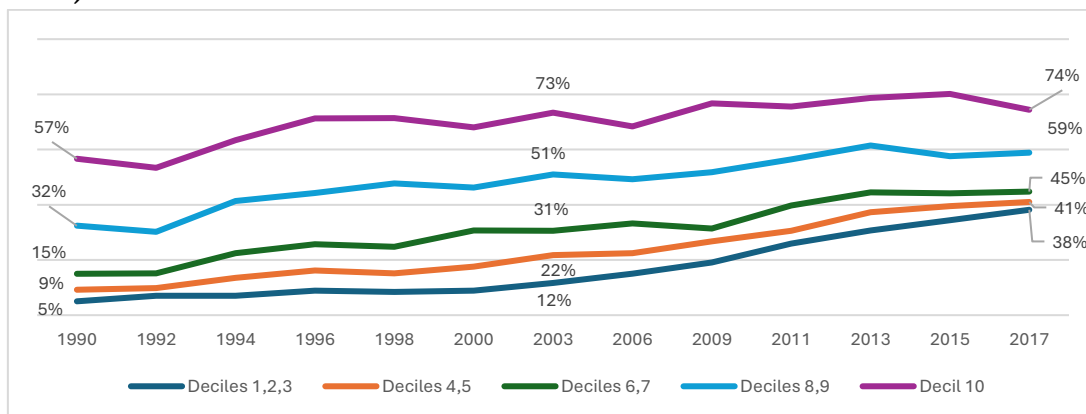
Consideraciones finales

En Chile, los estudiantes del decil de más altos ingresos económicos se corresponden casi exactamente con los que acceden a la educación escolar privada pagada (sin subvención). Los otros estudiantes (la mayoría) pertenecen a hogares para quienes el pago de aranceles

¹⁶ Del PIB tendencial en los dos años inmediatamente precedentes.

representa una carga importante en sus estudios. Gracias a las nuevas opciones de financiamiento de la primera década de este siglo, las tasas de cobertura de la ES aumentaron en forma importante para los hogares de menores ingresos (Figura 11). Los estudiantes del 30% de hogares más pobres aumentaron su tasa de cobertura de 12% en 2003 a 38% en 2017, y se verifican aumentos de cobertura en todos los restantes grupos en la cohorte. Solo el 10% superior mantiene su cobertura desde 2003.

Figura 11. Tasa de estudiantes y graduados de ES de 18 a 24 años, según decil de ingreso del hogar, 1990-2017 (estudiantes y graduados por cada 100 en el grupo de edad).



Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta de Caracterización Socioeconómica (CASEN), 1990-2017. Ministerio Desarrollo Social (2020).

La expansión de la ES ocurre en un contexto de cambio de los instrumentos de financiamiento de las instituciones (CAE y gratuidad), y del aumento de los recursos públicos para el sector. Cambios implementados manteniendo en rasgos generales la política de mercado en educación, la que en el país ha evidenciado problemas en cuanto a procesos y sentido i) de la acreditación y regulación de las instituciones, ii) segregación y concentración de estudiantes, y iii) de las tasas de empleabilidad y retornos para los graduados. El avance en cobertura ocurre al mismo tiempo que estos problemas se presentan y profundizan en el sistema, sumándose a ello el financiamiento por CAE, que impulsa la cobertura, pero a un costo importante para los estudiantes, sus familias y el Fisco.

El proyecto legislativo de 2018 se presenta como una reforma radical: una vez que se identifica a este mercado como la fuente de los problemas de calidad y equidad. Los cambios se proponen, desmercantilizar el funcionamiento y asegurar el derecho a educación. La revisión de los antecedentes de la ES en el país y de los resultados de la gratuidad indican que el sistema según la modalidad de gratuidad implementada es más un *espejismo que una reforma disruptiva*. En primer lugar, la gratuidad hasta el momento no ha alterado en lo sustancial el sistema de subsidio a la demanda en ES. En segundo lugar, para asegurar la educación como derecho social esta debe estar garantizada para la población en todas sus dimensiones, incluido el financiamiento, pero colisiona aún con un canon neoliberal vigoroso. Hasta el momento, la gratuidad no ha podido asegurar un financiamiento sostenible en el tiempo para los estudiantes y las instituciones. En la actualidad tiene cobertura completa en las universidades del CRUCH; en 2019 el 46% de la matrícula de IP y el 57% de la de CFT podían postular a gratuidad, mientras que en las universidades privadas solamente podían hacerlo el 14% de sus estudiantes (Figura 10), debido a que tales instituciones no dan cumplimiento a los requisitos para implementar gratuidad, y principalmente por la negativa de algunas instituciones a suscribirarla, dado el riesgo financiero al que se exponen y el rechazo de sus propietarios a ser reguladas. Entonces, la gratuidad solo puede ser reconocible como una política en implementación inicial, que debe progresar en incorporar en la mesa de discusión futura a todos sus actores claves, sin asimetrías en su perspectiva de largo plazo.

Respecto de la gratuidad universal, un aspecto no exento de luchas de poder en el presente y el futuro, no es una política pública indiscutida a pesar de que se haya promulgado como ley. Quienes defienden la gratuidad universal podrían considerar la importancia de definir políticas de transición en el financiamiento del sistema mientras se producen los avances necesarios hacia su universalización, dado que esta transición puede ser extensa de modo de asegurar esta política para el futuro, estableciendo su flexibilidad de ajuste respecto a los actores y su contexto.

Si se considera el alto gasto por gratuidad, aun cuando solo postula probablemente en torno al 50% de la población objetivo, es claro que la sostenibilidad de este esquema de financiamiento es aún frágil. En el contexto actual, una nueva reforma al financiamiento, en caso de insolvencia del mecanismo de gratuidad, probablemente se llevaría a cabo sacrificando en gran parte el principio de gratuidad universal, que es un cargo social que las generaciones actuales deben prospectar. La gratuidad parcial -primero al 60%, y luego ampliando su cobertura- como camino hacia la potencial gratuidad universal requieren que

se diseñen estructuras de transición para su financiamiento que den solvencia al sistema. Un crédito contingente al ingreso con un arancel diferenciado perfeccionado es una posibilidad de apoyar a la gratuidad en los años que tomará aumentar su cobertura en una prospección concordada. También el rediseño de los aportes a las instituciones, distinguiendo docencia e investigación, y la diversidad de misiones presentes en el sistema, entendiendo que, de no mediar los grados de autonomía de las instituciones de ES, su diversidad y las capacidades reguladoras y orientadoras actuales del Estado, ello podría significar una tarea de mayor espacio de debate, y de priorización de agenda acorde a las demandas de sus actores y proyecto dpáis.

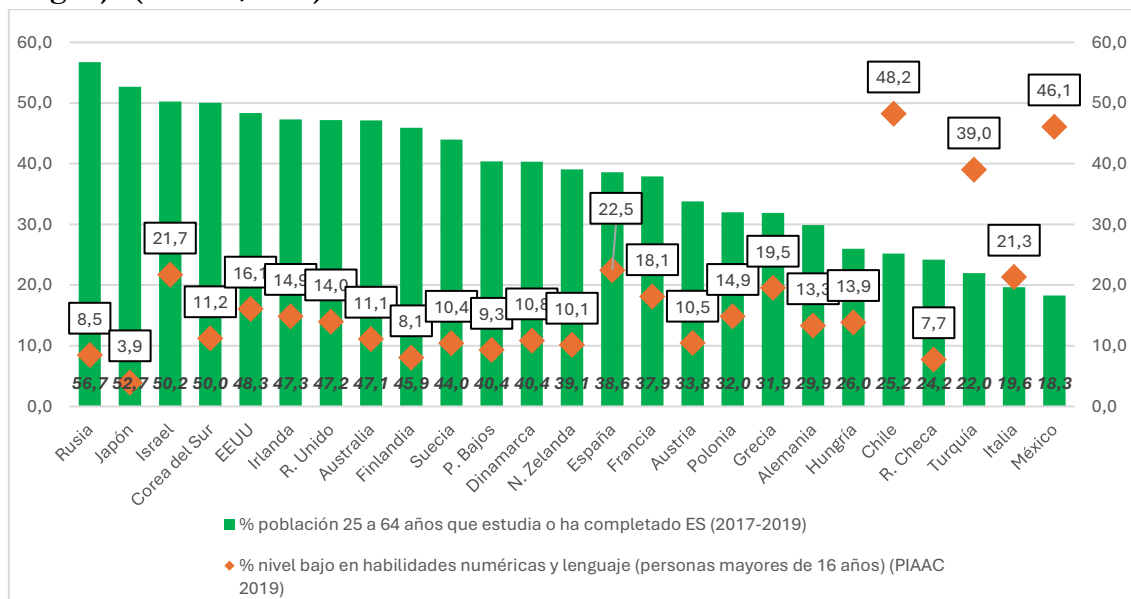
Plantear el foco en la eficiencia en el gasto de los recursos públicos y privados en ES debe ser un eje del sistema: Chile tiene un altísimo gasto en ES como proporción de su PIB, pero bajo en términos monetarios, y con un alto componente privado (a pesar de la política de gratuidad y sus alcances), lo que indica que cualquier reforma que aumente los recursos actuales es compleja. Por ello, debe darse importancia a la eficiencia en el gasto de los recursos públicos y privados. Se propone para ello que la acreditación se base en resultados de docencia, investigación, satisfacción, empleabilidad y retornos como dimensiones a ponderar, y que el financiamiento público esté disponible preferencialmente para programas que acrediten resultados adecuados en el tiempo para la sociedad y sus graduados. La problemática del subsidio a la demanda es por cierto más aguda:

(...) el sistema de financiamiento de becas y créditos ha logrado que el acceso a la educación superior de los quintiles más bajos crezca de un 3,5% a un 34,4% entre 1990 y la actualidad. (...) este sistema permite focalizar “de mejor forma los recursos fiscales, reconociendo la libertad de escoger” y que la gratuidad, en cambio, “beneficia en mayor medida a los jóvenes de más recursos”. (...) La esencia del subsidio a la demanda es que promueve que las instituciones ofrezcan programas atractivos para los jóvenes y así se financien. Esto las obliga a tener mayor capacidad de adaptación a las necesidades del país y de sus estudiantes, con quienes deben tener un estrecho vínculo. (...) La gratuidad universal implica una restricción al desarrollo del sistema al limitar los cupos de acceso y frena la capacidad de crecimiento de las instituciones al fijar centralizadamente los fondos.¹⁷ (Guzmán, 2015, párr. 8-11).

¹⁷ Entrevista (2015) a Raúl Figueroa, fundador del centro de estudios *Acción Educar*, quien es desde febrero de 2020 el Ministro de Educación de Chile. Anteriormente ejerce como Subsecretario de Educación (2018-2020).

Si bien no debe pasarse por alto los logros reseñados, la expansión de la cobertura debería tomarse con cautela, ya que en Chile han sido –esencialmente– rivales de la calidad. Toda reforma tensiona la relación entre cobertura y calidad, ya en los años 90 del siglo pasado se discutió sobre las consecuencias del proceso modernizador del país (Martín, 2016). Es necesario sopesar los resultados de las políticas de rápida expansión de cobertura de la mano del subsidio a la demanda, la evidencia nacional e internacional vastamente lo expresa así. Por ejemplo, en ES han permitido que más del 25% de la población de 25 a 64 años estudie o haya completado ese nivel educativo (Figura 12), valor bajo en su comparación internacional, aunque no está muy alejado de la cobertura en Alemania, se acerca a los estándares de Hungría y supera a la República Checa e Italia. Sin embargo, al comparar la población con bajas habilidades numéricas y de lenguaje, este grupo corresponde en Chile al 48% de los mayores de 16 años, mientras en Alemania y Hungría equivale al 13%, en Chequia el 7% y en Italia el 21%.

Figura 12. Población de 25 a 64 años que estudia o ha completado ES (2017-2019) y porcentaje de mayores de 16 años en el nivel más bajo en habilidades numéricas y de lenguaje (PIAAC, 2019)



Fuente: OCDE (2020a) y OCDE (2019). El dato del Reino Unido se refiere solo a Inglaterra. En *barras verdes* se establece el porcentaje de población que estudia o completa ES, en *diamantes naranja* el porcentaje de población con bajas habilidades.

Este resultado se relaciona directamente con la política de aumento de cobertura, pero con baja calidad. Cabe preguntarse en tanto si los beneficios de la expansión superan los costos (y para quiénes). La justificación a la cobertura sin calidad es sencilla: *el ciudadano pobre que se benefició está mejor que antes, aunque sea con baja calidad*. Pero este no siempre es el caso para todos los ciudadanos. Y tampoco considera el costo para el Estado de las externalidades que producen las ampliaciones de cobertura sin calidad (Rodríguez & Sugranyes, 2012).

Se sabe que la ES en promedio tiene altos retornos, pero no se tiene claridad de su ocurrencia para grupos específicos, ni del impacto del pago de los créditos estudiantiles en la capacidad de acumulación de riqueza de los hogares según nivel socioeconómico. Aunque hay evidencia de ello, lo funda Urzúa (2012) quién establece la existencia de programas con retornos negativos. Los estudiantes que accedieron a esos programas fueron perjudicados por el aumento de cobertura. Poco más de diez años después aún no existen regulaciones para este tipo de programas. Podría decirse que el subsidio a la demanda genera “incentivos perversos”, que permanecen en incubación hasta que estallan (es el caso del CAE). Mientras las consecuencias de la cobertura sin calidad no se manifiestan, el subsidio a la demanda opera con la venia de la autoridad que se beneficia de la publicidad, de sus logros tangibles y, por cierto, con el entusiasmo del sector privado que ejecuta la política con recursos fiscales siempre bienvenidos.

Respecto a los incrementos significativos de matrícula y sus efectos, entre los años 2010 y 2014 aumentó explosivamente la matrícula en IP, sin que impacte la retención de primer año ni que se conozca de políticas importantes pro-retención en estas instituciones. Año a año se fue generando esta evidencia sin que se adoptaran medidas relevantes. Este *laissez faire*, permite establecer que un sistema de monitoreo elemental debería advertir oportunamente este crecimiento inorgánico como un desastre en potencia: recursos públicos y de estudiantes (principalmente insertos en el sistema vía endeudamiento), muchos de hogares de bajos ingresos, destinados a una formación de dudosa calidad e incierto retorno.

El subsidio a la demanda asume en el canon neoliberal que las instituciones ofrezcan programas atractivos para los jóvenes y así se financien, obligándolas a tener mayor capacidad de adaptación a las necesidades del país y de sus estudiantes. En la práctica, este argumento planteado en Guzmán (2015) es irracional e inconexo. Respecto de los estudiantes, estos deberían haberse dado cuenta, es su responsabilidad como “consumidores del bien educación” y deben hacerse cargo de las consecuencias. Es decir, debiesen haber advertido un problema que ni los mismos equipos técnicos de educación hicieron presente. Siguiendo este racional respecto de las instituciones, la retroalimentación obtenida, es que estaban

siendo exitosas en sus políticas educativas, de ahí el aumento en su matrícula, por lo que no habría nada que reprocharles. Este tipo de razonamiento aplicado a las políticas públicas es el que ha permitido el aumento de credenciales educativas en la población adulta de Chile a la par de bajas habilidades cognitivas reales (Figura 12).

Es posible que el subsidio a la demanda tenga un lugar importante en la provisión de bienes públicos básicos, y en condiciones de muy baja oferta y demanda, o cuando el Estado no cuenta con recursos o capacidad de gestión para llevar a cabo por sí mismo políticas públicas urgentes. Es el caso de la cobertura en educación escolar en el país a fines del siglo pasado. Sin embargo, la experiencia de más de 40 años de subsidio a la demanda en educación escolar y superior indica también que este subsidio tiende a generar externalidades negativas de alto costo, y no parece ser la política más adecuada para avanzar en tareas de alta complejidad, como es el caso de la mejora de la calidad y equidad en educación. Al menos no parece ser una opción de política pública en países de ingreso medio que buscan dar el salto hacia un mayor estadio de desarrollo económico y social. El racional requiere por tanto una mirada integral, menos dogmática y más vinculada a sus actores y contextos, la educación superior lo requiere.

694

Referencias

- Atria, Fernando & Sanhueza, Claudia. (2013). Propuesta de Gratuidad para la Educación Superior Chilena. *Clave de Políticas Públicas*, (17), 1-14. Instituto de Políticas Públicas, Universidad Diego Portales. http://www.brunner.cl/wp-content/uploads/2013/12/EDU_SUPERIOR_Atria_Sanhueza.pdf
- Barroilhet, Agustín. (2019). Problemas estructurales de la acreditación de la educación superior en Chile: 2006-2012. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 6(1), 43-76. <http://www.doi.org/10.5354/0719-5885.2019.53745>
- Batarce, Catalina. (4 de julio de 2016). Adriana Delpiano por Reforma educacional: “Desmontar un sistema de mercado es muy difícil en un año o dos”. *La Tercera*. <https://www.latercera.com/noticia/adriana-delpiano-por-reforma-educacional-desmontar-un-sistema-de-mercado-es-muy-dificil-en-un-ano-o-dos/>
- Bernasconi, Andrés. (2017). Desafíos del futuro de la educación superior chilena. *Temas de la Agenda Pública*, 12(96), 1-12. Centro de Políticas Públicas, Pontificia Universidad Católica. <https://politicaspublicas.uc.cl/wp-content/uploads/2017/08/Paper-Nº-96-Desaf%C3%ADos-del-futuro-de-la-educaci3n-superior-chilena.pdf>

- Bernasconi, Andrés; Fernández, Enrique; Irarrázaval, Ignacio; Pizarro, Gonzalo; Prieto, Bárbara; Scharager, Judith & Villalón, Manuel. (2020). Acreditación institucional en educación superior: comentarios a los criterios y estándares propuestos por la CNA. *Temas de la Agenda Pública*, 15(133), 1-12. Centro de Políticas Públicas, Pontificia Universidad Católica. <https://politicaspublicas.uc.cl/publicacion/serie-temas-de-la-agenda/acreditacion-institucional-en-educacion-superior-comentarios-a-los-criterios-y-estandares-propuestos-por-la-cna/>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile -BCN (2018). *Historia de la Ley N° 21.091 sobre Educación Superior*. BCN. <https://www.bcn.cl/historiadela-ley/historia-de-la-ley/vista-expandida/7543/>
- Beyer, Harald. (2000). Educación y desigualdad de ingresos: una nueva mirada. *Estudios Públicos*, (77), 97-130. Centro de Estudios Públicos. https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20160303/20160303184202/rev77_beyer.pdf
- Beyer, Harald & Cox, Loreto. (2011). Gratuidad de la educación superior: una política regresiva. *Puntos de Referencia*, (337), 1-8. Centro de Estudios Públicos. https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20160304/20160304095625/pder337_LCox_HBeyer.pdf
- Bureau of Labor Statistics -BLS (2020). *Consumer Price Index Urban (1913-2020)*. U.S. Bureau of Labor Statistics. <https://data.bls.gov/cgi-bin/surveymost?bls>
- Brunner, José Joaquín & Ganga-Contreras, Francisco. (2018). Reforma a la educación superior: un análisis crítico del enfoque chileno. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 23(83), 138-146. <http://doi.org/10.5281/zenodo.1438580>
- Brunner, José Joaquín & Labraña, Julio. (2018). Financiamiento de la educación superior, gratuidad y proyecto de nuevo crédito estudiantil. *Debates de Política Pública*, (31), 1-23. Centro de Estudios Públicos. https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20181115/20181115124945/dpp_031_noviembre2018_jjbrunner_jlabrana.pdf
- Cancino, Víctor, & Schmal, Rodolfo. (2014). Sistema de Acreditación Universitaria en Chile: ¿Cuánto hemos avanzado? *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(1), 41-60. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100003>
- Castillo, Patricia; González, Alejandra & Puga, Ismael. (2011). Gestión y efectividad en educación: evidencias comparativas entre establecimientos municipales y particulares subvencionados. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 37(1), 187-206. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100010>

CEFECHE (2016). *Gratuidad 2016*. Minuta de Análisis. Centro de Estudios de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile (CEFECHE).

<https://www.camara.cl/verDoc.aspx?prmID=76550&prmTIPO=DOCUMENTOCOMISION>

CGR (2017). *Financiamiento Público para la Gratuidad en Educación Superior 2017*. Contraloría General de la República.

CGR (2018). *Financiamiento Público para la Gratuidad en Educación Superior 2018*. Contraloría General de la República.

CGR (2019). *Financiamiento Público para la Gratuidad en Educación Superior 2019*. Contraloría General de la República.

Chapman, Bruce. (2016). Income Contingent Loans as a General Risk Management Instrument. In J. Stiglitz & M. Guzman (Eds.), *Contemporary Issues in Microeconomics* (pp. 137-144). International Economics Association, Palgrave Macmillan.

Consejo Nacional de Educación -CNED (2020). *Base de Datos ÍNDICES*. Consejo Nacional de Educación. <https://www.cned.cl/bases-de-datos>.

Comisión de Financiamiento Estudiantil para la Educación Superior -CFE. (2012). *Análisis y Recomendaciones para el Sistema de Financiamiento Estudiantil*. http://media.biobiochile.cl/wp-content/uploads/2012/03/Informe-Comision-Ayuda-Estudiantil_marzo_2012.pdf

Dirección de Presupuestos -DIPRES. (2019). *Evaluación de Impacto del Programa PACE*.

División de Control de Gestión, Dirección de Presupuestos. Ministerio de Hacienda.

http://www.dipres.gob.cl/597/articles-189322_informe_final.pdf

Gil, Francisco J., & del Canto, Consuelo. (2012). El caso del programa Propedéutico en la Universidad de Santiago de Chile (USACH). *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 49(2), 65-83.

<http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25829/20741>

Guzmán, Flor. (3 de agosto de 2015). Dos visiones sobre gratuidad. *La Tercera*.

<https://www.latercera.com/noticia/dos-visiones-sobre-gratuidad/>

Holz, Mauricio & Poblete, Mario. (2017). *Crédito con Aval del Estado: 2006 – 2017*. Asesoría Técnica Parlamentaria, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

https://www.bcn.cl/asesoriasparlamentarias/detalle_documento.html?id=72585

Holz, Mauricio. (2018). *Algunos problemas del Crédito con Aval del Estado y propuestas contenidas en el proyecto de Ley “Crédito Estatal para la Educación Superior”*. Asesoría Técnica Parlamentaria, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/25054/1/BCN_CAE_problemas_y_propuestas_proyecto_de_ley.pdf

Holz, Mauricio. (2019). *Ingresos Fiscales y PIB Tendencial*. Asesoría Técnica Parlamentaria, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

[https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/27101/2/BCN_ingresos_y_pib_tendencial_ley_21.091_septimo_decil_Final%20\(2\).pdf](https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/27101/2/BCN_ingresos_y_pib_tendencial_ley_21.091_septimo_decil_Final%20(2).pdf)

Johnstone, Bruce. (2015). Malentendidos frecuentes acerca del financiamiento de la educación superior a nivel mundial. *Calidad en la Educación*, (43), 231-261.

<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652015000200008>

Klapp, Francisco & Candia, Alejandra. (2016). Estimación del premio o retorno a la educación en Chile. *Serie Informe Social*, (162), 1-17. <https://lyd.org/wp-content/uploads/2017/03/SISO-162-Estimacion-del-premio-o-retorno-a-la-educacion-en-Chile-Noviembre2016.pdf>

Kremerman, Marco; Páez, Alexander & Sáez, Benjamín. (2020). Endeudar para gobernar y mercantilizar: El caso del CAE (2020). *Documentos de Trabajo del Área de Institucionalidad y Desarrollo*. Fundación SOL. https://fundacionsol.cl/cl_luzit_herramientas/static/wp-content/uploads/2020/05/CAE2020-1.pdf

Littin, Catalina. (2018). *Gratuidad en Educación Superior: contraste entre el debate público y las percepciones sociales sobre una medida en marcha*. (Memoria Magíster en Gobierno, Políticas Públicas y Territorio). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Alberto Hurtado. <https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/23861/MGPTLittinM.pdf?sequence=1>

Martin, María Pía. (2016). Cambio o continuidad de las políticas de protección social en Chile en gobiernos de centroizquierda y centroderecha. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, (64), 193-224.

<https://www.redalyc.org/jatsRepo/3575/357544807007/html/index.html>

Ministerio de Desarrollo Social -MDS. (2020). *Base de Datos Encuestas de Caracterización Socioeconómica (CASEN) 1990-2017*. Ministerio de Desarrollo Social.

Muñoz, Pablo & Redondo, Amaia. (2013). Desigualdad y logro académico en Chile. *Revista CEPAL*, (109), 107-123. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/11573?locale-attribute=es>

Núñez, María Paz & Salazar, Paulina. (14 de octubre de 2011). Comisión de expertos acuerda entregar propuesta final sobre financiamiento en enero y descarta gratuidad total.

- La Tercera*. <https://www.latercera.com/noticia/comision-de-expertos-acuerda-entregar-propuesta-final-sobre-financiamiento-en-enero-y-descarta-gratuidad-total/>
- OCDE. (2019). *Skills Matter: Additional Results from the Survey of Adult Skills*. OECD Skills Studies. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1f029d8f-en>
- OCDE. (2020a). *Adult education level* (indicator). OCDE. <https://doi.org/10.1787/36bce3fe-en>
- OCDE. (2020b). *Spending on tertiary education* (indicator). OCDE. <https://doi.org/10.1787/a3523185-en>
- Orellana, Víctor; Guzmán, Carolina; Bellei, Cristián; Gareca, Benjamín & Torres, Francisca. (2017). Elección de carrera y universidad en Chile: sentido y utilidad de la acreditación. *Cuadernos de Investigación, Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior*, (7). Comisión Nacional de Acreditación. https://www.cnachile.cl/Biblioteca%20Documentos%20de%20Interes/Cuaderno_Orellana.pdf
- Raczynski, Dagmar. (1995). Focalización de programas sociales: lecciones de la experiencia chilena. En C. Pizarro, D. Raczynski & J. Vial (Eds.), *Políticas Económicas y Sociales en el Chile democrático* (pp. 217-255). CIEPLAN y UNICEF.
- Rau, Tomás; Rojas, Eugenio & Urzúa, Sergio. (2013). Loans for Higher Education: Does the dream come true? *NBER Working Paper 19138*, 1-52. <http://doi.org/10.3386/w19138>
- Reyes, Claudia. (2016). Medición de la calidad universitaria en Chile: la influencia de los rankings. *Calidad en la Educación*, (44), 158-196. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n44.36>
- Rifo, Mauricio. (2013). Movimiento estudiantil, sistema educativo y crisis política actual en Chile. *Polis, Revista Latinoamericana*, 12(36), 223-240. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682013000300010>
- Rodríguez Garcés, Carlos & Jarpa Arriagada, Carmen. (2015). Capacidad predictiva de las notas en enseñanza media sobre el rendimiento en pruebas de selección universitaria: el caso chileno. *Anla Abierta*, 43(2), 61-68. <https://core.ac.uk/download/pdf/82181294.pdf>
- Servicio de Información de Educación Superior -SIES (2020). *Base de Matrícula en Educación Superior 2020*. Servicio de Información de Educación Superior, Subsecretaría de Educación Superior, Ministerio de Educación. <https://www.mifuturo.cl/bases-de-datos-de-matriculados/>
- Silva, Marisol. (2020). La dimensión pedagógica de la equidad en educación superior. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(46). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5039>

- Sotomayor, Josefina. (2015). *Rentabilidade de la Educación Superior Técnica Entregada por los Centros de Formación Técnica*. (Tesis Magíster en Políticas Públicas). Universidad de Chile, Chile. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/137337>
- Stiglitz, Joseph. (2016). Income-Contingent Loans: Some General Theoretical Considerations, with Applications. In J. Stiglitz & M. Guzman (Eds.), *Contemporary Issues in Microeconomics* (pp. 129-136). International Economics Association, Palgrave Macmillan.
- Tokman, Andrea. (2004). Educación y crecimiento en Chile. *Documentos de Trabajo N° 289*. Banco Central de Chile. https://www.bcentral.cl/nota-de-prensa-detalle/-/asset_publisher/L832eVmsZG9c/content/educacion-y-crecimiento-en-chile-4
- Torres, Verónica & Riquelme, Gregorio. (29 de septiembre de 2011). Así opera el escandaloso sistema de acreditación de las universidades. *CIPER*. <https://www.ciperchile.cl/2011/09/29/asi-opera-el-escandaloso-sistema-de-acreditacion-de-las-universidades/>
- Urzúa, Sergio. (2012). La rentabilidad de la educación superior en Chile: revisión de las bases de 30 años de políticas públicas. *Estudios Públicos*, (125), 1-52. https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20160304/20160304095900/rev125_SURzua.pdf
- Verger, Antoni; Bonal, Xavier & Zancajo, Adrián. (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi) mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(27). <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2098>
- Vergara, Magdalena. (2017). *Crédito con Aval del Estado. Desgranando el Debate*. Dirección de Estudios, Idea País (Chile). http://ideapais.cl/wp-content/uploads/2017/10/desgranando_debate_CAE.pdf

INTERNACIONALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA NA AMAZÔNIA: REFLEXÕES SOBRE OS RANKINGS UNIVERSITÁRIOS

Madson Jesus Farias Trindade¹
João Batista do Carmo Silva²

INTRODUÇÃO

A internacionalização constitui-se uma temática essencial para pensarmos a universidade no que tange a sua relação com o local e universal de uma forma dialógica. Nesse sentido, essa problemática tem despertado nosso interesse de estudos e pesquisa. Na edição passada do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica PIBIC-2022/2023, realizamos um estudo sobre as implicações da internacionalização no ensino da graduação e na pós-graduação das universidades públicas no interior da Amazônia. Nesta edição do PIBIC-2023/2024, estamos realizando investigações sobre os rankings universitários no mundo.

Partindo da concepção de que a universidade pública no Brasil se constitui como um instrumento imprescindível para a produção de ciência e tecnologia e como lócus de formação de profissionais de nível superior. Considerando a importância desta instituição, o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Universidade na Amazônia, vem desenvolvendo investigações sobre a história, função social, acesso e permanência na universidade em nossa região.

As experiências desenvolvidas no campo da pesquisa, ensino e extensão, tem nos possibilitado a refletir sobre a necessidade de aprofundarmos estudos sobre os diálogos estabelecidos entre a UFPA e outras instituições produtora de ciência da Amazônia e de outros países, para que a universidade dialogue com o local e o universal, em um movimento intrínseco à produção do conhecimento, na perspectiva da internacionalização.

¹Graduando do Curso de Pedagogia na Faculdade de Educação, Universidade Federal do Pará (UFPA) - Campus Universitário do Tocantins/Cametá, Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC), Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Universidade na Amazônia. ORCID: 0000-0002-4282-3414. E-mail: madsonjftrindade@gmail.com

²Professor Doutor Adjunto IV da Universidade Federal do Pará (UFPA) - Campus Universitário do Tocantins/Cametá, vinculado à Faculdade de Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC), Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Universidade na Amazônia. ORCID: 0000-0002-3170-4735. E-mail: jbatista@ufpa.br

Uma universidade, no processo de construção da sua identidade, como “funcionária do conhecimento” (SEVERINO, 2013), busca um diálogo permanente com os problemas locais que a circundam e, ao mesmo tempo, volta-se para os problemas universais, globais da humanidade. “A universidade, em seu sentido mais profundo, deve ser entendida como uma entidade que, funcionária do conhecimento, destina-se a prestar serviço à sociedade no contexto da qual ela se encontra situada” (SEVERINO, 2013).

Faz-se necessário pensar o fortalecimento da pesquisa na UFPA, nesse contexto de internacionalização. Esse planejamento passa por uma série de iniciativas, dentre as quais, podemos citar: fortalecimento da universidade pública (ensino, pesquisa e extensão); ampliação dos investimentos em ciência e tecnologia por meio de agências de fomento nacionais (CNPq, CAPES, e estaduais); fortalecimento do diálogo entre universidade e educação básica; fortalecimento e ampliação do número de vagas nos cursos de graduação e (Pós-graduação - especialização, mestrado e doutorado); fortalecimento dos programas de iniciação científica (PIBIC, PIVIC); aperfeiçoamento de estratégias de comunicação das pesquisas científicas. São algumas ações internas que precisam articular-se com as estratégias de internacionalização.

Sendo assim, tornou-se imprescindível investigar os rankings universitários no mundo, principalmente no que tange aos critérios/indicadores utilizados e impactos. Segundo Silva (2021), “QS, segundo o sítio oficial, contratou técnicos e especialistas em estatística para desenvolver e conduzir uma abordagem precisa e testada. A comprovação das informações prestadas seria aferida pelos pares de cada instituição acerca da qualidade acadêmica de cada instituição”.

A presente pesquisa possui como objetivos: 1- Analisar a internacionalização da universidade pública brasileira no contexto dos rankings universitários no mundo, considerando os critérios/indicadores utilizados e impactos, no período de 2019 a 2022; 2- Identificar os principais rankings universitários no mundo, assim como os seus critérios/indicadores utilizados, no período de 2019 a 2022; 3- Analisar os principais rankings universitários no mundo, considerando os seus impactos na internacionalização da universidade pública no Brasil, no período de 2019 a 2022; 4- Avaliar os rankings e seus impactos para o ensino, pesquisa e extensão na universidade pública no Brasil, no período de 2019 a 2022.

Esta pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa, com viés do materialismo histórico-dialético, desenvolvida em três fases, que englobaram a revisão de literatura, coleta de dados e a sistematização e análise dos dados. Entendemos que na abordagem qualitativa, segundo Guerra (2014), “o cientista objetiva aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que

estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social –, interpretando-os segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação” (p. 11).

Para aprofundar a reflexão sobre o método, entendemos que “nas condições do materialismo histórico-dialético no sentido de que o conhecimento da realidade para transformação das condições históricas e sociais, o processo de produção do conhecimento sobre a realidade para transformá-la”. (Tozoni-Reis, 2020, p. 77).

Os caminhos metodológicos se fundamentam na abordagem qualitativa, pois contribuirá para realizarmos análises seguindo as recomendações de Bogdan e Biklen (1994), ao pensar o ambiente natural como a fonte direta de dados, uma vez que, ao coletar os dados, nossa preocupação deve ser com o processo indutivo, que conduzirá à análise.

A primeira fase está relacionada à revisão de literatura, tendo a finalidade de realizar um levantamento bibliográfico sobre as categorias: Universidades Públicas, Universidade Multicampi, Internacionalização, Rankings Universitários. Possibilitar-se-á, dessa forma, uma reflexão acerca dos desafios do passado e presente para a efetivação desse modelo de educação superior no Brasil. Pretende-se, nesse processo, identificar artigos em periódicos, livros, capítulos de livros, teses e dissertação em meio digital e em bibliotecas que contemplem o teor da pesquisa. Nesta fase da coleta de dados, buscar-se-á compreender os rankings universitários no Brasil, pois, segundo Severino (2013), o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio, nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem.

Neste sentido, iremos realizar uma pesquisa documental sobre os rankings universitários no Brasil, com o intuito de identificar seus critérios/indicadores, para que possamos aprofundar estudos sobre o Ranking Universitário da Folha (RUF 2019), considerando os Critérios/indicadores utilizados no Ranking de universidades: pesquisa, ensino, inovação, internacionalização, mercado, assim como a classificação da instituição pública e privada. Vale destacar que um dos critérios para seleção deste ranking refere-se à utilização da internacionalização como critérios/indicador de avaliação.

Por fim, foi realizado a sistematização e a análise dos dados coletados de todas as etapas da pesquisa, com base na análise de conteúdo, que é um conjunto de técnicas de análise das comunicações pontuadas na pesquisa de campo, que tende a obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos da descrição do conteúdo das comunicações indicadoras, a indução e a conclusão dos conhecimentos referentes às categorias de produção/recepção das mensagens (Bardin, 2011).

O presente artigo possui uma “Introdução” a respeito do objeto de pesquisa, possui uma metodologia pautada na abordagem qualitativa com segmento no materialismo histórico-dialético e outra subseção intitulada “Internacionalização da universidade pública criada para os anseios da Amazônia e do mundo” que contém os principais resultados internacionalização alcançados pela UFPA, e conseguinte a subseção “Reflexões sobre os principais indicadores dos rankings universitários mundiais” que possui as principais indicadores e ideias conforme a temática, levantadas diante desta pesquisa e por último as “Referências” utilizada nesse artigo.

INTERNACIONALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA CRIADA PARA OS ANSEIOS DA AMAZÔNIA E DO MUNDO

A Universidade Pública se apresenta como uma instituição pública, articulando o ensino, a pesquisa e extensão e se propõe a ofertar vagas as pessoas das mais variadas idades, culturas, em prol de uma educação de qualidade e na gratuidade como forma de acesso para todos. De acordo com Buarque (1994), que considera que a universidade pública deve transformar-se para formar profissionais que atendam a necessidade da população e pensar no futuro da nação, que enquanto ela restringe seus cursos tornando os mais competitivos na forma de acesso, a universidade pública deveria criar mecanismo para elevar seu potencial educativo a toda população.

703

Desde o surgimento da universidade há uma forte exclusão das classes sociais menos favorecidas, na qual os mesmos não têm condições de passar da escola pública de ensino médio para a universidade pública. Com isso, faz-se necessário pensar mecanismos que possibilitem cada vez mais o ingresso e permanência desses sujeitos no ensino superior, a fim de amenizar as desigualdades existentes. Por conseguinte, pensarem ações que garantem a inserção e igualdade para todos no que cerne a entrada e permanência no ensino superior torna-se necessária, haja vista as crescentes desigualdades existentes (Gaia; Silva, 2023, p. 29).

Dessa forma, percebemos a visão de que a história das universidades tem um considerável processo, no qual podemos começa a compreender a importância de pensarmos em formas de democratização do acesso ao ensino superior, por considerar que estar na universidade significa a transformação de diferentes âmbitos da vida dos sujeitos, tanto relacionados em todos seus aspectos, tais como a sensação de reconhecimento e a mudança de visão em

relação ao mundo dando as possibilidades de conquistar seus objetivos de transformarem seus contextos familiares e social (Vasconcelos *et al*, 2021).

A universidade pública deve estar ligada ao trabalho e com as condições sociais, por se tratar de uma instituição pública, não deve ser isenta dos avanços tecnológicos que gera a necessidade de proporcionar formação para mais pessoas, formando mão de obra qualificada, humanizadora, sobretudo relacionada com a criticidade e na veracidade das informações, para atender além das fronteiras das capitais e de modo acessível no interior dos estados, emerge essa forma de gerir na percepção de uma universidade multicampi.

O modelo de universidade multicampi incorpora dimensões territoriais, como as relações de regiões geográficas e centros urbanos, além dos espaço-temporais e funcionais dos cenários históricos, culturais, interagindo com os valores locais e regional, que possui ações que surte efeitos diretos no desenvolvimento de novas áreas de conhecimento, projetos, cursos, formação de docentes fruto da expansão do ensino superior no interior do Estado (Andrade e Pimenta, 2020).

Seguindo essa percepção de modelo e configuração de universidade multicampi que se apresenta no cenário de uma universidade preocupada com o lado social que se desafia e se aventura, para o interior dos estados para estar presente em outros municípios, proporcionando desenvolvimento local e formação pautada na gratuidade, proporcionando a experimentação dos quatro pilares que a universidade pública consegue manter e realizar com excelência, que é ensino, pesquisa, extensão e internacionalização.

704

Por meio de uma compreensão aprofundada dessas questões, um estudo sobre os problemas educacionais da Amazônia se torna necessário para tentar entender e identificar esses problemas a fim de buscar soluções que visem a melhoria da qualidade da educação. Nesse sentido, a formação inicial e continuada dos professores faz-se importante, visto que os educadores formados na região poderão desenvolver seus trabalhos além da zona urbana, mas dando uma maior atenção também à zona rural, como as comunidades localizadas nas várzeas, as de terra firme, as aldeias, os quilombos, entre outros. [...] Quando a questão é a formação de professores na Amazônia, seja ela inicial ou continuada, é importante fazer uma discussão sobre como essa formação chega ao interior da região e como ela é desenvolvida com propósitos que vislumbrem a contribuição desse educador no desenvolvimento das pessoas e da região (Silva; Rabelo; Mafra, 2022, p. 3-4).

Nesse sentido, ressaltamos a importância e estrategicamente da construção de uma universidade multicampi na Amazônia que é o caso da Universidade Federal do Pará (UFPA)

que congregou algumas faculdades federais, estaduais e privadas existentes em Belém no ano de 1957, destacamos esse processo de expansão da UFPA em 1986 com as criações de campi no interior, como afirma Camargo *et al.*, (2011), sobre essa realidade da consolidação do modelo multicampi e de expansão da Universidade Federal do Pará, mesmo diante de inúmeros desafios, cumprindo o papel estratégico e decisivo para o desenvolvimento da Região Amazônica, a partir de 1986, ampliou sua atuação para o interior do estado, com a criação de campi universitários, localizados em cidades estratégicas das micro-regiões paraenses, dessa forma ressalta-se que é a única universidade federal da Região Amazônica que se estruturou inicialmente em dez (10) campi, em 115 municípios dos 143³, o que exprimiu o atendimento a 80% do estado do Pará, colaborando com o desenvolvimento de ações educativas e científicas em todos os níveis.

A parti da Resolução 1.355 de 13 de fevereiro de 1986, teve como primeiro projeto de interiorização aprovado pelo Conselho Superior de Ensino e Pesquisa (CONSEP), que instituiu o Programa de Interiorização da UFPA, constituído por cursos de licenciatura plena em vários municípios, dentre eles o de Cametá, dessa forma, foi Sistematizado esse modelo de universidade multicampi da UFPA, tornando se uma das mais interiorizada na região amazônica, proporcionando o acesso aos jovens da região que não teriam condição de se locomover de seus municípios para capital do estado (Trindade; Silva, 2023, p. 52).

705

A luz desse fato faz com que a UFPA possua uma missão, visão em função de universidade na Amazônia diferenciadas das outras universidades no Brasil e no mundo. A UFPA possui uma missão de produzir socializar e transformar o conhecimento na Amazônia para a formação de cidadãos capazes de promover a construção de uma sociedade sustentável, além disso, como visão a UFPA projeta-se o reconhecimento nacional e internacional como Universidade Multicampi integrada à sociedade e centro de excelência na produção acadêmica, científica e tecnológica e cultural, pautadas nos princípios institucionais como: universalização do conhecimento, o respeito à ética e a diversidade étnica, cultural e biológica, pluralismo de ideias e de pensamentos, o ensino público e gratuito e a defesa dos direitos humanos e a preservação do meio ambiente (Silva, 2019).

A UFPA é uma das maiores IES do Brasil. Instituição de grande relevância para o cenário amazônico, ela se destaca pela sua dinâmica de interiorização, sendo

³ De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, por intermédio do censo realizado no ano de 2022, demonstram os dados que no Estado do Pará, atualmente possui 144 municípios.

capaz de dialogar com todo o estado do Pará por meio de seus Campi. No contexto da Educação Superior Paraense, a interiorização representa o único processo capaz de materializar a garantia do direito à educação superior a uma parcela significativa da população brasileira. A interiorização da UFPA possibilitou o acesso ao ensino superior para milhares de jovens paraenses, dando condições de ingressarem em uma IES pública mais próximas das suas residências, superando a impossibilidade do deslocamento para os grandes centros urbanos (Silva *et al.*, 2020, p. 35).

Ao colocamos essa devida importância da UFPA como instituição na Amazônia na perspectiva da estrutura de universidade multicampi e pautada na política de interiorização dos seus cursos de graduação e pós-graduação que possui o viés do desenvolvimento local e regional no acesso à formação de milhares jovens paraense. Como apresenta Pantoja e Silva (2023), foi por meio do projeto de interiorização implantada em Oeiras do Pará, possibilitou credibilidade das IES, diante da sociedade civil, amplia-se com o resultado alcançado, como um fator importante na gestão e desenvolvimento dos cursos de graduação oferecidos pelo município, pois proporciona à formação de uma pessoa consciente, não apenas como crítico em relação às políticas educacionais tradicionais em que se formou, mas como agente de pesquisa acadêmicas voltadas para investigar e socializar, os problemas sociais e danos ambientais na região.

Essas ações da estruturação das universidades no Brasil com foco na interiorização possibilitou avanços e democratização do acesso ao ensino superior, como da UFPA possui uma visão utópica de se tornar seus campi com maior potencial, uma universidade na região, rompendo desigualdades, possibilitando acesso, empregabilidade, qualificação, permanência, ciência, tecnologia, levando o desenvolvimento local pensado por aquele que merece o protagonismo que vive na realidade do interior e das regiões como da Amazônia, que estimula também os seus campi no interior para poder internacionalizar no movimento de desenvolvimento local e universal, para além dos seus limites geográficos para o diálogo da produção do conhecimento e de ciências no seu mais alto nível.

Assim, percebe-se a importância desses dois fenômenos nas universidades no Brasil, que é a interiorização e internacionalização, que torna as universidades mais articuladas e propícias democratização do acesso superior e a mobilidade acadêmica, qualificação universal do trabalho e a excelência da produção do conhecimento entre ensino, pesquisa e extensão e em diálogos com outros países.



10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cidadania e Saberes

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



A internacionalização é a quarta missão da universidade, que potencializa as ações da indissociabilidade das universidades com o ensino pesquisa e extensão, sendo assim, por intermédio da internacionalização que é possível perceber como ela colabora significativamente para o protagonismo de forma global das universidades, que representa mudanças de práticas e de mobilidade, formando em outras palavras “estudantes aberto ao internacional” e dessa forma, a movimentação acadêmica entre centros de saberes se transforma nas primeiras manifestações da internacionalização das universidades, a busca de formação para além de suas comunidade possam lhe proporcionar, progressivamente, ter a autonomia e equilíbrio de partilhar conhecimentos e experiências entre instituições, sendo assim, destacando cada peculiaridades seja geográfico ou histórico, ou artísticos e outros, que potencializam elementos de suas relações internacionais como uma espécie de diplomacia cultural e universitária com proveito internacional, na questão de melhoria na qualidade do ensino e na identificação de novas áreas de investigação científica e na produção de novos conhecimentos (Santo; Filho, 2012).

O Plano de Internacionalização da UFPA de 2021, nos possibilita perceber que essa ação de planejar a internacionalização de forma ampliada demonstra a magnitude que a UFPA tem, que merece o reconhecimento por está desenvolvendo essa política de internacionalização (Trindade; Gaia; Silva, 2024, p. 149).

707

A Universidade Federal do Pará tem se comprometido no sentido de tornar essas ações de ensino, extensão, pesquisa e inovação internacional uma realidade ligada à vida acadêmica, evidenciando esses esforços para promover maior exposição internacional para seus discentes (de graduação e de pós-graduação) e seus servidores, docentes e servidores técnicos. Nesse viés, podemos perceber as principais ações que a política de internacionalização como se destaca nos dados abaixo, as relações estabelecidas diante de suas especificações em relação à internacionalização da UFPA.



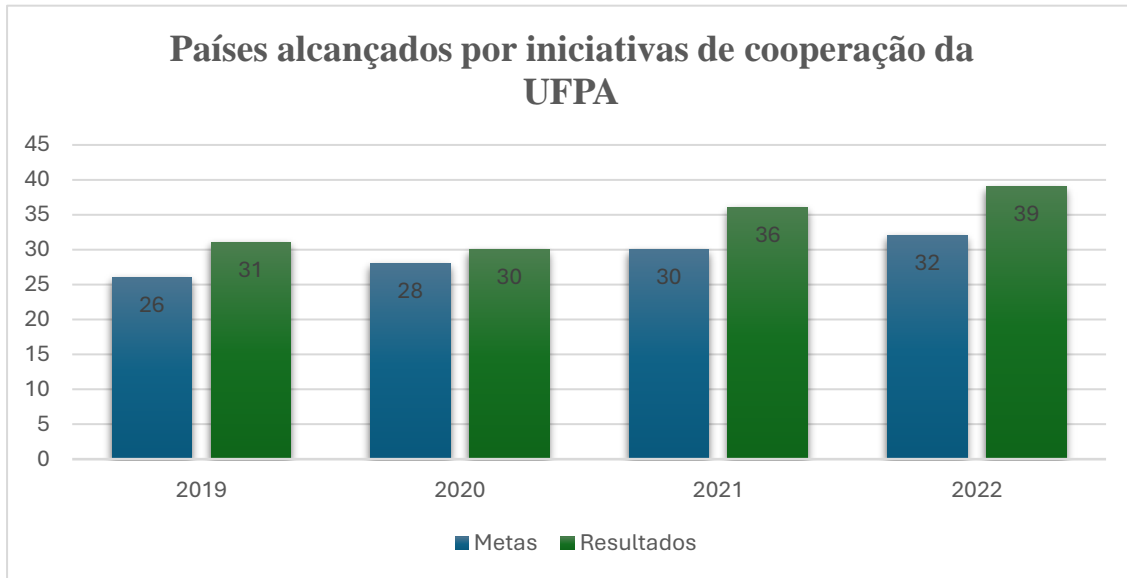
Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cidadania e Saberes

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0

Gráfico 2 - Metas e resultados alcançados por acordos firmados com instituições de outros países



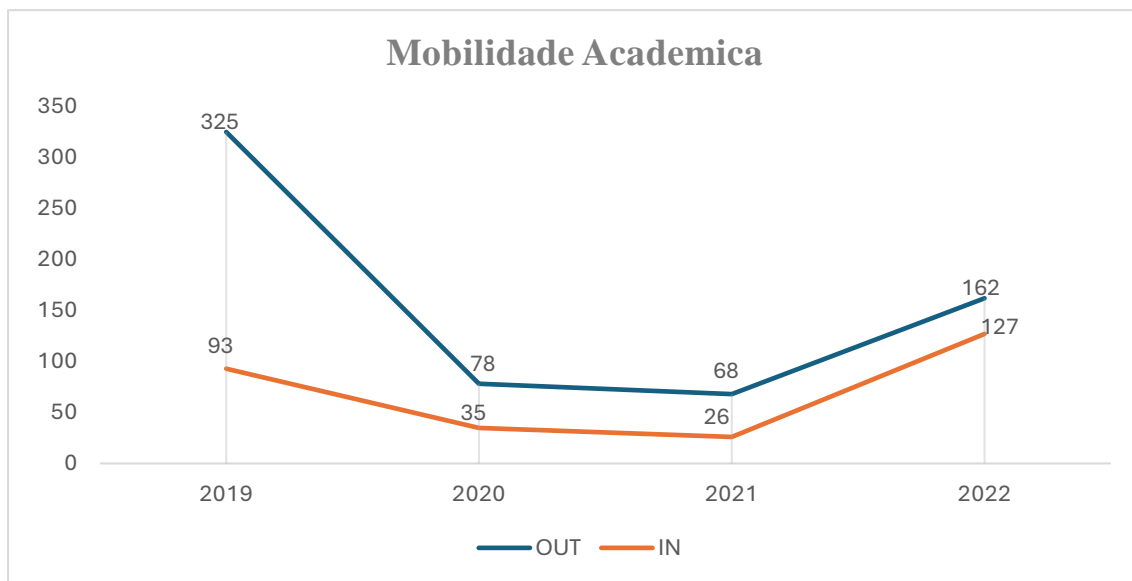
Fonte: Relatório de Gestão da UFPA dos anos-base de 2021 e 2022

O gráfico 1 apresenta o compromisso da UFPA, no qual podemos analisar diante de seus indicadores que almejando suas metas e resultados com a formalização desses acordos com as instituições de outros países, que desenvolvem institucionalmente a cooperação científica internacional, gerando as possibilidades de autorização para realizar viagens internacionais, agilidade para celebrar acordos para dupla diplomação e cotutela, apoio para fazer publicações internacionais, facilidade para realizar a mobilidade de alunos e pesquisadores; acesso a idiomas e aos serviços proporcionados pelas Cátedras; enfim suporte institucional, organizacional e administrativo para que as parcerias internacionais fluam mais adequadamente dando maior visibilidade ao que a UFPA está realizando.

De acordo com Gama *et al.*, (2023), expõem que as relações de cooperação internacional educacional estabelecida têm sido vistas com bastante relevância pelo governo federal como para a promoção do desenvolvimento econômico e social do Brasil, com maior nível e qualidade educacional, cultural, social e possibilidades de desenvolver melhores tecnologias, atraindo investimentos, fortalecendo intercâmbios de experiências e lições aprendidas, o que contribui para a integração e o desenvolvimento. A autora ainda ressalta, a importância das diferentes iniciativas que foram realizadas visando à integração da região Amazônica por um

desenvolvimento que precisa considerar o fator da região, para ser mais justo e equilibrado quando comparado ao resto do mundo e entre os países que formam a região. Contudo, há necessidade de realizar mais políticas públicas, programas e projetos de desenvolvimento, com a participação e elaboração das Universidades e não somente sobre viés de parcerias internacionais que as universidades executem.

Gráfico 3 - Mobilidade acadêmica da UFPA

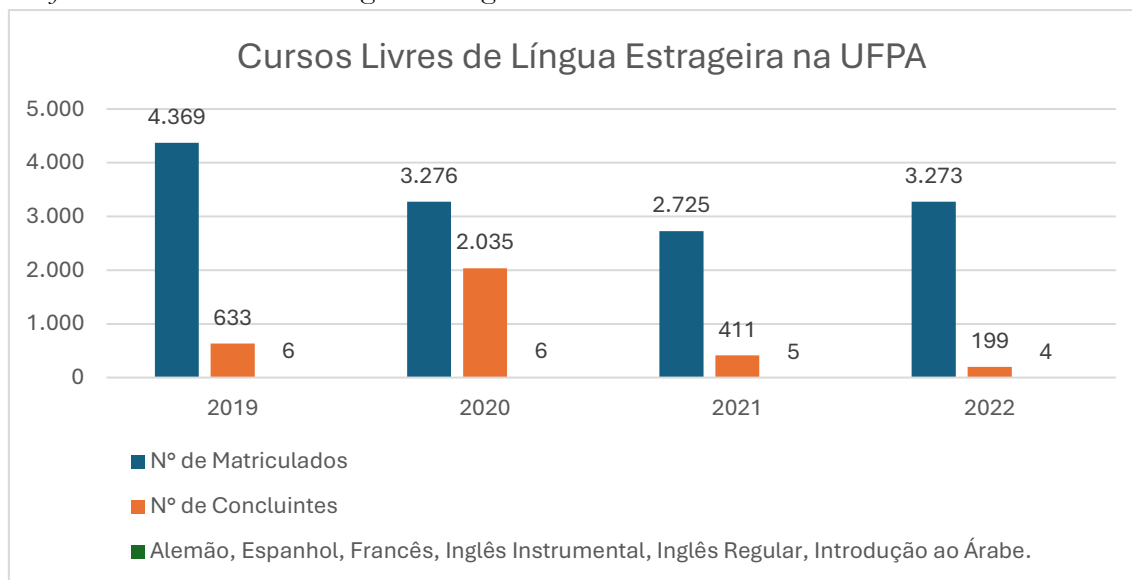


709

Fonte: Relatório de Gestão da UFPA dos anos-base de 2018 a 2022

O gráfico 2 demonstra as mobilidades acadêmicas no qual gera a possibilidade aos discentes da graduação, pós-graduação da UFPA e de outras instituições de outros países, contribuindo no desenvolvimento de suas formações como pesquisadores com esse viés do fortalecimento da mobilidade acadêmica que busca além do desenvolvimento cultural promover as transformações nas instituições e nas pessoas que experimentam essa prática fora do seu país de origem.

Gráfico 3 - Cursos Livres de Língua Estrangeira na UFPA



Fonte: Relatório de Gestão, dos anos-base de 2021 e 2022.

710

Conforme o gráfico 3, a UFPA possui acordos com instituições de diversos países de outros continentes, diante do regimento estratégico de sua política linguística, que segue os padrões internacionais de capacitação em outras línguas estrangeiras para comunidade acadêmica interna e externa e oferta para estrangeiro o curso de língua portuguesa, todos em forma de cursos livres, presenciais e remotos como forma de ampliação da comunicação e de acesso à produção do conhecimento.

O destaque que vem sendo conferido pela UFPA à Internacionalização, o que é demonstrado no PDI e no PDU/PROINTER, evidencia a importância atribuída pela Instituição a essa política, sobretudo com a criação da PROINTER, com autonomia administrativa e financeira, bem como de atribuições dadas à essa Unidade, na realização de metas de grande alcance, tanto para Graduação como na Pós-Graduação. Registram-se várias ações efetuadas, dentre elas, a classificação em 2018 pelo ranking Times Higher Education, entre as 1.250 melhores universidades mundiais, projetando a Região Norte nas relações de Internacionalização (Maués; Andrade, 2022, p. 226-227).

Ainda consoante as autoras Maués e Andrade (2022), que destacam a importância de uma Internacionalização na UFPA que não siga a lógica de submissão aos países do Norte, mas

que busquem a ampliação das relações horizontais, de cooperação, de solidariedade Sul-Sul, respeitando as diversidades linguísticas e cultural, incluindo a região da América Latina, criando estratégias que favoreça uma troca de conhecimento e tecnologia responsável entre países.

Tabela 1 - Classificações Universitárias Mundiais de 2024

Times Higher Education World University Rankings 2024							
CLASSIFICAÇÃO	NOME DA UNIVERSIDADE	GERAL	ENSINO	AMBIENTE DE PESQUISA	QUALIDADE DE PESQUISA	INDÚSTRIA	INTERNACIONALIZAÇÃO
1	UNIVERSIDADE DE OXFORD-REINO UNIDO	98,5	96,6	100	99	98,7	97,5
2	UNIVERSIDADE DE STANFORD - ESTADOS UNIDOS	98	99	97,9	99,6	100	87
3	INSTITUTO DE TECNOLOGIA DE MASSACHUSETTS - ESTADOS UNIDOS	97,9	98,6	96,2	99,7	100	93,8
4	UNIVERSIDADE DE HARVARD	97,8	97,7	99,9	99,4	84,2	90,8
5	UNIVERSIDADE DE CAMBRIDGE	97,5	95,8	100	98	87,9	97,4
201-250	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - BRASIL	55,9 - 58,6	59,8	60,7	57,3	68,2	42,5
351-400	UNIVERSIDADE DE CAMPINAS - BRASIL	49,1 - 51,0	50	45,5	54	65,5	40,4
601-800	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO BRASIL	37,0 - 41,9	41,8	36	36,7	81	35,9
601-801	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP) - BRASIL	37,0 - 41,8	41,5	33,1	38,1	40,5	38,6
801-1000	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUC) - BRASIL	32,7 - 36,9	33,4	30,5	37,1	62,9	43,2
1201-1500	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC (UFABC) - BRASIL	22,8 - 28,2	16,8	17,6	41,1	26,6	45,9
1500 +	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)	9,7 - 22,7	22,6	11,7	21,3	21,7	26,8

711

Fonte: Times Higher Education, 2023.

De maneira análoga à Tabela 1, as relações das universidades no mundo que melhor performaram no THE WUR 2024 destacamos: Universidade de Oxford (Reino Unido), Universidade de Stanford (Estados Unidos), Instituto de Tecnologia de Massachusetts (Estados Unidos), Universidade de Havard (Estados Unidos) e Universidade de Cambridge (Reino Unido), que possui índices bem expressivos que precisamos refletir em nossas universidades brasileiras. Além disso, podemos perceber que as maiores pontuações da UFPA na edição 2024 deste ranking, foram nas áreas de ensino e inserção internacional, mantendo bons índices ainda nas áreas de transferência de conhecimento para a indústria

(incluindo patentes) e qualidade da pesquisa, que considera o potencial, a excelência e a influência da produção científica da instituição, além do impacto das citações internacionais. Dessa forma, destacamos o protagonismo da UFPA sendo a maior instituição de ensino, pesquisa e extensão da Pan-Amazônia, que possui diversas parcerias possibilitam a elevação da avaliação da instituição nos rankings internacionais e nacionais. Isso também vale para os cursos de Graduação e para Programas de Pós-Graduação para que realizam parcerias internacionais, conheçam o que outros institutos, como também estendendo essa política da internacionalização para os campi do interior, grupos de pesquisa, buscando e realizando termos de desenvolvimento científico, tecnológico e artístico, o que favorece a cooperação intra-institucional visando um maior impacto na produção do conhecimento.

REFLEXÕES SOBRE OS PRINCIPAIS INDICADORES DOS RANKINGS UNIVERSITÁRIOS MUNDIAIS

Partido do pressuposto do processo de internacionalização das universidades, como se articula na capacitação, a visibilidade e a influência crescente dos Rankings Universitários, que tem como sua grande influência de garantia de qualidade de muitas IES e dos seus processos, principalmente dos países que desenvolveram suas experiências das formas de internacionalizar sua produção conhecimentos acadêmicos e de gerir universidades a nível mundial e suas formas de avaliar esse processo.

712

Los rankings universitarios surgieron y se han extendido desde inicios del siglo XX, como resultado de la rivalidad por captar matrícula y recursos financieros de fuentes diversas. Las leyes económicas y jurídicas imperantes no dejaron alternativas a las universidades. Al igual que en las demás esferas, el resultado ha sido la consolidación y desarrollo de un grupo élite que, desde su surgimiento, marca la pauta y lidera la política, economía, contenidos y modalidades de los rankings, en especial con respecto a los indicadores emanados, en lo fundamental, del modelo investigativo centrado por Estados Unidos y en un plano más distante Reino Unido, Canadá, Australia y China (Báez, 2023, p. 17).

Dessa forma, é possível perceber que nas últimas décadas as universidades tornaram-se maiores, mais populares e globais, como o interesse da influência dos rankings na atualidade. entretanto, estabelecer comparações entre universidades não é uma tarefa fácil, pois, é preciso considerar variáveis como tamanho, história e contexto de criação, missão e objetivos, mesmo sabendo que essa avaliação das universidades através dos rankings é parcial, tendo em vista que nenhum deles

conseguem mensurar todos os aspectos de uma universidade, os rankings utilizam indicadores diferentes, atribuindo pesos variados a cada um deles (Vanz *et al*, 2018).

Nessa perspectiva, podemos destacar alguns rankings universitários, principalmente os antigos que têm essa tarefa de classificar as universidades de acordo com os conjuntos de critérios que são chamados indicadores para mensurar as universidades.

Tabela 2 - Os Rankings Universitários Mundiais mais antigos

RANKINGS UNIVERSITÁRIOS MUNDIAIS		
NOME	Nº DE INDICADORES	PRINCIPAIS INDICADORES
O TIMES HIGHER EDUCATION WORLD UNIVERSITY RANKINGS (THE)	18	Ensino, Pesquisa, Citações, Renda indústria, Perspectiva internacional, Nº de alunos equivalente em tempo integral, Nº de alunos por equipe, Estudantes internacionais, Feminino proporção masculino.
SHANGHAI RANKING ACADEMIC RANKING OF WORLD UNIVERSITIES (ARWU)	6	Nº de ex-alunos, funcionários ganhadores de prêmios Nobel, Medalhas Fields, Número de pesquisadores altamente citados selecionados pela Clarivate, Número de artigos publicados em revistas da Nature e Science, Número de artigos indexados na Science Citation Index Expanded™ e Social Sciences Citation Index™ na Web of Science™ e Desempenho per capita de uma universidade.
QS WORLD UNIVERSITY RANKINGS	7	Reputação Acadêmica, Reputação do empregador, Proporção de alunos docentes, Citações por corpo docente, Proporção Internacional de Docentes, Proporção de estudantes internacionais, Rede Internacional de Pesquisa, Resultados de Emprego, Sustentabilidade.

713

Fonte: THE, ARWU, QS World University Rankings, dos anos base 2019 a 2022.

A tabela 2, mostra o rankings internacionais a nível global, o qual são os mais antigos atuante com seus números de indicadores e seus principais indicadores, que são utilizados basicamente para produzir a classificação de seus rankings. Sendo assim, é importante refletir as perspectivas dos rankings como Rauhvargers (2013) destacou as possibilidades úteis para o estudante sobre esse processo dos rankings universitários para acolhidas dos estudantes, e

que seria necessário que as classificações fornecessem melhores explicações sobre o significado efetivo das pontuações dos indicadores.

University rankings are generally very transparent: stakeholders are normally able to see exactly what data underpin the rankings and the method used to combine these data into a single composite index. This should be an attractive and desirable feature of rankings, but it is also, in fact, at the root of the potential problems (Johnes, 2018, p. 12).

Os rankings universitários que reflete Johnes (2018) ainda destaca em sua pesquisa está que estão para além da transparência dos dados obtidos que é algo em comum para parte interessada como dos gestores das universidades, com isso tem um incentivo para alterar o seu comportamento em resposta às classificações, mas é imprescindível frisa que esse comportamento que se altera no sentido pode não ser de facto benéfico para instituição apenas para a sua classificação.

Por fim, são contraditórios os fatos de que os global rankings mais utilizados na atualidade –como o Q&S e o THE – não tenham quaisquer vínculos diretos com o meio acadêmico e de que, em alguns casos, os próprios rankings ofereçam consultorias às instituições universitárias para que elas possam alcançar melhores posicionamentos (Leal; Stallivieri; Moraes, p. 68).

714

Em relação aos resultados comparáveis em nível mundial como autores apontam que é contraditório por ofertar uma espécie de consultoria para melhores classificações, isso influencia que as universidades possam está participando com regularidade nos principais Rankings que tem nos instigado a refletir de como a universidade tem se expandido para além das fronteiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se a relevância da internacionalização da universidade pública e seu processo de interiorização como forma de democratização do acesso a ensino superior gratuito na Amazônia, além disso, destaca-se as universidades que vem buscando a valorização desses processos de internacionalização, mas sem perder sua identidade local e qualidade de oferta da graduação, pós-graduação, ensino, pesquisa e extensão, que possibilite um diálogo intercultural e intercambiamento de experiências, que vem participando continuamente dos rankings internacionais globais, mesmo que os indicadores não representam a universidade

no seu sentido completo, portanto, os rankings geram essa necessidade de avaliação da qualidade das universidades e obtenção de melhores colocações, o que torna um processo significativo, competitivo e de projeção das universidades nesse cenário, reforçando a força do que as universidades no mundo vem desenvolvendo e contribuindo com maestria para bem-estar na sociedade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Celeste Maria Pacheco de; PIMENTA, Lídia Boaventura. Estrutura e Organização na Universidade Multicampi. **Plurais Revista Multidisciplinar**, v. 5, n. 1, p. 96-122, 2020.

BÁEZ, Román García. La internacionalización en los rankings universitarios globales y su incidencia en el aseguramiento de la calidad. **Estrategia y Gestión Universitaria**, v. 11, n. 1, p. 16-34, 2023.

BOGDAN, Robert, and Sari BIKLEN. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto editora, 1994

BUARQUE, Cristovam. **A aventura da universidade**. São Paulo: Editora da UNESP; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994, 239p.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de et al. Universidade Federal do Pará (UFPA): um modelo de universidade multicampi para a Amazônia. In: **A Universidade no Brasil: concepções e modelos**, 2011.

GAMA, Sônia Maria Fonseca et al. Cooperação Internacional e desenvolvimento para a Amazônia: a Internacionalização da educação superior no Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA). 2023.

GAIA, C. E. SILVA, J.B.D.C. Desafios do acesso e permanência dos estudantes de graduação no Polo Universitário Sérgio Maneschy-Mocajuba/Pa. In: **Experiências de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na universidade pública** [org.] João Batista do Carmo Silva. – 1.ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2022.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. Manual de pesquisa qualitativa. **Belo Horizonte: Grupo Ânima Educação, 2014**

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Panorama do Estado do Pará. IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa.html>. Acesso em: 06 mar. 2024.

JOHNES, Jill. University rankings: What do they really show?. **Scientometrics**, v. 115, n. 1, p. 585-606, 2018.

KNIGHT, Jane Internacionalização da educação superior: conceitos, tendências e desafios. 2. ed.; e-book / Jane Knight – São Leopoldo: Oikos, 2020. 218 p.; 16 x 23 cm. ISBN 978-65-86578-51-5; Disponível: <https://oikoseditora.com.br/files/Internacionalizacao%20da%20educ%20superior%20-%20JANE%20KNIGHT%20-%20e-book.pdf>

LEAL, Fernanda Geremias; STALLIVIERI, Luciane; MORAES, Mário César Barreto. Indicadores de internacionalização: o que os Rankings Acadêmicos medem?. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 1, pág. 52-73, 2018.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; ANDRADE, Antonia Costa. A internacionalização da Universidade Federal do Pará: uma proposta em desenvolvimento. In: Políticas educacionais no contexto da internacionalização / organização Olgaíses Cabral Maués, Arlete Maria Monte Camargo, Maria da Conceição Rosa Cabral. - Ebook - Belo Horizonte [MG]: Fino Traço, 2022.

PANTOJA, Ruth Lisboa; SILVA, João Batista do Carmo. A Interiorização Da Universidade Pública: Um Estudo No Polo De Oeiras Do Pará Do Campus De Cametá-Ufpa. **Revista Extensão**, v. 7, n. 1, p. 33-45, 2023.

RAUHVARGERS, Andrejs et al. **Global university rankings and their impact: Report II**. Brussels: European University Association, 2013.

716

SANTOS, Fernando Seabra; FILHO, Naomar de Almeida. **A quarta missão da universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento.** Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim Severino. **Metodologia do Trabalho Científico** [livro eletrônico] São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, João Batista do Carmo. **Universidade e trabalho na Amazônia.** Editora Appris, 2019.

SILVA, et al., Função social da universidade no interior da Amazônia em tempos de pandemia, In: Universidade, formação e trabalho [recurso eletrônico] In: **implicações do isolamento social na rotina dos (as) estudantes do curso de pedagogia** / Organizador João Batista do Carmo Silva. – Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2020. 111p

SILVA, Aniele Domingas Pimentel; RABELO, Neliane Mota; MAFRA, José Ricardo E. Souza. A Expansão Do Ensino Superior A Partir Da Criação Da Universidade Federal Do Oeste Do Pará. **EDUCA-Revista Multidisciplinar em Educação**, v. 10, p. 1-22, 2023.

RAUHVARGERS, Andrejs et al. **Global university rankings and their impact: Report II.** Brussels: European University Association, 2013.

TOZONI-REIS, Marília Freitas De Campo. **O Método Materialista Histórico e Dialético Para a Pesquisa Em Educação.** 2020.

TRINDADE, Madson Jesus Farias; SILVA, João Batista do Carmo. A Interiorização Da Universidade Pública: Um Estudo Na Sede (Polo Cametá) Do Campus De Cametá–UFPA. **Revista Extensão**, v. 7, n. 1, p. 46-60, 2023.

TRINDADE, Madson Jesus Farias; GAIA, Cheliane Estumano; SILVA, João Batista do Carmo. INTERNACIONALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA NA AMAZÔNIA: REFLEXÕES SOBRE AS EXPERIÊNCIAS NA PÓS-GRADUAÇÃO DA UFPA. **Revista de Estudos de Cultura**, [S. l.], v. 9, n. 23, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revec/article/view/20576>. Acesso em: 29 fev. 2024.



10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cidadania
e Saberes

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



VANZ, A. de S. *et al.* Rankings universitários internacionais e o desafio para as universidades brasileiras. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, [S. l.], v. 23, n. 53, p. 39–51, 2018. DOI: 10.5007/1518-2924.2018v23n53p39. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2018v23n53p39>. Acesso em: 29 nov. 2023

VASCONCELOS, F. D. S.; PAIVA DA SILVA, L.; SOUSA DAMASCENO, R.; VIANA SALES, B. E. A universidade pública para os jovens das classes populares: narrativas de superação e a luta por transformação social. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 8, n. 18, p. 288-311, 15 dez. 2021.

718



Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cidadania e Saberes

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0

EMPODERAMENTO SOCIAL E COMUNITÁRIO E CONSTRUÇÃO DA ALTERIDADE DO PEDAGOGO NA ASSISTÊNCIA SOCIAL: REFLEXÕES SOBRE O PROJETO “FOFOÇÃO DO BEM”

Amanda Fischer Miguel¹
Ana Paula Kuczmynda de Oliveira²

Introdução

O presente artigo aborda a temática da atuação do pedagogo em espaço não formal de educação, mais especificamente no âmbito da Assistência Social, nos equipamentos: Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), e faz parte de pesquisa em andamento no âmbito do Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense.

O recorte de pesquisa aqui apresentado aborda reflexões realizadas a partir de uma experiência de escuta-ativa das comunidades mais vulneráveis do município de Gaspar-SC, realizada ao longo de 2023, e que envolveu uma parceria entre a Secretaria de Assistência Social do Município e o Instituto Federal de Santa Catarina na mediação de rodas de conversa e promoção de diálogo sobre demandas individuais e coletivas, trajetórias de vida, itinerários formativos e projetos de futuro de sujeitos que constituem tais comunidades e nelas constroem sonhos, valores, crenças, discursos e horizontes apreciativos (Bakhtin, 2012) sobre suas existências, os espaços coletivos, as relações que neles se estabelecem, as oportunidades que visualizam (ou não) para buscarem protagonismo social e a construção da cidadania.

Apresenta-se aqui, especificamente, uma reflexão a respeito de ações educativas nomeadas “Fofocão do Bem”, as quais são assinaladas pela intersetorialidade, pelo acolhimento e pela escuta-ativa de histórias de vida dos sujeitos sócio-históricos que as constituem.

O “Fofocão”, como a ele os sujeitos se referem, organiza-se a partir de rodas de conversa realizadas nos CRAS do município de Gaspar para os quais toda a comunidade é convidada, com foco especialmente direcionado à população em maior vulnerabilidade social, sobretudo

¹ Mestranda em Educação, IFC Campus Camboriú/SC, amandafischer12@gmail.com

² Doutora em Educação, IFSC - Campus Gaspar/SC,

migrantes, mães solo e que são arrimo de família, pessoas com dificuldades de colocação no mundo do trabalho e baixa escolaridade. A prática que aqui analisamos foi motivada pela percepção de que mesmo que existam empregos disponíveis no espaço sociogeográfico em que a Secretaria de Assistência Social atua em Gaspar, a população não consegue acessá-los devido à baixa escolaridade ou à falta de qualificação profissional para a área de atuação disponível.

Nessas oportunidades de diálogo, mediadas pelo Instituto Federal de Santa Catarina em parceria com a pedagoga em atuação no CRAS, constroem-se e debatem-se horizontes e planos de futuro, bem como possíveis trajetórias escolares, ações de elevação e qualificação da escolaridade e delineiam-se projetos de futuro que atuam no campo do empoderamento dos sujeitos, construção da autonomia e da alteridade de todos os sujeitos envolvidos (Freire, 2004), inclusive das mediadoras que, em tais oportunidades, reconfiguram saberes a respeito das próprias comunidades que atendem.

Balizas teórico-metodológicas

720

As atividades realizadas foram balizadas por uma série de discussões do campo da educação que a seguir delineamos:

1. pelos pressupostos da teoria histórico-cultural de Vygotsky (2003), dentre eles, sobretudo, pela percepção de sujeito ativo - constituído no âmbito da cultura e das interações sociais de que participa, as quais também modifica e integra - e pelos conceitos de língua e linguagem como mediadoras da apreensão e construção da realidade;
2. pelas reflexões de Freire (2004) a respeito da construção da autonomia a partir do empoderamento do sujeito, que, ao tomar ciência de si, do outro, do mundo e das relações que nele se estabelecem, e estimulado a uma prática crítica e reflexiva, torna-se capaz de construir mecanismos, trajetórias e estratégias de ressignificação de sua existência, bem como novos modos de intervenção na sociedade - caminho esse que só se efetiva na e pela educação;
3. pelas discussões de Freire (1974), quando, ao falar sobre a educação libertadora, afirma que não somos nós, profissionais da educação, que libertamos ninguém, mas são os próprios sujeitos, quando participam de práticas dialéticas e dialógicas que os auxiliam na compreensão da realidade e impactam suas leituras de mundo, engajam-se em um movimento humanizador, no sentido mesmo de uma contínua reflexão sobre o “ser humano”, seus projetos, trajetórias, possibilidades e ferramentas para posicionar-se no

mundo de transitar em diferentes espaços sociais de forma consciente e coerente com o seu projeto de dizer (Bakhtin, 2012). É assim que, em lugar de transformar oprimidos em futuros opressores, constróem-se oportunidades para que se transformem em sujeitos engajados na luta pela liberdade e igualdade;

4. por fim, pelas bases da teoria marxista, que nos indica o quanto o estranhamento, o conflito entre o que somos e o que podemos ser, move-nos no sentido da catarse e da construção dialética de um devir (Saviani, 2014).

A partir das ancoragens teóricas apontadas, foram realizadas quatro rodas de conversa em 2023, sendo duas em CRAS e uma no CREAS do município de Gaspar e uma em um conjunto habitacional historicamente assinalado por contextos de vulnerabilidade e violência. Em todas as atividades, realizadas sempre no horário noturno, além das duas mediadoras, estavam presentes as equipes do CRAS de referência - inclusive para auxiliar no desenvolvimento de atividades paralelas com crianças pequenas - uma conselheira tutelar - que auxiliou no esclarecimento do papel do conselho em relação à proteção da criança e, frequentemente, das mulheres -, e outros servidores do IFSC que auxiliaram, entre outras questões, na inclusão de imigrantes, a partir da tradução espanhol - português (e vice-versa). Em cada um dos espaços, observaram-se algumas questões: 1. primeiramente era feita uma apresentação da atividade e de seus objetivos e uma apresentação das mediadoras; 2. as falas dos participantes eram sempre estimuladas, porém não forçadas ou reprimidas, assim, cada participante tinha o tempo que desejava para falar; 3. observou-se sempre o respeito aos turnos de fala, porém, todos podiam contribuir no sentido de dar sugestões, ideias e pensar possibilidades para os demais; 4. as dúvidas que emergiam eram imediatamente respondidas, buscando-se respeitar interesses e estimular a proximidade e o espírito coletivo, utilizando-se um conceito muito caro a Freire (20024), o de amorosidade - expresso no acolhimento, respeito e cuidado com o espaço de fala do outro, seu horizonte apreciativo e sua construção sócio-histórica. Assim, as possibilidades eram construídas a partir dos relatos e com a adesão dos sujeitos envolvidos.

A duração das rodas de conversa variou entre os diferentes espaços de interação, não em função do número de participantes, mas de seu engajamento nas discussões e propostas apresentadas. Em média, cada roda teve duas horas e meia de duração e, em sua grande maioria, contamos com a presença de migrantes da região norte e nordeste e migrantes venezuelanos - por vezes famílias inteiras - inclusive pessoas recém-chegadas ao município e com pouco ou nenhum conhecimento das políticas públicas locais, que, muitas vezes,

abriam-nos o panorama de seu grupamento familiar e das realidades humanas e familiares de seu entorno.

Um dado que se repetiu em todas as rodas de conversas foi a presença majoritariamente feminina, marcada pela presença de muitas mães solo, principalmente entre aquelas recém-chegadas de outras localidades brasileiras ou já residentes em Gaspar. Dentre esse público em específico, encontramos os sujeitos com menor nível de escolaridade, qualificação e experiência profissional,

Resultados, reflexões e considerações de pesquisa

As rodas de conversa desenvolvidas com base nos pressupostos anteriormente elencados, foram movidas pela prática da escuta-ativa e do olhar prescrutador de quem deseja, a partir da posição de sujeito-pesquisador, conhecer o outro, ao mesmo tempo que se dá a conhecer. Assim, foram compartilhadas histórias de vida, memórias, desafios, desesperanças, desamparos, vitórias, superações, mas, principalmente, sonhos; a partir de cada sonho e expectativa, numa dinâmica de diálogo coletivo e troca de experiências, as mediadoras iam sugerindo novos caminhos possíveis por meio da educação e das políticas públicas existentes - trilhas do existir, projetos de futuro, possibilidades de escolha, surgiam naturalmente, à medida que a interação tomava corpo e a crença na possibilidade de interlocução produtiva passava a constituir uma realidade concreta para os participantes.

Um resultado importante das rodas de conversa realizadas aponta para as diferenças entre os processos migratórios observados, a presença de muitas famílias venezuelanas, mas de muitas jovens mulheres, mães e arrimo de família originárias principalmente do Pará e do Maranhão, com histórico de violência doméstica nos seus locais de origem, em busca de melhores oportunidades para si e para seus filhos. Muitas sem documentação escolar e engajamento frágil à escola em sua história pregressa, frequentemente marcada pela gravidez precoce e que se movimentaram para o município a partir do relato de familiares que relatavam melhores condições de vida e emprego em Santa Catarina se comparadas as do seu contexto de origem.

Desses encontros vêm surgindo parcerias interinstitucionais e multissetoriais, cursos de qualificação focados em realidades concretas, experiências de elevação de escolaridade e inclusão social por meio do acesso a emprego e renda, principalmente voltados a mulheres. Pensando Freire (2004), podemos dizer que não há como - nem mesmo em práticas de educação popular como esta - libertar ninguém, mas há como, no bojo de um projeto como

este, sugerir caminhos e auxiliar sujeitos na busca de ferramentas para um processo de libertação.

Referências

BAKHTIN, M. (Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13. ed. Trad. M. Lahud; Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na Pedagogia histórico-crítica em intermediação com a Psicologia histórico-cultural. *Germinal: Marxismo e educação em debate*, 7(1), 26–43. 2014.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LETRAMENTO MIDIÁTICO AUDIOVISUAL E FORMAÇÃO DOCENTE: TEORIA E PRÁTICA PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS CRÍTICAS NA ERA DIGITAL

Erika Kraychete Alves¹

Introdução

Nos últimos anos, a crescente apropriação de tecnologias ditais pela sociedade tem transformado profundamente a forma como nós interagimos, comunicamos e aprendemos. Nesse cenário, a integração da tecnologia na educação tornou-se uma necessidade iminente, especialmente em resposta aos desafios impostos pela pandemia de COVID-19, que acelerou a necessidade de adotar o ensino remoto e destacou, além das disparidades no acesso às tecnologias digitais entre diferentes segmentos da sociedade, a relevância dos educadores estarem aptos a enfrentar os desafios decorrentes da utilização das tecnologias digitais para mediar os processos de ensino e aprendizagem.

Neste contexto, o presente artigo, uma seção destacada de minha pesquisa de Doutorado em Educação intitulada "Dimensão Técnica e Habilidades Adquiridas em Ambientes Digitais: Letramento Midiático Audiovisual para uma Formação Docente Reflexivo-Crítica", tem como propósito investigar a relevância da formação analítica e auto-avaliativa de educadores e educadoras em competências digitais, ressaltando a necessidade de avaliar e reestruturar os métodos pedagógicos utilizados em sala de aula para que estes tenham coerência em um mundo cada vez mais orientado pela tecnologia. Ademais, busca-se apresentar uma abordagem outra de letramento, tanto nos espaços digitais quanto fora deles, uma abordagem que englobe e busque compreender a disseminação de informações por meio de vídeos circulantes nas diferentes plataformas de redes sociais digitais, que denomino como letramento midiático audiovisual.

Ao término deste artigo almeja-se contribuir para o diálogo acerca da preparação dos professores e professoras frente às tecnologias, a partir de um letramento midiático

¹ Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Brasil, com Doutorado Sanduiche/Intercâmbio Doutoral pela Universidade de Aveiro (UA), Portugal. Licenciada e Bacharel em Dança pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e, atualmente, graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Correio Eletrônico: erikaalves@ufpr.br .

audiovisual, oferecendo um espaço para reflexão sobre o tema da mediação tecnológica nos contextos educativos, com a intenção de alcançar com esta discussão, gestores educacionais, pesquisadores/as da educação, professores e professoras das diferentes esferas educativas e os formadores de educadores e educadoras, a fim de edificar uma sociedade mais inclusiva e apta a lidar com as exigências da era digital.

Letramento Midiático Audiovisual

A proposta de um letramento midiático audiovisual fundamenta-se nas diretrizes e habilidades delineadas pela Alfabetização Midiática e Informacional, promovida pela UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura -, articulada por autores como Carolyn Wilson *et al.* (2013) e Alton Grizzle *et al.* (2016). Simultaneamente, esta concepção de letramento que desenvolvo em minha pesquisa integra, também, as seis dimensões da comunicação audiovisual apresentadas no conceito de Letramento Audiovisual, proposto por Joan Ferrés (2007).

Destaco aqui, que entendo a compreensão da dimensão técnica e a aquisição de habilidades não devem ser apenas abordagens teóricas, mas sim processos práticos e teóricos que se desenvolvem de maneira interdependente, concebendo o letramento como práxis. Esta percepção se justifica ao visualizar que, para capacitar os educadores em relação às tecnologias digitais, é necessário dar espaço para estes possam se sentir capazes de não somente manusear e reivindicar os dispositivos tecnológicos em suas práticas docentes, como também compreender os *modos operandi* das tecnologias digitais na sociedade on e offline e seus desdobramentos nas relações sociais e educacionais.

O currículo destinado à formação de professores em Alfabetização Midiática Informacional (AMI), proposto pela UNESCO e documentado por Wilson *et al.* (2013), fundamenta-se na compreensão da relevância da mídia, das bibliotecas, dos arquivos e de outros provedores de informação dentro das sociedades democráticas. Além disso, aborda os elementos que capacitam tais instituições a desempenhar seus papéis de forma eficaz, incluindo a habilidade de avaliar a qualidade e a utilidade dos conteúdos e serviços que oferecem.

A concepção original da AMI visa articular competências tanto da alfabetização midiática quanto da alfabetização informacional, como ilustrado na figura a seguir:

725

Figura 1 – Elementos da Alfabetização Midiática Informacional (AMI)

Alfabetização informacional

Definição e articulação de necessidades informacionais	Localização e acesso à informação	Acesso à informação	Organização da informação	Uso ético da informação	Comunicação da informação	Uso das habilidades de TICs no processamento da informação
--	-----------------------------------	---------------------	---------------------------	-------------------------	---------------------------	--

Alfabetização midiática⁵

Compreensão do papel e das funções das mídias em sociedades democráticas	Compreensão das condições sob as quais as mídias podem cumprir suas funções	Avaliação crítica do conteúdo midiático à luz das funções da mídia	Compromisso junto às mídias para a autoexpressão e a participação democrática	Revisão das habilidades (incluindo as TICs) necessárias para a produção de conteúdos pelos usuários
--	---	--	---	---

Fonte: WILSON et al., (2013, p. 18)

Esta estrutura conceitual é sistematizada em sete competências destinadas à formação dos educadores/as (Wilson et al., 2013):

- a. Compreensão do papel das mídias e da informação na democracia;
- b. Compreensão dos conteúdos das mídias e seus usos;
- c. Acesso eficiente e eficaz à informação;
- d. Avaliação crítica das informações e suas fontes;
- e. Aplicação de formatos de mídia, tanto os novos, quanto os tradicionais;
- f. Contextualização sociocultural dos conteúdos midiáticos; e
- g. Promoção da Alfabetização Midiática Informacional entre os estudantes e gestão das mudanças necessárias.

Além destas habilitações, este documento propõe diversas abordagens pedagógicas para implementar o currículo de AMI, incluindo a abordagem investigativa, aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem colaborativa, estudos de caso e análises textuais e de contexto. De mesmo modo, são apresentados nove módulos principais e cinco módulos complementares para a aplicação pedagógica da Alfabetização Midiática Informacional, juntamente com recomendações para adaptação curricular que atenda às demandas da AMI. As duas iniciativas promovidas pela UNESCO desempenham um papel fundamental na construção e organização do conhecimento no campo da alfabetização midiática e

informacional, abordando de maneira abrangente o tema em diversos contextos: educacional, social e político.

É pertinente observar, contudo, que ambos os documentos se concentram em suportes midiáticos que têm perdido relevância nas ambiências online e offline, como os *blogs* e *photoblogs*, além de destacar a produção de materiais audiovisuais com base em meios tradicionais, como, por exemplo, a televisão. Isso não reflete inteiramente o crescente desenvolvimento das redes sociais digitais, onde o vídeo é predominante na circulação da informação, como observado no aplicativos: Instagram/Reels, TikTok e Kwai. Até mesmo as plataformas de áudio não tem sido exclusivamente focadas neste formato, visto que, frequentemente, músicas e podcasts vinculados à uma plataforma como o Spotify, também tem um conteúdo audiovisual associado diretamente nesta aplicação, assim como, um material derivado e compartilhado nas redes de audiovisual mencionadas anteriormente, ou no YouTube.

Assim, embora os materiais apresentados pela UNESCO abordem a produção audiovisual, a direção que esses documentos tomam não corresponde totalmente ao contexto sociocultural digital atual, onde o vídeo e o áudio são os principais meios de comunicação e informação, especialmente nas redes sociais digitais. Portanto, a busca por autores que estabeleçam parâmetros para o letramento audiovisual tornou-se uma parte relevante de minha pesquisa.

Como ponto de partida para compreender os atuais desenvolvimentos na produção audiovisual, o estudo de Joan Ferrés (2007), intitulado "A competência em comunicação audiovisual: dimensões e indicadores"² (tradução própria), oferece *insights* valiosos. Este estudo identifica seis competências fundamentais para o letramento audiovisual: linguagem, tecnologia, processos de produção e programação, ideologia e valores, recepção e audiência e a dimensão estética.

Cada uma dessas dimensões delineadas por Ferrés (2007) é relevante para a pesquisa, pois englobam não apenas o entendimento teórico das ferramentas tecnológicas e a habilidade de interpretar a linguagem audiovisual de maneira sensível e eficaz, mas também os aspectos práticos de criação e manipulação de mensagens audiovisuais, bem como o reconhecimento de seu impacto nos espaços de comunicação. Similarmente, o autor (2007) destaca a importância da compreensão da veiculação e dos agentes de produção, assim como da dimensão estética, que se relaciona com outras formas de expressão midiática e artística.

² Do original: La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores

No entanto, é importante observar que as informações fornecidas por Ferrés, embora ainda relevantes em termos de habilidades abordadas, datam de 16 anos atrás a partir da redação deste texto, o que pode tornar algumas informações desatualizadas ou inconsistentes com o cenário atual. Por exemplo, o conceito de dimensão estética, conforme apresentado no texto, está vinculado à inovação tecnológica relacionada à educação estética, mas não aborda a estética como uma estrutura dos materiais audiovisuais e como ela se transforma dependendo da plataforma e seu meio de veiculação, o que afeta a audiência e recepção da informação. Outro aspecto que ressalta a necessidade de um letramento midiático audiovisual adaptado ao contexto sociocultural atual é a crescente capacidade de manipulação dos materiais audiovisuais nos dias de hoje.

Uma falácia está implícita na frase “a câmera não pode mentir”. Os seres humanos, os agentes que manejam a câmera, podem e, de fato, mentem: eles falsificam quadros e forjam testamentos e cédulas, podendo distorcer a capacidade comprobatória de registros de dados visuais tão facilmente quanto palavras escritas, mas de maneiras particulares. (LOIZOS, 2015, p. 139).

728

Assim, para além de representações estáticas, os vídeos podem ser manipulados de diversas formas, o que é ampliado e complexificado devido a uma variedade de recursos, como: filtros de Realidade Aumentada (que podem ser integrados em aplicativos de redes sociais digitais), ferramentas de edição de imagem com recursos de geração de conteúdo por Inteligência Artificial, e o fenômeno conhecido como deepfake. Este último se refere à prática em que algoritmos de inteligência artificial combinam, substituem ou sobrepujam áudios e imagens para criar arquivos falsos nos quais indivíduos podem ser colocados em situações fictícias, proferindo discursos nunca realizados ou adotando comportamentos nunca manifestados. Essas manipulações são cada vez mais frequentes e acessíveis atualmente, destacando a importância de compreendermos suas dinâmicas e os propósitos para os quais são empregadas nos ambientes digitais.

Outro aspecto que demanda investigação no contexto do letramento midiático audiovisual que proponho, e que se relaciona ao domínio midiático, diz respeito ao funcionamento dos algoritmos e à coleta de dados (*cookies*) presentes nos sites e aplicativos de redes sociais digitais atuais. A personalização de produtos em anúncios veiculados nesses aplicativos e sites, bem como de materiais audiovisuais e visuais que são apresentados com base nas interações em outras postagens em um plataforma com a mecânica de materiais recomendados - exemplos: For You no TikTok, Explorar/Pesquisar no Reels, Recomendados no Youtube, Ordem

Aleatória Inteligente no Spotify -, mesmo quando os usuários optam por não fornecer seus dados pessoais para o refinamento dos aplicativos, é uma prática que se mostra essencial atualmente, dada a influência dessas medidas no cotidiano da sociedade, seja online ou offline.

Portanto, o letramento midiático audiovisual que tenciono, ainda em estágio inicial, deve abordar essas e outras questões emergentes presentes nos ambientes digitais, especialmente nas redes sociais, compreendendo as oportunidades e os desafios, as éticas e estéticas que a era da ubiquidade nos apresenta constantemente.

Processos Metodológicos

Para alcançar os objetivos delineados nesta pesquisa, organizamos uma oficina online, realizada através da plataforma Google Meet, durante o mês de outubro de 2023. Esta oficina foi estruturada em quatro sessões, cada uma composta por atividades práticas que tinham como objetivo principal explorar o uso das mídias digitais e a produção de materiais audiovisuais. Em cada encontro, foi dado destaque a uma plataforma ou recurso educacional específico, tais como Canva, Padlet, ChatGPT, Instagram para criação de conteúdos audiovisuais, QR Codes e Realidade Aumentada.

O público-alvo desta oficina foi composto por professores da rede pública de ensino de Curitiba e Região Metropolitana (Paraná, Brasil), que lecionam nos anos finais do ensino fundamental (8º e 9º anos) e nos anos iniciais do ensino médio (1º e 2º anos), isto é, educadores/as que lecionam para estudantes entre 12 e 16 anos. Esses profissionais participaram da oficina descrita acima como um programa de formação docente voltado para o desenvolvimento de competências relacionadas à linguagem tecnológica e às audiovisualidades.

A metodologia adotada para a condução desta pesquisa envolve uma abordagem da pesquisação, integrando elementos filmicos e audiovisuais. Esta metodologia está sendo implementada em quatro fases distintas: a) mapeamento e convocação dos/as participantes da pesquisa; b) realização das oficinas prático-teóricas em ambientes digitais; c) aplicação das experiências adquiridas nas oficinas pelos/as participantes com seus respectivos alunos e alunas; d) realização de encontros pós-processos para análise e discussão das diferenças observadas, ou não, após a participação no processo de formação.

Propõe-se com esta dinâmica, que os/as docentes adquiram uma nova perspectiva sobre os conteúdos abordados nas aulas em que lecionam, a partir da linguagem tecnológica, com

base nas atividades realizadas nesta oficina de capacitação de habilidades digitais e audiovisuais. Isso possibilitará que eles promovam diálogos, revisitem os temas de suas disciplinas de maneira diferente, com uma abordagem fortemente artística, alinhada com os princípios da educação na era da pedagogia da ubiquidade.

De mesmo modo, o audiovisual, neste estudo, será considerado não apenas como um produto final, mas também como uma metodologia de pesquisa. A análise dos processos de criação audiovisual realizados durante a oficina, tanto de forma coletiva quanto individual, permitirá examinar os diversos aspectos dos laboratórios de criação, correlacionando hipóteses da pesquisadora com as contribuições dos participantes como corpus de análise, indo além das obras concluídas em si mesmas.

Dessa forma, ao observar quais recursos foram utilizados pelos professores e professoras, verificando se houveram outras narrativas ou abordagens estéticas nos usos das tecnologias digitais, analisando as escolhas na utilização das ferramentas disponíveis e de que maneira foram utilizados os recursos dos *smartphones* e dos aplicativos instalados por estes/as educadores/as, serão sistematizados dados que contribuirão para avaliar a eficácia dos parâmetros de letramento midiático audiovisual que intento desenvolver.

730

Recortes Finais

Os resultados preliminares deste estudo destacam a importância de integrar a linguagem tecnológica no contexto das práticas educativas, especialmente diante do cenário pós-pandemia, no qual a digitalização se tornou ainda mais presente. Os/as educadores/as participantes demonstraram um interesse significativo em adquirir e aplicar os conceitos relacionados ao letramento audiovisual em suas salas de aula, a ponto de sugerirem oficinas específicas para cada plataforma e recurso abordado nos encontros. No entanto, foram identificados desafios, incluindo a necessidade de mais tempo para familiarização e desenvolvimento de habilidades técnicas para com as plataformas, assim como, a urgência de uma adaptação curricular para a efetiva integração desses conceitos e aplicações digitais. Ao mesmo tempo, destaco a relevância e a necessidade de promover uma formação docente reflexiva e crítica em relação ao letramento midiático audiovisual a longo prazo, e não somente em cursos de capacitação de curta duração. A integração dos conceitos aqui abordados nas práticas pedagógicas cotidianas pode, não apenas enriquecer a experiência de aprendizagem dos alunos, mas também preparar os professores para enfrentar os desafios de uma sociedade digitalizada. No entanto, é necessário um apoio contínuo e investimentos

em capacitação para garantir que os/as docentes estejam adequadamente preparados para incorporar efetivamente essas abordagens em suas salas de aula.

Por fim, esta pesquisa tem como objetivo capacitar os/as educadores, promovendo autonomia no ensino e aprendizado mediado pela tecnologia. A mudança de paradigma promovida pela inserção das tecnologias digitais engloba não apenas a o desenvolvimento de proficiência técnica e o letramento midiático audiovisual, mas também, se estende a princípios mais amplos de equidade, democracia e consciência tecnológica em diversos contextos educacionais. Em conclusão, este artigo visa contribuir para o contínuo debate sobre educação eficaz e inclusiva em um cenário digital em constante evolução, com o potencial de ajudar a construir trajetórias possíveis na formação de professores e professoras na era digital.

Referências

ASHFAQ, Rubaid; NABI, Zeba. Media Literacy and Learning: Conceptual Contribution in the Field of Media Education. In: **International Journal of Instructional Technology and Educational Studies**. Tanta, v. 3, n. 4, p. 1-11, dez. 2022. Disponível em: https://ijites.journals.ekb.eg/article_254790_52cf254be90f835dbdd53b263225949b.pdf . Acesso em: 12 jun. 2023.

COMPROVA, Projeto. **Saiba o que é deepfake, técnica de inteligência artificial que foi apropriada para produzir desinformação**. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/noticias/saiba-o-que-e-deepfake-tecnica-de-inteligencia-artificial-que-foi-apropriada-para-produzir-desinformacao/>. Acesso em: 12 jun. 2023.

FERRÉS, Joan. La Competencia en Comunicación Audiovisual: dimensiones e indicadores. In: **Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación**. Huelva, v. 15, n. 29, p. 100-107, 2007.

GRIZZLE, Alton *et al.* **Alfabetização midiática e informacional: diretrizes para a formulação de políticas e estratégias**. Brasília: UNESCO, Cetic.br, 2016.



JMFC

10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cidadania
e Saberes

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



LOIZOS, Peter. Vídeo, Filme e Fotografias como Documento de Pesquisa. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 137-155.

SANTAELLA, Lúcia. **Cultura e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

WILSON, Carolyn *et al.* **Alfabetização midiática e informacional**: currículo para formação de professores. Brasília: UNESCO; UFTM, 2013.

732



Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cidadania e Saberes

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0

BNCC DO ENSINO MÉDIO PARA A MATEMÁTICA: UM MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

Lupi Scheer dos Santos¹

Elaine Correa Pereira²

Introdução

A composição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) remonta à Constituição Federal de 1988, no artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB 9394/96) e ao Plano Nacional da Educação (PNE), pela Lei 13005/2014. Segundo a apresentação do documento, tem por objetivo definir o “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p. 7). Ela apresenta os conhecimentos, competências e os objetivos para todos os estudantes no território nacional, da educação infantil ao ensino médio.

Essa meta de igualdade de ensino em um país com dimensões continentais e diferenças socioeconômicas maiores ainda, tange o utópico, apesar de a educação ser uma possível forma de minimizar essas desigualdades. Para Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 53), “a educação escolarizada pretende promover a equidade de conhecimentos compreendidos como essenciais para proporcionar uma maior igualdade de oportunidades nas disputas por um lugar no mercado de trabalho e no exercício da cidadania”.

No ano de 2017 foi publicada a BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. No ano seguinte, para o Ensino Médio. Nessa última etapa, os conhecimentos são divididos em quatro blocos: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências Sociais, com suas respectivas tecnologias. Sua consolidação nas práticas escolares, estava prevista até o ano de 2020.

Porém, não é possível compreender (e não seria indicado) que a BNCC se constituísse no próprio currículo a ser aplicado no território nacional completo, pois ele possui uma

733

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande. Licenciado em Matemática, pela Universidade Federal de Pelotas. Professor do Instituto Federal Sul-Rio-grandense - Campus Pelotas. E-mail: lupi.ifsul@gmail.com.

² Pós-Doutora pela Universidade Eduardo Mondlane (UEM), Moçambique. Professora Associada do Instituto de Matemática, Estatística e Física-IMEF, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências. Universidade Federal do Rio Grande. E-mail: elainecorrea@furg.br.

complexidade que um único documento não abarcaria. Uma analogia possível traria o currículo como um “caminho” e o que se deseja ensinar (“aonde quer se chegar”) é a Base (CURY, REIS E ZANARDI, 2018).

Considerando a relevância dessa temática, o presente trabalho objetiva realizar uma busca de produções acadêmicas que abordam a Base Nacional Comum Curricular da componente Matemática, no Ensino Médio.

Dando continuidade, será proposta uma seção com teóricos que discutem a composição da BNCC. Logo após, será apresentado o itinerário metodológico utilizado para atingir o objetivo descrito no parágrafo anterior, entre eles o processo, as bases pesquisadas e os termos utilizados. Em seguida, tem-se os resultados encontrados com possíveis discussões. Por fim, as considerações que emergem dos achados.

Referencial Teórico

Saviani (2020, p. 7) recorda uma forma de entender o “currículo como sendo o conjunto das atividades (incluído o material físico e humano a elas destinado) que se cumprem com vistas a determinado fim”. Assim, o currículo escolar praticado no cotidiano da sala de aula é exatamente essa atividade, ou seja, a “própria escola em pleno funcionamento” (SAVIANI, 2020, p. 8). O autor retoma que o objetivo principal da instituição é a “educação das crianças e jovens” (SAVIANI, 2020, p. 8) e que, ao reunir todos os seus esforços nessa direção, o currículo conduz e direciona as ações, respondendo ao questionamento ‘*o que se deve fazer?*’, isso engloba os conteúdos sistematizados e tempos dedicados ao ensino e aprendizagem. Ao pensar na composição do currículo com tudo o que a escola realiza, tem-se o desafio de articular as diversas atividades extracurriculares. Diversas datas e comemorações e cursos em turno inverso como: dança, artes marciais, música,... tudo passa a compor o currículo. Sem dúvida, tudo isso tem seu valor no todo da composição humana, principalmente nas escolas de periferia e na educação dos alunos de famílias de classe baixa. Porém, destaca Saviani

A escola perdeu de vista a sua atividade *nuclear*, que é a de propiciar aos alunos o ingresso na cultura letrada assegurando-lhes a aquisição dos instrumentos de acesso ao saber elaborado. Em suma, o currículo incorporou as mais diversas atividades, mas dedicou pouco tempo para o estudo da língua vernácula, matemática, ciências da natureza, ciências da sociedade, filosofia, artes (SAVIANI, 2020, p. 9).

Ele acrescenta à definição o termo ‘nuclear’. Sendo assim, destaca que as outras atividades, tidas como extra, são importantes, porém não podem prejudicar a abordagem central da escola. Não podem nublar ou ocupar o tempo que seria destinado a construção do conhecimento científico proporcionado pela escola. Ao passo que, também é destacada a importância dessas atividades para a constituição do cidadão de uma forma total, inclusive para conduzir esses saberes para a sua cientificização. Sem dúvida um tema oportuno de aprofundamento em outra oportunidade.

Pode-se inferir que na medida em que se trocam as pessoas ou instâncias que deliberam sobre o currículo, esse vai tomando novos contornos, dependendo do nível institucional em que ele está sendo proposto. Assim, Sacristán (2017) caracteriza a cada um: a) Currículo prescrito ou regulamentado: é fruto de decisões políticas e administrativas do Estado, bem representados pelos documentos normativos como, por exemplo, a BNCC; b) Currículo apresentado: é gerado por editoras que preparam livros didáticos e outros guias para subsidiar a prática professoral; c) Currículo modelado: já interno à estrutura escolar, mas que restringe-se a aspectos administrativas; d) Currículo em ação: é uma tradução da proposta oficial para a realidade da sala de aula, nesse momento destaca-se a atuação docentes; e) Currículo realizado: trata-se do que é desenvolvido na prática da sala de aula, contanto com o cotidiano docente e discente; f) Currículo avaliado: pode-se entendê-lo como o conjunto de saberes que estão presentes nas avaliações tanto internas como externas.

Poderia se dizer que em cada instância das citadas, pode-se avaliar uma nova estrutura curricular. Iniciando pelas leis, orientações e normas, perpassando os livros didáticos e manuais, posteriormente, já na escola, novos documentos com características locais, chegando aos planos preparados e executados pelos professores e seus processos testes (ou avaliações externas).

Ao observar duas dessas instâncias de forma mais particular, a saber: o currículo prescrito e o avaliado, Saviani (2020, p. 24) afirma que “tudo indica, então, que a adoção, em todo o país, da tal BNCC [...] só se justifica enquanto mecanismo de padronização dos currículos como base para a elaboração das provas padronizadas aplicadas em âmbito nacional”. E, com isso, a ação escolar e, conseqüentemente, a docente corre o risco de restringir-se à simples preparação para as provas. Como ele destaca:

No Brasil, esse modelo de avaliação orientado pela formação de rankings e baseado em provas padronizadas aplicadas uniformemente aos alunos de todo o país – por meio da “Provinha Brasil”, “Prova Brasil”, “ENEM”, “ENADE” – está, na prática, convertendo todo o “sistema de ensino” numa espécie de grande

“cursinho pré-vestibular”, pois todos os níveis e modalidades de ensino estão se organizando em função da busca de êxito nas provas (SAVIANI, 2020, p. 24).

Outro aspecto que pode ser destacado, refere-se a forma como a Base foi composta. Diversos autores, dentre eles Zank e Malanchen (2020), Bigode (2019), Galian e Santos (2018), Peroni, Caetano e Arelaro (2019) e Dias (2020) relatam com detalhes as diversas nuances e forças políticas envolvidas no processo de construção da BNCC. Desde as predisposições legais trazidas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96 e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), passando pelas primeiras discussões e ensaios, sua rearticulação com a influência marcante de fundações e o distanciamento da realidade escolar pública, concluindo na terceira versão aprovada em 2018.

No primeiro momento, o Ministério da Educação organizou e publicou a primeira versão do documento de estudo, em 2015, intitulado *Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento na Educação Básica: subsídios ao currículo nacional*, porém logo após o projeto foi deixado de lado pelo próprio Ministério (BIGODE, 2019). Diversas empresas estavam marcando presença e influenciavam, inclusive, a agenda e as propostas no MEC antes do *impeachment* de 2016. Após, revestidas de instituições como o Movimento pela Base, foram realizados eventos e uma ampla divulgação sobre a necessidade de uma Base curricular para todo o Brasil. Entre os envolvidos destaca-se: “Itaú (Unibanco), Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras – além de Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Cenpec, Todos pela Educação e Amigos da Escola” (BIGODE, 2019, p. 124). Como afirma Dias (2020, p. 5), o pano de fundo trazia o “modelo de performatividade para o sucesso”.

No que se refere ao ensino da Matemática, na BNCC, Bigode (2019) recorda a importância de uma construção coletiva para documentos que deverão ser implantados em todo o Brasil e praticados por todos os docentes das escolas do país. “Não dá pra decretar, à revelia da comunidade de educadores, que a partir de hoje os professores têm que ensinar isto e não aquilo, sem quaisquer justificativa e argumentos de natureza psico-cognitiva e didático-epistemológica” (BIGODE, 2019, p. 130). Desde a primeira até a última versão, foi possível notar determinações aleatórias de níveis de aprofundamento e de distribuição de conceitos construídos em um ou outro adiantamento.

Passa-se agora à apresentação da metodologia utilizada para atingir o objetivo da presente pesquisa que pretende realizar uma busca de produções acadêmicas que abordam a Base Nacional Comum Curricular da componente Matemática, no Ensino Médio.

Caminho Metodológico

Para a consecução do objetivo desta investigação está se propondo um itinerário metodológico que pode ser caracterizado por uma pesquisa do tipo qualitativa, que para Gil (2010), é o tipo de pesquisa que não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização etc. Já, segundo Minayo (2009, p. 21) afirma que “responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

A presente investigação constitui-se como um mapeamento (BIEMBENGUT, 2008) de pesquisas educacionais que abordem a temática da Base Nacional Comum Curricular da componente Matemática, no Ensino Médio. Para a autora, tal procedimento metodológico é composto

[...] de um conjunto de ações que começa com a identificação dos entes ou dados envolvidos com o problema a ser pesquisado, para, a seguir, levantar, classificar e organizar tais dados de forma a tornarem mais aparentes as questões a serem avaliadas; reconhecer padrões, evidências, traços comuns ou peculiares, ou ainda características indicadoras de relações genéricas, tendo como referência o espaço geográfico, o tempo, a história, a cultura, os valores, as crenças e as ideias dos entes envolvidos – a análise (BIEMBENGUT, 2008, p. 74).

737

Esse movimento de busca é fundamental para a presente pesquisa, visto que ela proporciona um cenário atualizado de produções sobre o assunto. Assim, proporciona embasamento científico gerado por outros estudiosos, propõe autores que dialogam sobre e confirma ou refuta possíveis considerações a serem utilizadas nas próximas etapas deste estudo. Ainda, com isso, garantem a relevância e ineditismo dessa pesquisa.

O mapeamento proposto por Biembengut (2008) possui três etapas: 1º) Identificação: no qual são definidas as expressões e as plataformas de pesquisa, nesse momento é realizada a seleção dos trabalhos através da leitura dos resumos; 2º) Classificação e Organização: estudos dos textos, identificação de características comuns e a criação de uma representação gráfica (mapa); e 3º) Reconhecimento e/ou análise: Com a observação aprofundada dos percursos metodológicos e teóricos adotados, das informações e resultados obtidos, detectam-se similaridades e antagonismos.

Iniciou-se com a busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) em janeiro de 2022, através do termo BNCC, recuperando 353 publicações. Fazendo uso das ferramentas de busca avançada disponíveis na plataforma, refinou-se com a expressão Matemática, totalizando 84. Por fim, incluiu-se ainda “Ensino Médio” (entre aspas), resultando em 26 trabalhos. As expressões foram procuradas no título, autor, assunto, resumo em português e inglês, editor e ano de defesa. O período temporal escolhido restringe-se a trabalhos publicados entre 2015 a 2021. Após, foi realizada a leitura dos títulos e resumos, identificou-se trabalhos que não faziam parte do escopo da presente pesquisa, permanecendo 15 trabalhos.

Dando prosseguimento às pesquisas, ainda na plataforma da BDTD, realizou-se a mudança do primeiro termo de busca. Foi utilizada a expressão “Base Nacional Comum Curricular” (entre aspas), sendo apresentados 362 trabalhos. Refinando, com a utilização das ferramentas de buscas avançadas disponíveis, através dos termos Matemática e “Ensino Médio” (entre aspas), recuperando 78 e 23 publicações, respectivamente. As expressões foram pesquisadas nos mesmos espaços que a anterior e mesmo período de publicação. Após essa seleção foi realizada a leitura dos títulos e resumos, finalizando em 11 achados, sendo que sete coincidem com o primeiro resultado (o que já era esperado).

Uma observação cabe ser feita sobre o resultado dos achados: ao fazer o estudo dos trabalhos selecionados, um deles apesar de citar a Base em seu resumo, não faz referência a ela no decorrer do texto. Por isso, também será excluído dos quantitativos localizados.

Ao concluir a busca nessa plataforma de publicações, pode-se resumir o processo de busca no quadro 1. Nas linhas, são apresentadas as duas buscas descritas anteriormente. Já, nas colunas, o processo de filtragem com os termos utilizados e, finalmente (4º filtro), com a leitura dos títulos e resumos.

Quadro 1: Etapas de seleção dos trabalhos

	1º filtro	2º filtro	3º filtro	4º filtro
1ª Busca	353	84	26	15
2ª Busca	362	78	23	11

Fonte: Elaborado pelo autor

Com a seleção dos trabalhos, segue-se para a segunda etapa do mapeamento, isto é, a classificação e organização dos achados. Para isso, passa-se ao aprofundamento de cada trabalho, buscando identificar os temas centrais, perspectivas de abordagem, principais autores utilizados e, se possível, as conclusões encontradas. Conforme orienta Biembengut

(2008, p. 93), “identificar os pontos relevantes ou significativos que nos valham como guia para compreender os segmentos já pesquisados e expressos de forma a nos permitir elaborar um sistema de explicação ou de interpretação”.

Os resultados encontrados e descritos anteriormente da busca na BDTD são apresentados no quadro 2. No quadro, as colunas apresentam a instituição na qual é originária a publicação, seguindo pelo nome do autor, ano de defesa, se trata-se de dissertação de mestrado (ME) ou tese de doutorado (DO), o título do trabalho e, por fim, a identificação se foram recuperados na primeira e/ou segunda buscas.

Quadro 2: Primeira busca na Biblioteca Digital de Dissertações e Teses

IES	AUTOR	ANO	ME/DO	TÍTULO	BUSCA
UFG	Sílvia Cristina Dorneles de Morais	2016	ME	EXCEL: uma alternativa para o ensino de probabilidade e estatística	1ª
UTFPR	Sandro Marcio Primon	2017	ME	Educação financeira nas escolas: uma proposta de ensino	2ª
UFSM	Elisangela Brauner	2018	ME	Relações entre a matemática e a física numa perspectiva interdisciplinar: um estudo exploratório com viés na aprendizagem significativa.	1ª
UFV	Natalia Goncalves de Sousa	2018	ME	Estatística e probabilidade no ensino médio	1ª
UNIFESP	Mauricio Brito Pereira	2018	ME	Distribuição Amostral no Ensino Médio	1ª e 2ª
USP	Ramon Dantas da Costa	2019	ME	Análise de questões do novo ENEM relativas à proporcionalidade empregando a metodologia Análise de Conteúdo	1ª e 2ª

UFRPE	Elizeu Odilon Bezerra Filho	2019	ME	Educação matemática crítica: uma sequência didática para o ensino de matemática e educação financeira a partir do tema Inflação	1ª
UFTM	Roberto Campos Lima Taveira	2019	ME	Ensino da matemática por meio de problemas clássicos de otimização combinatória	1ª e 2ª
UNESP	Mariane Rodrigues Regonha	2019	ME	Matemática financeira: uma proposta utilizando a BNCC	1ª e 2ª
UFRGS	Gislaine Angeli	2019	ME	Juventudes e trabalho: o discurso dos jovens sobre educação profissional no ensino médio	1ª
UFMG	Francely Priscila Costa e Silva	2019	ME	A reforma do ensino médio no governo do Michel Temer (2016 - 2018)	2ª
UFTM	June Cristien Braz	2019	ME	Funções estudadas no primeiro ano do ensino médio e suas aplicações	2ª
PUC-SP	Laura Cristina dos Santos	2019	ME	Letramento estatístico nos livros didáticos do ensino médio	2ª
UNB	Claudimary Pires de Oliveira	2020	ME	Reorganização do trabalho pedagógico no Ensino Médio do DF: relação tempo-espaço escolar na semestralidade	1ª
PUC-SP	Cassio Cristiano Giordano	2020	DO	Concepções sobre Estatística: um estudo com alunos do ensino médio	1ª e 2ª

740

UFPR	Jhefrendy Morais da Cunha	2020	ME	Modelagem matemática e as propostas da BNCC: contribuições para o ensino de sequências no ensino médio	1ª e 2ª
UFJF	Simone Furtado Luiz Lourenço	2020	ME	Fatores associados ao desempenho dos estudantes no Ensino Médio de uma escola mineira no Simave/Proe	1ª e 2ª
UFJF	Bianca dos Santos Paixão	2020	ME	Pontos periódicos de funções afins por partes e o Teorema de Li e Yorke: uma introdução no Ensino Médio	1ª
UNICAMP	Diego Mariano Valero	2021	ME	Matemática financeira como eletiva do Programa Inova Educação do Governo do Estado de São Paulo	1ª

Fonte: Elaborado pelo autor

A seguir, concluindo o processo de mapeamento, serão apresentados os trabalhos através das categorias que emergiram da leitura dos trabalhos selecionados.

741

Resultados

Com os 19 trabalhos distintos selecionado e listados na etapa anterior, sendo 18 dissertações e uma tese pode-se identificar algumas categorias considerando características comuns a partir dos temas e abordagens realizadas. Conforme Biembengut, “para reconhecer e/ou analisar os trabalhos acadêmicos tomamos as sínteses por nós elaboradas e procuramos classificá-los de acordo com algum critério, agrupando-os” (2008, p. 95). Foi realizada a leitura das publicações, elaborados resumos, listados os autores referenciados e, com isso, identificou-se congruências entre eles. Alguns abordam conceitos matemática iluminados pela BNCC, outros apresentam desdobramentos da implantação da base, entre outros. Sendo assim, as seguintes categorias que emergiram do estudo dos trabalhos foram: probabilidade e estatística, interdisciplinaridade, avaliações, educação financeira, metodologias para o ensino da Matemática, reformas curriculares e estudo de funções.

Probabilidade e Estatística

Em “EXCEL: uma alternativa para o ensino de probabilidade e estatística”, Morais (2016) descreve algumas dificuldades apresentadas no ensino da Matemática, em específico da probabilidade e estatística, apresentando como alternativa o uso das novas tecnologias. Por tratar-se de um trabalho no período de elaboração da BNCC, ela apresenta-se de forma muito breve, destacando que os conteúdos, foco da investigação, constam no documento de forma ampla, durante toda a educação básica. No final, são apresentadas propostas didáticas de abordagem da probabilidade e da estatística com o auxílio do *software* de planilhas eletrônicas Excel.

Outro trabalho com aproximações ao anterior é “Estatística e probabilidade no ensino médio” de Souza (2018). Chama a atenção que ambos são oriundos do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT), apesar de serem Universidades distintas. Nesse são apresentados os conceitos básicos da estatística, os documentos que normatizam tal abordagem, uma revisão de livros didáticos sobre a temática, como estão presentes em avaliações, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e propostas de sequências para serem usadas em sala de aula. Na seção destinada a Base Nacional, são apresentadas as competências que justificam a presença da temática.

A terceira dissertação dessa categoria possui como característica, assim como as anteriores, ser originário do PROFMAT e é intitulado “Distribuição Amostral no Ensino Médio”, de Pereira (2018). De forma análoga apresenta a relevância do assunto, os pressupostos legais e a proposição de atividades didáticas com o auxílio de planilhas eletrônicas. Novamente a referência à BNCC está restrita as habilidades que justificam o estudo da estatística.

A única tese selecionada tem como título “Concepções sobre Estatística: um estudo com alunos do ensino médio”. Giordano (2020) buscou identificar quais concepções mobilizadas por alunos do Ensino Médio ao resolverem problemas de Estatística. O autor destaca a importância da implantação da Base Nacional, no período de realização da pesquisa, que incluiu de forma relevante o conteúdo estatístico em sua composição. Por fim, concluiu que os discentes apresentam grande limitação na formação nessa área matemática, considerando a sua aplicação em diversos aspectos do cotidiano e que a própria BNCC poderá colaborar para melhorar tal cenário.

E ainda, em “Letramento estatístico nos livros didáticos do Ensino Médio”, Santos (2019) utiliza-se dos livros didáticos para analisar o formato do letramento estatístico que é construído em sala de aula. O texto apresenta um levantamento bibliográfico sobre o tema e

as instruções curriculares que os documentos legais indicam e, principalmente, a avaliação de três livros selecionados, sendo possível concluir que todos os exemplares, pouco favorecem para o letramento e, dentre as características, os exercícios propostos conduzem à resolução dos problemas, sem desenvolver ou instigar à análise crítica dos resultados.

Interdisciplinaridade

No trabalho “Relações entre a matemática e a física numa perspectiva interdisciplinar: um estudo exploratório com viés na aprendizagem significativa”, Brauner (2018) apresenta resultados de uma análise bibliográfica e da investigação em uma escola para identificar atividades que proporcionam a aproximação entre os conteúdos de Matemática e Física. A autora recorda que a temática da interdisciplinaridade é apresentada e defendida pela BNCC do Ensino Médio de ambas componentes e analisa a presença de atividades que proporcionam isso em livros didáticos de Matemática e Física, bem como essas atividades são aplicadas pelos professores. Nota-se a necessidade de maior formação para a concretização desse processo.

743

Avaliações

No trabalho “Análise de questões do novo ENEM relativas à proporcionalidade empregando a metodologia Análise de Conteúdo”, de Costa (2019), é realizada uma avaliação quali-quantitativa das questões do Exame Nacional do Ensino Médio com foco no conceito de proporcionalidade. No decorrer do trabalho o autor cita a BNCC, também, como justificativa à sua abordagem e presença na prova. É realizada a categorização e a identificação da forma como o conteúdo costuma aparecer nos itens do exame.

Em “Fatores associados ao desempenho dos estudantes no Ensino Médio de uma escola mineira no Simave/Proe”, Lourenço (2020) discute sobre aspecto que influenciam na oscilação do desempenho de alunos de uma determinada escola nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática no Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb). Entre as causas localizadas foi identificado a diversidade cultural dos discentes, o perfil do aluno trabalhador noturno, divergências no entendimento da aplicação do teste, a forma de divulgação dos resultados e o recorte dos conteúdos cobrados nas provas. Entre as ações para reduzir o problema apresentado, foi proposto que o currículo escolar se aproxime e seja completado com o que consta na avaliação e com a própria Base Nacional.

Educação Financeira

Na dissertação intitulada “Educação matemática crítica: uma sequência didática para o ensino de matemática e educação financeira a partir do tema Inflação”, Bezerra Filho (2019) apresenta uma proposta metodológica para o ensino da matemática financeira, dentro do escopo da educação financeira. O autor traz a temática, justificando sua relevância através dos documentos legais. No caso da Base, a temática da educação financeira é incluída entre os temas transversais a serem geridos pelas escolas e a forma de tratar no conjunto de habilidades obrigatórias.

No trabalho “Matemática Financeira: uma proposta utilizando a BNCC”, Regonha (2019) apresenta a Base Nacional e propõe estratégias para as competências relacionadas à matemática financeira. Com relação à primeira parte, a autora traz uma apresentação geral do documento e as cinco unidades temáticas relacionadas à componente curricular Matemática: números, álgebra, geometria, grandezas e medidas e, por último, probabilidade e estatística. Na segunda parte, são propostos exercícios sobre as competências específicas e habilidades de cada adiantamento da educação básica.

Ainda, em “Matemática Financeira como Eletiva do Programa Inova Educação do Governo do Estado de São Paulo”, Valero (2021) oferece aos professores da rede pública de ensino uma metodologia de ensino sequencial, completa e detalhada sobre como introduzir conceitos de Matemática Financeira aos estudantes do Ensino Médio, contemplando as habilidades propostas pela BNCC. O trabalho é dividido em três capítulos: o primeiro, introdutório sobre aspectos pedagógicos e de apresentação da Base; o segundo, trazendo os conceitos da matemática financeira; e o último, sobre o mercado financeiro. Sendo que os dois últimos capítulos se destacam por serem mais longos e mais densos.

Na pesquisa realizada por Primon (2017) para a conclusão do curso de mestrado, intitulada “Educação financeira nas escolas: uma proposta de ensino”, é apresentada uma proposta de sequência didática para o ensino de Educação Financeira, com conteúdos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, destacando a relevância da temática. O trabalho traz três capítulos que versam sobre aspectos da educação financeira, os conceitos da matemática financeira aplicados no cotidiano e, por fim, como diferencial do trabalho, relata a aplicação da proposta em um minicurso (com a descrição das atividades e discussões sobre os resultados).

Metodologias para o Ensino de Matemática

O trabalho “Ensino da Matemática por meio de problemas clássicos de otimização combinatória” defende a metodologia da resolução de problemas para o uso na sala de aula, afim de contextualizar e tornar mais atrativas as aulas de Matemática. Taveira (2019) explana de forma superficial sobre a BNCC e como a temática está presente no documento. Após a apresentação dos problemas levados para a experimentação prática de uma turma do Ensino Médio, conclui com as dificuldades enfrentadas (entre elas de notação matemática necessária para as resoluções e o pouco tempo), porém afirma boa acolhida dos alunos e uma alternativa válida.

Na dissertação “Modelagem matemática e as propostas da BNCC: contribuições para o ensino de sequências no Ensino Médio”, Cunha (2020) defende o uso da metodologia da modelagem matemática como ferramenta para auxiliar no ensino das progressões aritméticas e geométricas e, com isso, analisar aproximações dos achados na pesquisa bibliográfica com as habilidades estabelecidas pela Base Nacional. Para o autor, além de citar a modelagem na BNCC, foi possível identificar diversas publicações que a utilizam para abordar a temática e contempla o estabelecido no documento.

745

Reformas Curriculares

Na dissertação intitulada “Juventudes e trabalho: o discurso dos jovens sobre educação profissional no Ensino Médio”, Angeli (2019) apresenta a percepção dos estudantes sobre as metodologias utilizadas e os discursos realizados pela escola como justificativa para o tipo de formação profissional oferecida. A autora realiza uma embasada crítica a forma de elaboração e os reais fins que compõe a BNCC, ausentando a meta de uma educação voltada à formação cidadã e para o exercício da democracia. Ao concluir a análise, entre outros aspectos, é possível identificar a consciência do público alvo sobre a limitação na direção da formação integral dos jovens com as reformas realizadas.

Em “Reorganização do trabalho pedagógico no Ensino Médio do DF: relação tempo-espaco escolar na semestralidade”, Oliveira (2020) analisa a influência da reorganização do trabalho pedagógico e a implicação na formação dos estudantes. Entre os achados destacam os movimentos de resistência e/ou dificuldades em romper com as concepções praticadas, mas também tentativas de renovação na organização do trabalho pedagógico com vistas a qualificar as dimensões temporais e espaciais da escola e da aula no Ensino Médio.

No trabalho “A reforma do Ensino Médio no governo Michel Temer (2016 – 2018)”, Costa e Silva (2019) recupera aspectos (nacionais e internacionais) que influenciaram a reforma do Ensino Médio e a composição da BNCC. Traz, também diversos quadros nos quais são apresentados dados comparativos entre as sugestões curriculares anteriores e as trazidas pela nova base. Concluindo, de forma crítica, sobre o processo e as nuances contidas na lei de reforma do Ensino Médio e da Base.

Estudo de Funções

Na pesquisa “Pontos periódicos de funções afins por partes e o Teorema de Li e Yorke: uma introdução no Ensino Médio”, Paixão (2020) utiliza-se de definições, teoremas e demonstrações, da área do cálculo e da análise real, para apresentar uma proposta didática para o adiantamento citado no título da dissertação, defendida em um programa do PROFMAT. Os conceitos construídos com as atividades propostas enfocam em ponto fixo e ponto periódico de um sistema dinâmico discreto, a partir de habilidades da Base Nacional Comum Curricular. Ainda, destaca-se que o plano se configura como teórico, ou seja, não possui a aplicação das atividades e com a análise dos resultados.

Na dissertação “Funções estudadas no primeiro ano do Ensino Médio e suas aplicações”, Braz (2019) realiza um breve sobrevoo em aspectos curriculares legais e pedagógicos sobre a abordagem das funções. Posteriormente, descrevendo com mais detalhes e aprofundamento de elementos históricos e uma proposta pedagógica para a construção do conceito de função e o estudo dos diversos tipos (afim, quadrática, exponencial e logarítmica) de forma profunda (teórica) e com diversos exercícios com abordagens variadas.

Considerações

A presente investigação pretendeu realizar uma busca de produções acadêmicas que abordam a Base Nacional Comum Curricular da componente Matemática, no Ensino Médio. Para isso, utilizou-se da base de publicações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), entre os anos de 2015 e 2021. Assim, foram recuperados 19 trabalhos, sendo 18 dissertações e uma tese. Classificando-as em sete categorias.

Considerando o escopo de pesquisas localizadas, algumas características são possíveis de serem inferidas. A primeira delas: poucos trabalhos apresentam discussões teóricas sobre a composição curricular da BNCC. Os mesmos trazem relatos de experiência ou ensaios

didáticos (propostas de atividades), apresentando unicamente as habilidades propostas pela Base. Não são apresentados autores que discutem as habilidades, inclusive a sua relevância, ou seja, porque estudar esses conteúdos.

Como visto no referencial teórico, o Ministério da Educação desconsiderou boa parte das sugestões de instituições que legitimamente representam os pesquisadores, o que tem causado grande tensões sobre a acolhida do texto e sua execução. Nota-se com isso, não ser um campo que gere investigações. Pode-se entender como uma desconsideração sobre o documento legal, pois o mesmo não motiva pesquisas, escritas e publicações.

Outro aspecto relevante refere-se aos níveis curriculares descritos por Sacristán (1998). Ao ser amplamente criticada e, até certo ponto, relegada, a Base Nacional Comum Curricular fica nas instâncias externas à escola (currículo prescrito e currículo planejado). A prática escolar caminha em outra direção. A sala de aula e as abordagens realizadas pelos docentes continuam com seus antigos “programas”/currículos. Ao passo que, as avaliações externas realizadas pelo Ministério da Educação (órgão que elaborou o documento) irão segui-lo, podendo gerar certos prejuízos aos estudantes e às próprias instituições que tem suas verbas relacionadas ao êxito logrados pelos discentes.

Por fim, mas sem pretender exaurir as discussões sobre a temática, não foram localizadas publicações que envolvem a prática docente e seus posicionamentos quanto as mudanças curriculares, a acolhida da Base e as alterações ocorridas em suas práticas. Sendo um campo amplo de futuras investigações.

747

REFERÊNCIAS

ANGELI, G. **Juventudes e trabalho**: o discurso dos jovens sobre educação profissional no ensino médio. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 93, 2019.

BEZERRA FILHO, E. O. **Educação matemática crítica: uma sequência didática para o ensino de matemática e educação financeira a partir do tema Inflação**. Dissertação (Mestrado em Matemática em Rede Nacional). Universidade Federal Rural de Pernambuco. Pernambuco, p. 117, 2019.

BIEMBENGUT, M. S. **Mapeamento na pesquisa educacional**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2008.

BIGODE, A. J. L. Base, que Base? O caso da Matemática. *In*: CÁSSIO, F.; CATELLI JR, R. **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação educativa, 2019, p. 123-143.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Documento final. MEC. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em 25 de outubro de 2021.

BRAUNER, E. **Relações entre a matemática e a física numa perspectiva interdisciplinar:** um estudo exploratório com viés na aprendizagem significativa. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, p. 118, 2018.

BRAZ, J. C. **Funções estudadas no primeiro ano do ensino médio e suas aplicações.** Dissertação (Mestrado em Matemática em Rede Nacional). Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Uberaba, p. 114, 2019.

COSTA, R. D. **Análise de questões do novo ENEM relativas à proporcionalidade empregando a metodologia Análise de Conteúdo.** Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 136, 2019.

COSTA E SILVA, F. P. **A reforma do ensino médio no governo do Michel Temer (2016 - 2018).** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, p. 115, 2019.

CUNHA, J. M. **Modelagem matemática e as propostas da BNCC:** contribuições para o ensino de sequências no ensino médio. Dissertação (Mestrado em Matemática em Rede Nacional). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, p. 97, 2020.

CURY, C. R. J., REIS, M. & ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular:** dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

DIAS, M. A Sociedade Brasileira de Educação Matemática e a Base Nacional Comum Curricular. **Praxis & Saber**, 11 (26), 1-17, 2020. Doi: <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n26.2020.9757>

GALIAN, C. V. A. & SANTOS, V. M. Concepções em disputa nos debates sobre a BNCC: educação, escola, professor e conhecimento. *In*: GODOY, E. V.; SILVA, M. A.; SANTOS, V. M. **Currículo de Matemática em debate**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018, p. 165-187.

GIL, A. C. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GIORDANO, C. C. **Concepções sobre Estatística: um estudo com alunos do ensino médio**. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, p. 268, 2020.

LOURENÇO, S. F. L. **Fatores associados ao desempenho dos estudantes no Ensino Médio de uma escola mineira no Simave/Proe**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, p. 138, 2020.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORAIS, S. C. D. **EXCEL: uma alternativa para o ensino de probabilidade e estatística**. Dissertação (Mestrado em Matemática em Rede Nacional) - Universidade Federal de Goiás. Goiânia, p. 68, 2016.

OLIVEIRA, C. P. **Reorganização do trabalho pedagógico no Ensino Médio do DF: relação tempo-espaço escolar na semestralidade**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília, p. 238, 2020.

PAIXÃO, B. S. **Pontos periódicos de funções afins por partes e o Teorema de Li e Yorke**: uma introdução no Ensino Médio. Dissertação (Mestrado em Matemática em Rede Nacional). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, p. 101, 2020.

PEREIRA, M. B. **Distribuição Amostral no Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Matemática em Rede Nacional). Universidade Federal de São Paulo. São Paulo, p. 58, 2018.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; ARELARO, L. R. G. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação?. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 35, n. 1, p. 035-056, 2019. DOI: 10.21573/vol1n12019.93094. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/93094>. Acesso em: 17 jun. 2022. Doi: <https://doi.org/10.21573/vol1n12019.93094>

PRIMON, S. M. **Educação financeira nas escolas: uma proposta de ensino**. Dissertação (Mestrado em Matemática em Rede Nacional). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, p. 89, 2017.

REGONHA, M. R. **Matemática financeira: uma proposta utilizando a BNCC**. Dissertação (Mestrado em Matemática em Rede Nacional). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Rio Claro, p. 96, 2019.

750

SACRISTÁN, J. G. & Gomez, A. I. P. (1998). Compreender e transformar o ensino. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4 ed. Porto Alegre: Artmed.

SACRISTÁN, J. G. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SANTOS, L. C. **Letramento estatístico nos livros didáticos do ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, p. 97, 2019.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020.

SOUZA, N. G. **Estatística e probabilidade no ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Matemática em Rede Nacional) - Universidade Federal de Viçosa. Florestal, p. 68, 2018.

TAVEIRA, R. C. L. **Ensino da matemática por meio de problemas clássicos de otimização combinatória**. Dissertação (Mestrado em Matemática em Rede Nacional). Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Uberaba, p. 65, 2019.

VALERO, D. V. **Matemática financeira como eletiva do Programa Inova Educação do Governo do Estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Matemática em Rede Nacional). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, p. 68, 2021.

ZANK, D. C. T., MALANCHEN, J. A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica. *In*: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020, p. 131-160.

UTILIZAÇÃO DA GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Camila Aparecida Pereira¹
Daíne Cavalcanti da Silva²

Introdução

As metodologias ativas têm conquistado grande espaço na sociedade brasileira, muito se fala sobre os benefícios de se utilizar tais metodologias e a gamificação ganhou destaque. Como todas as mudanças ou novos métodos, que muitas vezes não são novos, passa-se a utilizar de forma desenfreada, às vezes, na tentativa de se resolver os problemas da educação, às vezes, por uma exigência da sociedade ou, especificamente, de mantenedores que acreditam na solução de problemas com uma nova metodologia ou ainda, uma oportunidade de se destacar dentre outras escolas, como em uma estratégia de marketing.

As autoras desta pesquisa acreditam nas metodologias ativas, especificamente, na gamificação, mas diante das frequentes falas sobre gamificação, sobre diferentes usos que aparecem em eventos e divulgação em redes sociais, convém pensar de que forma os professores têm usado a gamificação em suas aulas, os professores compreendem o conceito e trazem elementos que a literatura indica como sendo essenciais quando se aplica tal metodologia?

A partir de tal questionamento este trabalho apresenta uma pesquisa bibliográfica, de estado da arte, de artigos publicados no Brasil, no período de 2013 a 2023 divulgados na plataforma da Scielo e Google Acadêmico. O presente estudo apresenta um recorte de uma pesquisa em desenvolvimento de um Programa de Iniciação Científica para estudantes de graduação de uma universidade brasileira.

O objetivo da pesquisa é identificar nos trabalhos publicados se os professores aplicam o conceito de gamificação, ao inserir jogos em suas aulas e, em caso positivo, analisar como e quais elementos utilizam. Ao longo da pesquisa foi possível identificar nas buscas que, as aulas gamificadas obtiveram êxito, pois colheram resultados positivos em testes aplicados,

¹ Estudante de graduação do curso de Licenciatura em Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná vinculada à Programa de Iniciação Científica (PIC-EAD). E-mail: apcamilapereira@gmail.com

² Doutora em Educação, professora-tutora da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, orientadora. daíne.cavalcanti@gmail.com

quando comparado aos testes de aulas tradicionais. Considerando o que foi analisado nas leituras dos artigos, ainda que não seja discutido o conceito de gamificação os textos citam trazem alguns elementos de gamificação como: sistema de *feedback*, regras, *storytelling*, *ranking* e níveis.

A Educação Básica e as metodologias ativas

Por um longo período, a educação no Brasil foi limitada apenas a elite, ficando atrás de outros países que já ofertavam o ensino a diversos níveis da sociedade. A conquista da educação como um direito reconhecido na Constituição Federal ainda é recente, começou a se consolidar nas últimas décadas do século XX, e esse é um dos motivos que resultam nos grandes desafios que persistem em relação ao ensino para os brasileiros. Pois apesar de todos os esforços para acabar com o analfabetismo, o país ainda apresenta taxas de pessoas sem estudos.

Embora o foco desta pesquisa seja a gamificação, será apresentado de forma breve como a Educação Básica está organizada para contextualizarmos a crescente discussão e uso das metodologias ativas.

Dados da pesquisa realizada pelo órgão federal, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE, através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), coletou informações abrangendo aspectos como escolaridade, frequência, engajamento escolar e outros indicadores educacionais. Esse trabalho realizado pelo IBGE é de grande importância para a população, pois fornece informações sobre o sistema educacional brasileiro, contribuindo para compreender o acesso à educação, níveis de escolaridade, desigualdades educacionais e outras bases cruciais para o desenvolvimento de políticas e tomada de decisões.

Os resultados da PNAD do ano de 2022, indicam um avanço positivo na promoção da alfabetização e do acesso à Educação Básica, pois, pela primeira vez, mais da metade da população de 25 anos ou mais de idade tinham ao menos o Ensino Básico obrigatório, sinalizando assim um progresso importante, que segue na constante luta para um aumento gradual.

A Educação Básica é o ciclo educacional que contempla crianças, jovens e adultos, preparando cada indivíduo com ensino de conhecimentos e habilidades, para o pleno desenvolvimento e preparo para a prática da cidadania ativa e acesso ao mercado de trabalho. Portanto, podemos dizer que a Educação Básica é o primeiro momento da formação desde

a primeira infância até os últimos anos da adolescência. E é construída por três etapas: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. E por seis modalidades: Educação Escolar Indígena, Educação Especial, Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissional. Em todas as etapas e modalidades de ensino é possível o uso de metodologias ativas e, especificamente, da gamificação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo aplicado exclusivamente à educação escolar. Foi desenvolvido para nortear a educação, orientado por princípios éticos, políticos e estéticos, definindo o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades desse ciclo.

É esperado que a BNCC ofereça orientações que auxiliem a permanência de crianças e jovens na escola, com ensino de qualidade. Portanto, ao longo das etapas da Educação Básica, esse documento normativo deve nortear a educação de modo que os estudantes desenvolvam as aprendizagens essenciais e as dez competências gerais, que irão auxiliá-los na vida cotidiana a resolver problemas complexos, socioemocionais, e práticas o exercício da cidadania ativa, contribuindo para a transformação da sociedade, passando para uma sociedade mais humana e justa.

Novas metodologias de ensino e aprendizagem surgiram com o passar das décadas, gerando evolução no campo da educação. E assim, tem sido possível trazer mudanças significativas dentro das salas de aulas. Trata-se de um processo amplo, que abrange diversas práticas, com o objetivo de desenvolver a autonomia e protagonismo dos alunos, de forma que deixem de apenas receber passivamente o conteúdo, e façam parte da construção do conhecimento.

De acordo com José Moran (2018) as metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais elevados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização e de reelaboração de novas práticas. Nas metodologias ativas de aprendizagem, o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais.

Segundo Mello (2022), é necessário romper com a velha fórmula e pôr em prática métodos mais atraentes. Existem diversas propostas pedagógicas que circulam com o objetivo de encontrar os caminhos metodológicos ativos e adequados a solução dos desafios da escola no século XXI.

Convém destacar que um dos principais benefícios que a metodologia ativa oferece é o poder de engajar o aluno. Dessa maneira ele se torna um agente ativo no seu próprio processo de aprendizagem. Cabe ressaltar que o docente continua tendo um papel de extrema

importância nesse meio, pois será o facilitador da aprendizagem, sempre estimulando o aluno e ajudando-o a desenvolver suas habilidades da melhor forma.

As metodologias ativas, ainda que não sejam diretamente citadas na BNCC, vão ao encontro das necessidades trazidas pelo documento, quando se aborda o protagonismo estudantil, a necessidade de interação, de participação, criticidade, são habilidades, competências que podem ser desenvolvidos com a gamificação, por exemplo, um destaque importante. A Base Nacional Comum Curricular, também situa que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) devem ser aplicadas de maneira crítica, significativa, reflexiva e ética para agregar o desempenho escolar, vida pessoal e coletiva (BNCC, 2018). As tecnologias potencializam as interações entre professor-estudante, professor-professor, estudante-estudante, criando espaços de aprendizagens, que podem ser espaços gamificados. Contudo, é importante tomarmos o conhecimento que, embora na atualidade as metodologias ativas sejam associadas às TDIC, as metodologias ativas não necessariamente precisam contemplar as tecnologias digitais, visto que existem diferentes possibilidades, algumas dessas metodologias são: aprendizagem baseada em problemas/projeto/jogos, instrução por pares, estudo de caso, método do caso, gamificação, sala de aula invertida, aprendizagem pela pesquisa, pensamento compartilhado em pares etc.

No universo dos estudantes das novas gerações, que nasceram imersos na tecnologia digital e com costumes diferentes das gerações anteriores, as metodologias ativas são cruciais, pois oferecem elementos possíveis de se aplicar em salas de aula para que as escolas consigam obter um maior desenvolvimento, engajamento, reflexão e capacidade de investigação, que são competências que os alunos devem desenvolver durante a Educação Básica, conforme consta na BNCC.

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (2018, p. 9).

Um exemplo de metodologia ativa, que tem se propagado, gerando estímulo pela interação é a gamificação: uma abordagem que utiliza elementos, mecânica e pensamentos de jogos em atividades que não são jogos, e assim geram o engajamento dos participantes. A chance de ter uma aula diferente colabora para consolidar o conhecimento enquanto os alunos se divertem. De acordo com os autores Diesel; Santos; Neumann (2017) o método tradicional

de ensino, não é apto o suficiente para prover educação de qualidade aos alunos da sociedade atual, após as intensas transformações pelas quais a educação tem passado.

Gamificação no ambiente escolar

Com muita frequência é possível observar que existe uma certa dificuldade de distinguir a aprendizagem baseada em jogos e a gamificação e que as duas concepções no final se embaralham. Com base nas leituras das obras de Busarello (2016), Huizinga (2000) e Caillois (2017), entende-se que o grande diferencial entre os dois termos é que, no momento que nos referimos sobre aprendizagem baseada em jogos, falamos da integração entre o conteúdo e o jogo, portanto, o conteúdo é o próprio jogo; já quando aplicamos a gamificação estamos nos referindo a uma abordagem que utiliza elementos, mecânica e pensamentos de jogos em atividades que não são jogos, e assim geram o engajamento dos participantes.

Ao buscar o conceito *gamificação* encontramos diversas definições, dentre elas a de Busarello (2016, p. 18), que foi adotada para esta pesquisa:

é um sistema utilizado para a resolução de problemas através da elevação e manutenção dos níveis de engajamento por meio de estímulos à motivação intrínseca do indivíduo. Utiliza cenários lúdicos para simulação e exploração de fenômenos com objetivos extrínsecos, apoiados em elementos utilizados e criados em jogos.

|O livro “Gamificação em debate”, dos escritores brasileiros Lucia Santaella, Sérgio Nesteriuk e Fabrício Fava, traz investigações sobre conceitos, críticas, práticas, ferramentas e métodos referente ao jogo, assim promovendo discussões que explorem as competências da gamificação. Os autores discutem a motivação intrínseca e extrínseca e a essência do jogo. Entendeu-se com esta pesquisa que, um bom jogo deve gerar prazer intrínseco, impulsionando engajamento e alegria dos jogadores. O livro também traz os conceitos do historiador e linguista Huizinga (2000), sobre como o oferecimento de recompensas pode comprometer o jogo perdendo o aspecto de atividade voluntária. Outro autor que se destaca ao falarmos sobre jogos é Roger Caillois (2017) que apresenta uma perspectiva similar sobre o tema, para ele, um jogador, deixa de ser jogador ao se tornar um profissional, pois o jogo não deve produzir nenhuma riqueza.

756

Ora esta sistematização e regulamentação cada vez maior do esporte implica a perda de uma parte das características lúdicas mais puras. Isto se manifesta nitidamente na distinção oficial entre amadores e profissionais (ou "cavalheiros e jogadores", como já foi hábito dizer-se), que implica uma separação entre aqueles para quem o jogo já não é jogo e os outros, os quais por sua vez são considerados superiores apesar de sua competência inferior. (Huizinga, 2000, p. 141).

A partir da discussão de tais autores entende-se que, os jogos se tornaram técnicos demais, visando gerar mais resultados rentáveis, condenando o que não é lucrativo, perdendo o espírito lúdico, com espontaneidade e despreocupações.

É evidente a necessidade de jogar em nossas práticas da vida cotidiana e existem diversos motivos que fazem com que os elementos de jogos se tornem importantes para o desenvolvimento, independente da faixa etária. Algumas dessas grandes motivações para se trabalhar com a gamificação em sala de aula, pode-se dizer que seja, de acordo com Huizinga (2000):

- **Experiência:** necessitamos aprender novas habilidades, por isso jogamos.
Estímulo: alguns exercícios antes sem sentido, quando inserido um desafio se torna atraente, pois gera o estímulo de realização.
- **Feedback:** proporciona uma avaliação imediata, apontando erros e acertos, podendo vir do orientador, ou até mesmo identificado pelo próprio sujeito (utilizando um placar, por exemplo).
- **Ação Heroica/Épica:** os jogos nos proporcionam o sentimento de sermos especiais e heróis, como por exemplo ao derrotar um vilão ou o melhor jogador.
- **Alegria Autotética:** jogamos porque é divertido jogar por si só, e por ele estar ligado a uma atividade fundamentalmente voluntária, exercida dentro de um limite de tempo e espaço com sentimento de tensão e diversão.

757

Ao aplicar elementos de jogos, a gamificação tem a capacidade de tornar o processo mais aprazível, aumentando, assim, o nível de interesse e engajamento dos alunos. Há inúmeras maneiras de introduzir o uso da gamificação nos ensinamentos, algumas estratégias instigantes são as competições, sistema de *feedback*, recompensas como medalhas, *bottons*, distintivos e adesivos motivacionais, regras, *storytelling*, *ranking* e níveis e os jogos de tabuleiro, podendo ser um tabuleiro clássico ou um elaborado dentro do contexto do conteúdo. Tendo como base os conceitos apresentados, foi realizada a pesquisa de estado da arte, a seguir serão apresentados os caminhos da pesquisa e os resultados até então obtidos.

Metodologia da pesquisa

A presente investigação apresenta uma pesquisa qualitativa na área da educação. De acordo com Flick (2009, p. 25):

a pesquisa qualitativa não se baseia em um conceito teórico e metodológico unificado. Diversas abordagens teóricas e seus métodos caracterizam as discussões e a prática da pesquisa. Os pontos de vista subjetivos constituem um primeiro ponto de partida. Uma segunda corrente de pesquisa estuda a elaboração e o curso das interações, enquanto uma terceira busca reconstruir as estruturas do campo social e o significado latente das práticas.

Considerando o conceito de Flick, entende-se esta pesquisa como qualitativa, pois o estudo teve início com um ponto de partida que emergiu dos dados sociais a partir do olhar das pesquisadoras e, que no decurso da pesquisa, vão se delineando, surgindo possibilidades a partir dos resultados que surgem. A pesquisa está ainda, ancorada em um paradigma construtivista “isso significa não apenas que os fenômenos e as categorias sociais são produzidos pela interação social, mas que estão em constante estado de mudança.” (Gil, 2021).

Considerando que se trata de uma pesquisa que está em andamento, nas etapas seguintes podem ser percebidas novas mudanças. O artigo que aqui se apresenta trata-se de um estado da arte.

as pesquisas do tipo estado da arte focam sua análise na problematização e metodologia, sua finalidade central é o mapeamento, principalmente servindo ao pesquisador como uma referência para a justificativa lacuna que a investigação que se pretende realizar poderá preencher (Vosgerau; Romanowski, 2014, p. 173)

A partir do resultado deste estado da arte será dada a continuidade nos estudos sobre o uso da gamificação em escolas da Educação Básica.

Resultados e discussões

A partir de leituras realizadas, foram selecionados descritores para o estado da arte nas plataformas Scielo e Google Acadêmico, com a intenção de levantar informações das

publicações dos últimos dez anos sobre relatos de gamificação, aplicados na Educação Básica, também visando identificar os tipos de jogos criados.

Os artigos selecionados para o *corpus* da pesquisa foram os que atendiam os seguintes critérios: publicados no período de 2013 a 2023; constando relato de professores; abrangendo a Educação Básica; citando elementos de gamificação e no idioma português. Da mesma forma, os artigos excluídos foram os que não eram associados a esses critérios. Em cada busca foi realizada a leitura dos resumos, para definir se o texto seria ou não, incluído, mediante os critérios apresentados.

Os dados foram organizados em planilha constando: descritores, combinações de descritores e número de resultados obtidos, critérios para classificar e importação com a lista dos resultados obtidos a cada busca, com a classificação de inclusão e exclusão.

As buscas realizadas dentro da Scielo, foram do dia 3 a 6 de outubro de 2023.

Tabela 1 – Resultados das buscas com descritores na Scielo

Busca	Descritores	Resultados	Exportados para leitura	Inclusão	Exclusão
1ª busca	Jogo AND Ensino	171 resultados	59 artigos	19 conforme	40 não conforme
2ª busca	Gamificação AND Aprendizagem	11 resultados	3 artigos	3 conforme	0 não conforme
3ª busca	Aprendizagem AND Jogo	79 resultados	24 artigos	6 conforme	18 não conforme
4ª busca	Ludicidade AND Ensino	24 resultados	11 artigos	7 conforme	4 não conforme

Fonte: Elaborada pelas autoras

Quando foram iniciadas as buscas na plataforma *Google Acadêmico*, foi necessário elaborar algumas adaptações na maneira de pesquisa. Pois ela não oferece a opção de exportação como a Scielo, sendo assim, foi realizada a busca dos descritores, executando a análise e marcando como favorito os artigos que se enquadravam nos critérios de inclusão, para serem exportados.

As buscas realizadas dentro do Google Acadêmico, foram do dia 6 a 16 de outubro de 2023.

Tabela 2 – Resultados das buscas com descritores no Google Acadêmico

Busca	Descritores	Resultados	Inclusão	Exclusão
1ª busca	“Educação Básica” “Gamificação” “Relato de professores”	146 resultados	26 conforme	120 não conforme
2ª busca	“Sala de aula” “Ludicidade” “Jogo” “Educação Básica” “Brasil”	157 resultados	26 conforme	137 não conforme

Fonte: Elaborada pelas autoras

Os resultados alcançados nas buscas na Scielo e no Google Acadêmico totalizaram oitenta e sete artigos que estavam de acordo com os critérios de inclusão e trezentos e dezenove que foram excluídos por não atenderem aos critérios.

Após o levantamento dos dados no estado da arte na plataforma Scielo e Google Acadêmico, foram coletadas as informações sobre os jogos produzidos para que sejam analisados considerando os conceitos levantados na primeira etapa. Foi criada uma classificação, para assim obter mais facilidade quando necessário filtrar. Sendo ela a seguinte:

- Trata-se de um jogo on-line ou físico (como tabuleiro, cartas, perguntas e respostas);
- Foi criado pelo professor que aplicou ou já existia;
- Onde encontrar o jogo;
- Critérios da gamificação apresentados;
- Etapa de ensino que foi aplicado (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio);
- Componente curricular que foi aplicado (Ex: Matemática, Biologia);
- Propósito de trabalhar a inclusão (sim ou não).

760

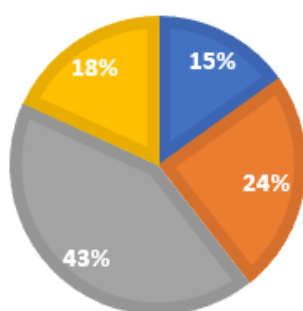
Figura 1 - Trecho da tabela de resultados

Fonte	Ano	Jogo digital ou físico	Onde eu encontro?	Quem criou?	Inclusão	Etapa de ensino	Disciplina aplicada
hp?script=sci_arte	Cadernos	2023	Jogo digital	Informações sobre o jo	Elaborado pelos autores	Não	Ensino Fundamental Matemática
hp?script=sci_arte	Bolema: B	2022	Diversos jogos	Dentro do artigo no qua	Não foi elaborado pelos autores	Não	Ensino Fundamental Matemática
hp?script=sci_arte	Texto Livr	2021	Jogo digital	Dentro do artigo tem di	Não foi elaborado pelos autores	Não	Educação Infantil Português
hp?script=sci_arte	Ciência &	2017	Jogo de perguntas e respo	As instruções de como	Elaborado pelo autor	Não	Ensino Médio Química
inea.com/ojs/index	Revista Cd	2023	Jogo de tabuleiro	Encontro mais inform	Não foi elaborado pelos autores, os autores são	Não	Ensino Fundamenta Língua Portuguesa,
r/iesh/article/view	Journal of	2023	Diversos jogos	Dentro do artigo tem di	Não foi elaborado pelos autores		Educação básica Matemática
lar?start=10&hl=pt	Research,	2021	Diversos jogos	Dentro do artigo tem di	Não foi elaborado pelos autores	Não	Ensino Médio Química, física e bio

Fonte: elaborado pelas autoras

A análise dos artigos selecionados no estado confirmou a ideia inicial da pesquisa e também confirma os estudos sobre gamificação no que diz respeito ao uso em diferentes etapas de ensino, como pode ser visto no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Resultados das classificações dos artigos constando a etapa de ensino



Fonte: Elaborado pelas autoras.

761

É importante destacar que em cada etapa de ensino são necessárias adequações para que a prática se torne interessante, na Educação Infantil, por exemplo, as crianças não são alfabetizadas, logo, as propostas gamificadas devem considerar tal característica e trazer materiais que façam uso de imagens, textos não verbais e, neste caso, a mediação do professor tende a ser maior.

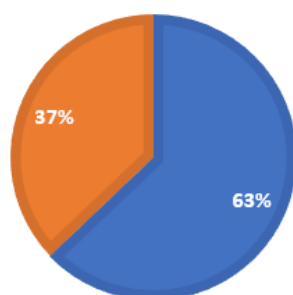
Outra confirmação a partir da análise é o fato de que as metodologias ativas estão, obrigatoriamente, atreladas às TDIC, como pode ser visto no Gráfico 2 os jogos digitais, dentre os citados nos artigos, têm número inferior aos jogos físicos. Porém, deve-se aqui contextualizar a realidade das escolas brasileiras, nem todas as escolas ou estudantes brasileiros têm acesso às tecnologias digitais, ou ainda, à conexão à internet de qualidade, podendo ser este um fator determinante para tal resultado, porém, os dados obtidos não permitem afirmar que o resultado seria diferente se a inclusão digital fosse realidade em todo o país.



Gráfico 2 – Resultados das classificações de artigos constando o tipo de jogo

JOGO APLICADO

■ Jogos Físicos ■ Jogos Digitais



Fonte: Elaborado pelas autoras.

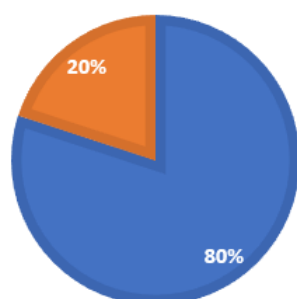
Outro ponto que foi possível notar, é que a gamificação é muito mais aplicada em componentes curriculares como Matemática, Física e Química, sendo pouco trabalhada em componentes curriculares de Ciências Humanas, também é pouco utilizada na Educação Infantil. Conforme os gráficos a seguir:

762

Gráfico 3 – Resultados das classificações de artigos constando o componente curricular

COMPONENTE CURRICULAR

■ Ciências Exatas ■ Ciências Humanas



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Dentre os textos selecionados foram encontrados diferentes elementos de gamificação como: pontos, medalhas, regras, conquistas, entre outros. Os resultados percebidos no *corpus*

de pesquisa apresentaram diversos relatos de satisfação com o uso da gamificação, os professores alegaram que conseguiram promover a participação ativa e entusiasmo dos alunos. Outros pontos positivos também foram percebidos como: atenção, cumprimento das tarefas e compromisso em organizar e limpar a sala ao encerramento da aula. Contudo, houve alguns retornos negativos, como baixo aproveitamento, alguns professores demonstraram ter dificuldades para preparar aulas diferentes.

O levantamento das experiências dos estudantes nos trabalhos demonstra que também foram satisfatórias. Quando questionados sobre o efeito da gamificação nas disciplinas, foi fornecido respostas informando que as aulas ficaram mais dinâmicas e divertidas, que matérias nas quais apresentavam dificuldades ficaram mais fáceis de compreender e assuntos que não pareciam ser interessantes, após a aplicação de jogos na sala, passaram a ser mais atrativos.

Conclusões

Diante disso, com base no levantamento das publicações de artigos científicos, após realizar as revisões bibliográficas, foi possível notar que a maioria dos jogos são físicos, como de tabuleiro, isso quebra a ideia que geralmente é disseminada sem rigor científico que mostram que para trabalhar com gamificação é preciso envolver tecnologias digitais, visto que, os artigos apresentam relatos de gamificação usando elementos de jogos sem envolver as tecnologias digitais e com bons resultados.

Considerando os resultados obtidos com essa pesquisa, observamos que, há uma apreensão, pois, parte da docência, independentemente da área, mas em especial os que carregam muitos anos de profissão, acreditam que seus conhecimentos são deixados de lado, também aparecem sentimentos como medo de perder o controle da aula.

Ainda convém mencionar que, ao planejar e realizar com êxito a implantação de uma prática pedagógica envolvendo jogos, o educador deve estar devidamente preparado, pois surgirão dúvidas trazidas pelos alunos, visto que o aluno estará em um ambiente onde poderá ser muito mais participativo, do que no modelo de sala tradicional.

É importante destacar que, para produzir os resultados pretendidos se faz necessário, ao professor, compreender a metodologia utilizada, para que a sua escolha fique clara aos alunos, daquilo que intenciona obter como resultado. E ao aplicar a gamificação é necessário acompanhar se está tendo eficácia, e caso necessário ajustar a metodologia, alterando e adicionando mais elementos que a tal oferece.

763

Referências

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias Ativas** para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Penso Editora, 2018. Porto Alegre.

BRASIL. **Analfabetismo no país cai de 11,5% para 8,7% nos últimos oito anos.** Ministério da Educação; Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32962>. Acesso em: 11 de março de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em 24 fev. 2024.

BUSARELLO, R. I. **Gamification: princípios e estratégias.** 1ª Edição. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens: A máscara e a vertigem.** 1ª Edição. São Paulo: Editora Vozes, 2017. Edgard Blücher Ltda, 2018.

DIESEL, A.; SANTOS BALDEZ, A. L.; NEUMANN MARTINS, S. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268–288, 2017. DOI: 10.15536/thema.14.2017.268-288.404. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 11 mar. 2024.

GIL, A. C. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa.** Grupo GEN, 2021. *E-book*. ISBN 9786559770496. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786559770496/>. Acesso em: 12 mar. 2024.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens.** 4ª edição. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 2000.

MELLO, C. de M.; PETRILLO, R. P.; ALMEIDA NETO, J. R. M. de. **Metodologias Ativas.** 2. ed. Rio de Janeiro: Processo, 2022. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 11 set. 2023.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: **Coleção Mídias Contemporâneas**. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. – 180p. (Mídias Contemporâneas, 2) p. 15-33.

MORAN, José M. **Metodologias inovadoras com tecnologias**. Entrevista a João Matar. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=pKi2K_xcTGM&feature=youtu.be >. Acesso em: 02 mar. 2024.

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2004. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 2023.

SANT'ANNA RAMOS VOSGERAU, D.; PAULIN ROMANOWSKI, J. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 41, p. 165, 2014.

SANTAELLA, L.; NESTERIUK, S.; FAVA, F. **Gamificação em debate**. 1ª Edição. São Paulo: Editora Edgard Blücher Ltda, 2018.

UNIVERSIDADE, TRABALHO E SAÚDE: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA ENFERMAGEM NO CAMPUS DE CAMETÁ-UFPA

Elane Batista Moraes¹
João Batista Do Carmo Silva²

INTRODUÇÃO

Segundo (SEVERINO, 2007, p.15), a universidade tem como objetivo a formação científica, profissional e cidadã dos seus alunos. Partindo da concepção de que a universidade pública no Brasil constitui-se como um instrumento imprescindível para a produção de ciência e tecnologia e como locus de formação de profissionais de nível superior. Considerando a importância desta instituição, o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Universidade na Amazônia, vem desenvolvendo investigações sobre a história, função social, acesso e permanência na universidade em nossa região. Assim como, sobre as possibilidades de interface entre universidade e trabalho. As experiências desenvolvidas no campo da pesquisa, ensino e extensão, tem nos levado a refletir sobre a necessidade de aprofundarmos estudos sobre o processo de formação do trabalhador das mais diferentes áreas, no caso específico desta pesquisa, da Enfermagem.

Uma universidade, no processo de construção da sua identidade, como “funcionária do conhecimento” (SEVERINO, 2007, p.23), busca um diálogo permanente com os problemas locais que a circundam e ao mesmo tempo, volta-se para os problemas universais, globais da humanidade. “A universidade, em seu sentido mais profundo, deve ser entendida como uma entidade que, funcionária do conhecimento, destina-se a prestar serviço à sociedade no contexto da qual ela se encontra situada” (SEVERINO, 2007, p. 23).

Faz-se necessário pensar o fortalecimento da pesquisa na UFPA, no que tange a sua função social de formação dos trabalhadores. Esse planejamento passa por uma série de iniciativas, dentre as quais, podemos citar: Fortalecimento da universidade pública (ensino, pesquisa e extensão); ampliação dos investimentos em ciência e tecnologia por meio de agências de fomento nacionais (CNPq, CAPES, e estaduais); fortalecimento do diálogo entre

766

¹ Graduanda de Enfermagem pela Universidade Federal do Pará. E-mail: elane.batista2003@gmail.com

² Professor Doutor da Universidade Federal do Pará. E-mail: jbatista@ufpa.br

universidade e educação básica; fortalecimento e ampliação do número de vagas nos cursos de graduação e (Pós-graduação - especialização, mestrado e doutorado); fortalecimento dos programas de iniciação científica (PIBIC, PIVIC); aperfeiçoamento de estratégias de comunicação das pesquisas científicas e principalmente desenvolver políticas de formação de jovens trabalhadores com políticas de acesso e permanência na universidade.

Nesse sentido, tem-se os objetivos: analisar a relação entre as categorias “Universidade”, “Trabalho” e “Saúde”; refletir sobre a divisão social e técnica do trabalho da Enfermagem no âmbito nacional; discorrer sobre as especificidades da formação do profissional da Enfermagem no Campus de Cameté- UFPA.

MÉTODO

Esta pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa e será desenvolvida em três fases, que englobam a revisão de literatura, coleta de dados e a sistematização e análise dos dados.

Entendemos que na abordagem qualitativa segundo (GUERRA, 2014, p.14), “o cientista objetiva aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social – interpretando-os segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação” (GUERRA, 2014, p.11).

Os caminhos metodológicos se fundamentam na abordagem qualitativa, pois contribuirá para realizarmos análises seguindo as recomendações de (BOGDAN, BIKLEN, 1994), ao pensar no ambiente natural como a fonte direta de dados, uma vez que, ao coletar os dados, nossa preocupação deve ser com o processo indutivo que conduzirá à análise.

A primeira fase estará relacionada à revisão de literatura, tendo a finalidade de realizar um levantamento bibliográfico sobre as categorias: “Universidade”, “Trabalho” e “Saúde”. Possibilitar-se-á, dessa forma, uma reflexão acerca dos desafios do passado e presente para o processo de formação do Profissional do Enfermeiro em uma universidade pública.

Pretende-se, nesse processo, identificar artigos em periódicos, livros, capítulos de livros, teses e dissertação em meio digital e em bibliotecas que contemplem o teor da presente pesquisa. Neste sentido, iremos realizar uma pesquisa documental sobre o processo de formação desenvolvido no Curso de Enfermagem do Campus de Cameté, com o intuito de identificar o perfil profissional apresentado no PPC do Curso, para que possamos aprofundar estudos sobre a divisão do trabalho em saúde.

Por fim, será realizada a sistematização e a análise dos dados coletados de todas as etapas da pesquisa, com base na análise das comunicações pontuadas na pesquisa de campo de campo,

que tende a obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos da descrição do conteúdo das comunicações indicadoras, a indução e a conclusão dos conhecimentos referentes às categorias de produção/recepção das mensagens (BARDIN, 2011).

RESULTADOS

Características Gerais do Curso

Nome do Curso: Curso de Graduação em Enfermagem

Local de Oferta: Campus Universitário do Tocantins/ Cametá- UFPA, Rua Padre Antônio Franco.

Bairro: Matinha

CEP: 68400-000

Cidade: Cametá

Forma de Ingresso: Processo Seletivo

Número de Vagas Ofertadas: 42

Número de Vagas Atualmente: 32

Turno de Funcionamento: Integral

Modalidade Oferta: Presencial

Título Conferido: Bacharelado em Enfermagem

Total de Períodos: 9

Duração Mínima: 5.00 anos(s)

Duração Máxima: 7.00 anos(s)

Carga Horária Total em Hora-relógio (60 Minutos): 5070 horas(s)

Carga Horária Total em Hora-aula (50 Minutos): 6084

Período Letivo: Extensivo

Regime Acadêmico: Atividades Curriculares

Ato de Criação: 22 de setembro de 1975, através da Resolução nº 322, do Conselho Superior de Ensino.

Ato de Reconhecimento: Ato de Reconhecimento: 15 de agosto de 1979, pelo Parecer do Conselho Federal de Educação nº 1483.

Ato de Renovação: Ato de Renovação: Renovação de Reconhecimento: Portaria nº 823, de 30 de dezembro de 2014.

768

O Projeto Pedagógico de Curso direcionado para a Turma de Enfermagem no Campus do Tocantins-UFPA é altamente complexo e se estrutura a partir de diretrizes curriculares baseadas em fundamentos epistemológicos, éticos e didático-pedagógicos que contemplam a articulação entre prática e teoria visando não somente o desenvolvimento de habilidades técnicas, mas também proporcionando o desenvolvimento reflexivo do profissional da Enfermagem a partir de iniciativas que se estabelecem no tripé da universidade pública pesquisa, ensino e extensão. Dessa forma, as diretrizes que regem o modo de ensino /aprendizagem que será ofertado tem por objetivo formar profissionais capazes de intervir nas mais diversas questões que implica o trabalho em saúde articulando todas as dimensões da arte de cuidar partindo do princípio da humanização.

Nessa perspectiva, o PPC que rege o modo de ensino ofertado pela Universidade Federal do Pará se baseia na Teoria da Complexidade proposta por (MORIN, 2000), na qual compreende as experiências no ensino superior a partir das intervenções práticas vivenciadas através do cotidiano em que o indivíduo está inserido, logo o processo de reflexão se amplia e o profissional da Enfermagem pode se tornar um agente de transformação social, e, portanto, revolucionar o modo de cuidado no espaço em que se encontra.

O perfil estruturado hoje pela referida instituição social integra uma visão generalista, transversal, humanística, crítica e reflexiva na qual o profissional enfermeiro deve ser capaz de traçar planos e estratégias baseadas no rigor científico e intelectual na básica, média e alta complexidade dos serviços de saúde. As ações de prevenção, promoção, proteção e a reabilitação da saúde devem ser o foco principal no que se refere a atuação do discente do Curso de Graduação em Enfermagem no Campus de Cametá-UFPA.

769

DISCUSSÃO

Ao possibilitar a articulação de novas percepções sobre as categorias enquadradas: “Universidade”, “Trabalho” e “Saúde” o nível de entendimento sobre a temática abordada é ampliado.

Universidade Pública

Para (MATOS, 2013), a universidade pública é analisada como sendo o vetor no processo libertário tendo como base princípios éticos e humanísticos. Ao observar a estrutura complexa que detém uma instituição social é interessante se atentar no modo em que tal

iniciativa é estruturada, a preocupação em realizar um processo civilizatório na sociedade é o principal foco. A sociedade tem a instituição pública como um princípio estabelecido, logo, o processo normativo se torna uma espécie de referencial e a partir dessa relação a instituição pública deve conceber alternativas que possibilitam o acesso e a permanência (CHAUÍ, 2003).

Entretanto, as instituições públicas perpetuam ideais excludentes desde a incorporação de sua estrutura complexa. Desse modo, (CUNHA, 2003) infere sobre a necessidade de criação de novos parâmetros de ensino na educação básica, parâmetros esses norteados pelo princípio da universalidade e que ao serem de fato incorporados fornecem uma possibilidade de acesso e permanência mais eficiente.

Trabalho e Saúde

O trabalho é definido como uma ferramenta de transformação social e é através dele que a identidade do indivíduo é constituída (SILVA, 2020). O trabalho é tido como um aspecto humano, e, que, portanto está interligado com todas as suas dimensões. Sob essa perspectiva, a universidade pública só pode ser instrumento de transformação social por meio do trabalho que é constituído através de uma visão generalista e emancipatória.

O cuidado que é o fenômeno norteador da Enfermagem na qual detém a prestação, assistência e ação a um determinado grupo, indivíduo, comunidade ou instituição (HORTA, 1968) é analisado sob uma perspectiva complexa que hoje está incluída no atual Projeto Pedagógico de Curso direcionado ao Curso de Graduação em Enfermagem em Cameté-UFPA. O desenvolvimento e a sistematização do trabalho em saúde proposto no referido PPC ao integrar uma visão holística no trabalho desempenhado pela Enfermagem analisa a intersubjetividade e a subjetividade do indivíduo, o que fornece a autonomia e um teor crítico mais amplo ao profissional da Enfermagem possibilitando então a emancipação dos indivíduos que participam da ação (FREIRE, 1970).

Entretanto, quando não há a complexidade no modo de ensino desempenhado pelas instituições o processo organizacional da Enfermagem se torna restrito e as questões que vão muito além do gerenciamento e da divisão do trabalho não são discutidas de forma profunda. O percurso histórico e a falta de bases consistentes presentes no campo de formação do profissional da Enfermagem delimitam novas possibilidades de reflexão. “Como profissão foi fortemente marcada por concepções que a relacionavam exclusivamente ao fazer manual,

havendo dificuldades no que diz respeito ao pensar/refletir para a construção de um saber científico que confira especificidades nas ações (ROESE, 2005, p.304).

Nesse sentido, quando não há o desenvolvimento do teor reflexivo e o trabalho em saúde é condicionado apenas no processo de reprodução ocorre uma passividade coletiva (PIRES *et al.*, 2004, p.319). Dessa forma, as interfaces realizadas no processo de formação do profissional da Enfermagem aliadas ao tripé da universidade pública ensino, pesquisa e extensão são fundamentais para reorganizar e fomentar iniciativas que interferem no modelo médico cartesiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados preliminares apontam que a relação entre as categorias “universidade” e “trabalho” estabelecem uma relação importantíssima no que tange a formação dos profissionais da área da saúde mais especificamente do curso de Enfermagem apontando uma perspectiva de formação ampliada e humana superando a perspectiva técnica e fragmentada vigente nos tempos atuais.

771

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. [1996a]. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. [LDB]. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa na educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e Democracia. Crítica e Emancipación**, 2008.

GUERRA, Assis E. L. A. Manual de pesquisa qualitativa. **Grupo Ânima Educação**, Belo Horizonte, 2014.

MATOS, Aécio; BUARQUE, Cristovam; SILVA, Ascendino; BUARQUE, Sérgio; BACELAR; Tânia; PENA-VEGA, Alfredo. **Pra que serve a universidade pública?**. Editora UFPE, 2013

PADILHA, Maria *et al.* **Enfermagem: história de uma profissão**. Difusão Editora, 2020.



10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cidadania
e Saberes

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



PADILLA, Mônica; GOSCH, Cristiane; POSSA, Lisiane; FERLA, Alcindo. **Mulheres e saúde: as diferentes faces da inserção feminina no trabalho em saúde.** Porto Alegre, RS: Editora Rede Unida, 2021.

RAMOS, Marise. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2001, 320p.

ROESE, Adriana; SOUZA, Aline; COLOMÉ, Isabel; COSTA, Lilian. **A produção do conhecimento na Enfermagem: desafios na busca de reconhecimento no campo interdisciplinar.** Rev Gaúcha Enferm, Porto Alegre, RS, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia científica: teoria da ciência e prática da pesquisa.** São Paulo, 2013.

772



Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cidadania e Saberes

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0

ENSINO HÍBRIDO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Kelen Cristina da Cruz¹
Elaine Corrêa Pereira²

Introdução

Diante do cenário educacional atual que propiciou repensar e ressignificar as modalidades de ensino e de aprendizagem desde o início da pandemia da COVID-19 em 2020. Assim, com a necessidade emergencial houve adequação e implantação de novas práticas pedagógicas e maior intensidade no uso das tecnologias e metodologias de ensino diferenciadas.

Este cenário educacional provocou inquietação e uma mudança repentina, o que posteriormente causou um repensar e renovar as práticas pedagógicas. A fim de atender as necessidades do estudante que está na sala de aula e vivenciou este processo de mudanças, repentinamente, pois muitas práticas foram introduzidas e interpretadas de formas errôneas, como a desinformação diante do que é a abordagem de ensino híbrido e a preparação para a implementação do mesmo.

Atualmente as metodologias tradicionais utilizadas no Ensino de Ciências, geralmente, não desenvolvem no estudante o pensamento crítico e as habilidades para a resolução de problemas reais da sociedade. Deste modo, existe a necessidade de se conhecer e introduzir metodologias e estratégias pedagógicas capazes de integrar os saberes escolares e saberes do cotidiano, para que exista o uso efetivo da ciência em prol do desenvolvimento social.

Ademais, o ensino híbrido surge como possibilidade para a reflexão e reelaboração de novas práticas no ensino de ciências, proporcionando o enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem centrado no aluno, na colaboração e personalização. Pois, antes do período pandêmico havia a sinalização na educação, da necessidade urgente de inovação, da mudança nas práticas docentes, mas esta caminhava vagamente, apontada por motivos diferentes, resistências, falta de formação docente, recursos tecnológicos e financeiros. Neste processo,

773

¹ Doutoranda em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande- FURG, Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: kelendacruz81@gmail.com

² Professora titular, Doutora Elaine Corrêa Pereira pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: elainecorrea@furg.br

o papel do professor ocupa um novo espaço, exige formação mais ampla, pois é mais complexo.

O presente estudo é um recorte de uma pesquisa de doutorado, que tem como objetivo compreender como os professores de ciências do ensino fundamental em uma escola da rede privada de educação integram suas práticas pedagógicas à luz da abordagem ensino híbrido. Esta pesquisa foi realizada no município de Bagé, Rio Grande do Sul - Brasil.

Este trabalho está constituído além desta introdução, pelos seguintes tópicos: Ensino Híbrido e Ensino de Ciências, percurso metodológico, resultados e discussões e finalmente as considerações.

Ensino Híbrido e Ensino de Ciências

O ensino híbrido é uma abordagem pedagógica que integra, mesclando, o ensino *on-line*, realizado por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), e o ensino presencial, assim, utilizando tanto métodos tradicionais quanto tecnológicos. Com esta mescla, o ensino híbrido oferece uma abordagem flexível e adaptável, permitindo aos alunos uma aprendizagem em diferentes ambientes e ritmos, potencializando a experiência educativa do aluno e resultando mais significativa e eficiente, de acordo com suas necessidades individuais. Essa metodologia vem ganhando corpo e importância nas práticas pedagógicas de muitos professores, sendo implementada com maior intensidade nas escolas.

A nomenclatura híbrida tornou-se ainda mais relevante com o surgimento da pandemia de COVID-19, que não trouxe somente questões de saúde, mas mudanças significativas em todos os setores da sociedade que sofreram diversas transformações, reformulações e adequações. Nesse cenário, muitas instituições educacionais adotaram modalidades de ensino remoto. A educação precisou adaptar e ressignificar os modelos educacionais e de formação de professores para atender ao novo perfil de exigências e demandas do novo perfil educacional. Assim, o ensino híbrido vem sendo implantado nas escolas de educação básica e também no ensino superior.

Diante de um novo cenário, muitas escolas vêm explorando o ensino híbrido como uma forma de combinar a interação presencial e a flexibilidade do aprendizado *on-line* - mesmo após o retorno às aulas presenciais. Assim, é preciso tomar cuidado para não confundir o ensino híbrido com outros modelos educativos e/ ou educacionais (Fraga, 2020). Em relação ao conceito de ensino híbrido, Bacich e Moran, evidenciam:

Híbrido significa misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Agora esse processo, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: trata-se de um ecossistema mais aberto e criativo. O ensino também é híbrido, porque não se reduz ao que planejamos institucionalmente, intencionalmente. Aprendemos através de processos organizados, junto com processos abertos, informais. Aprendemos quando estamos com um professor e aprendemos sozinhos, com colegas, com desconhecidos. Aprendemos intencionalmente e aprendemos espontaneamente. (Bacich e Moran, 2015, p. 45-47)

O ensino híbrido tem como um dos principais objetivos promover a personalização no processo de ensino, permitindo que os alunos tenham mais controle sobre seu próprio processo de aprendizagem e possam avançar no seu próprio ritmo. O foco da aprendizagem é centrado no estudante que se instrui com o material em diferentes ambientes e ferramentas virtuais e de acordo com as diferentes propostas mediadas pelo professor. Ainda, oferece maior flexibilidade para os professores, que podem utilizar uma variedade de recursos e estratégias para engajar os alunos e promover a aprendizagem significativa.

Segundo Bacich (2015), o papel do professor é fundamental na mediação do processo e, é no planejamento que se identificam as necessidades da sala de aula, de modo que os processos de ensino e aprendizagem ocorram de maneira colaborativa,

[...] com foco no compartilhamento de experiências e na construção do conhecimento a partir das interações com o grupo. Essas interações, em alguns momentos, são feitas por meio de tecnologias digitais e, em outros, acontecem nas discussões levantadas em sala de aula e na utilização dos mais variados tipos de materiais (BACICH *et al*, 2015, p.23).

A abordagem do ensino híbrido apresenta aspectos importantes que devem ser levados em consideração na sua implementação, são a valorização da autonomia do aluno, a personalização do Ensino, a integração das Tecnologias digitais e demais ferramentas na sala de aula, a reflexão do papel do gestor e as formas de avaliação. É uma proposta que impacta na ação do professor em diferentes situações de ensino e na ação do aluno em situações de aprendizagem, pois assim acontece a troca entre os pares com diferentes habilidades e conhecimento se torna fluída e participativa. Sendo assim, é possível personalizar o ensino, propondo atividades de acordo com a necessidade de cada aluno.

O Ensino Híbrido apresenta vários modelos que podem ser aplicados pelos professores no desenvolvimento dos objetos de aprendizagem das diferentes áreas do conhecimento, nesta pesquisa foi escolhido o componente curricular de ciências da natureza dos anos finais no ensino fundamental. Segundo Horn e Staker (2015), há quatro modelos de Ensino híbrido principais: Modelo de Rotação (rotação por estações, laboratório rotacional, sala de aula invertida e rotação individual), Modelo Flex, Modelo À la carte e Modelo Virtual Enriquecido, que são agrupados conforme mescla de elementos da sala de aula tradicional com atividades on-line. De acordo com Bacich, Neto e Trevisani (2015), seguem alguns dos modelos de ensino híbrido:

Modelo de Rotação: neste modelo os estudantes realizam atividades realizadas de acordo com um horário fixo ou determinado/ orientado pelo professor. As atividades podem desenvolver discussões em grupo, com ou sem presença do professor, atividades escritas, leituras e, necessariamente, uma atividade *on-line*. Há quatro propostas neste modelo: Rotação por estações: Laboratório Rotacional, Sala de aula invertida, Rotação Individual.

Modelo Flex: os estudantes também têm uma lista a ser desenvolvida, com ênfase no ensino *on-line*. O ritmo de cada estudante é respeitado ou seja personalizado, e o professor fica à disposição para esclarecimento de dúvidas. Esse modelo é visto como disruptivo e propõe uma organização de escolas que não é comum no Brasil. Este tipo de abordagem requer um plano personalizado a ser seguido pelo estudante, porém a organização dos alunos não é por séries ou anos. Os alunos podem interagir com estudantes de outros anos ou séries.

Modelo à la carte: neste modelo, o estudante é responsável pela a organização de seus estudos, de acordo com os objetivos gerais a serem atingidos, organizados em parceria com o educador; a aprendizagem, que pode ocorrer no momento e local mais adequados, é personalizada. Nessa abordagem, pelo menos um curso é feito inteiramente on-line, apesar do suporte e da organização compartilhada com o professor. A parte *on-line* pode ocorrer na escola, em casa ou em outros locais.

Modelo virtual enriquecido: o mesmo trata-se de uma experiência realizada por toda a escola, em que cada disciplina (como a de matemática, por exemplo), os alunos dividem seu tempo entre a aprendizagem *on-line* e a presencial. Os estudantes podem se apresentar, presencialmente, na escola, apenas uma vez por semana. Assim como o modelo à la carte, o modelo virtual enriquecido também é considerado disruptivo porque propõe uma organização da escola básica que não é comum no Brasil. (Bacich, Neto e Trevisani, 2015, p. 54-58).

Esses modelos de ensino híbrido são algumas maneiras que podem ser aplicadas pelo professor no ensino de ciências para promover uma aprendizagem mais ativa, colaborativa e

significativa. Ao integrar elementos presenciais e *on-line*, os professores de ciências podem criar experiências de aprendizagem mais enriquecedoras e acessíveis, que propiciem aos alunos desenvolverem uma compreensão mais profunda dos conceitos científicos e habilidades de investigação e pensamento crítico, propostas pelo ensino de ciências.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), define as competências e habilidades essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo de sua educação básica, enquanto o Ensino Híbrido oferece uma abordagem flexível e adaptável que combina elementos presenciais e *on-line* para promover a aprendizagem significativa. Assim, o ensino Híbrido e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) podem ser integrados para promover uma educação mais alinhada com os objetivos educacionais estabelecidos para o Brasil. Algumas maneiras pelas quais o Ensino Híbrido pode ser alinhado com a BNCC, são: desenvolvimento das competências gerais, integração de áreas do conhecimento, adaptação às diferenças individuais, uso de tecnologia como ferramenta educativa, promoção da aprendizagem ativa e significativa e integrar o ensino híbrido com os princípios e diretrizes da BNCC.

No contexto do ensino de ciências, a BNCC define competências, habilidades e objetos de conhecimento que os alunos devem adquirir para compreender os fenômenos naturais, desenvolver o pensamento científico e participar criticamente da sociedade. Ao integrar a BNCC com o ensino de ciências, os professores podem criar experiências de aprendizagem significativas que promovam o desenvolvimento integral dos alunos.

Ao observar a proposta para a área de Ciências da Natureza, no documento a BNCC, Silva (2019), ressalta:

[...] a área de ciências da natureza assume uma perspectiva de educação científica problematizadora e emancipatória dos sujeitos (...) por articular como eixos estruturantes das proposições curriculares a alfabetização científica (entendida por nós como a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências.); abordagem investigativa (que busca promover o protagonismo dos estudantes na aprendizagem e aplicação de processos, práticas sociais típicas da cultura escolar) e a contextualização (Contextualização histórica, cultural, social, tecnológica, cotidiana, CTS da ciência) (SILVA, 2019, p. 15)

O ensino de ciências no ensino fundamental desempenha um papel crucial no desenvolvimento da compreensão científica, do pensamento crítico e do raciocínio lógico dos alunos. Sendo assim, o professor de ciências que atua no ensino fundamental anos finais

deve levar em consideração no ensino deste nível: exploração e experiências práticas, observação e investigação, contextualização e relevância, interdisciplinaridade, inclusão e diversidade e tecnologia como ferramenta educativa.

Percurso Metodológico

No contexto da pesquisa na abordagem qualitativa, a produção e a análise das informações, concilia-se com os objetivos e os princípios epistemológicos de cada metodologia empregada. De acordo com Hart (2010, p.21), “é importante demonstrar compreensão das bases metodológicas de cada método, pois nem sempre são compatíveis, principalmente seus princípios epistemológicos”.

Para atingir o objetivo de compreender como os professores de ciências do ensino fundamental em uma escola da rede privada de educação integram suas práticas pedagógicas à luz da abordagem ensino híbrido, realizou-se a aplicação de um questionário *online*, para a produção das informações.

Tendo a instituição de ensino lócus da pesquisa, um quadro de 88 professores, sendo 22 professores que atuam na Área de Ciências da Natureza no ensino fundamental. Destes professores de ciências da natureza, temos 16 (dezesesseis) professoras de anos iniciais (1º ao 5º ano) e 7 (sete) de anos finais (6º ao 9º ano). No primeiro momento foram encaminhados questionários por meio da utilização da ferramenta *Google Forms*, enviados via Whatsapp aos 22 professores de ciências do ensino fundamental. O questionário aplicado abordou questões sobre formação acadêmica, tempo de atuação na educação, ano de ensino que atua, conhecimento sobre Ensino Híbrido, participação em formações, formação continuada sobre Ensino Híbrido e Tecnologias Digitais, práticas de Ensino Híbrido e modelos de ensino híbrido.

Após o retorno dos 22 questionários, foi realizado um convite para estes professores, que foram encaminhados por e-mails para participarem do segundo momento desta pesquisa, ou seja, a realização de um grupo focal, para ampliar a discussão sobre a implementação do Ensino Híbrido no Ensino de Ciências. Salientamos que, os professores foram comunicados que a sua identidade seria preservada e os mesmo assinaram um termo de consentimento para a participação como sujeitos da pesquisa.

Teve-se a aceitação de 10 professores para participarem do grupo focal, constituindo-se os sujeitos participantes desta investigação. Algumas falas dos sujeitos da pesquisa foram utilizadas para amostragem no âmbito geral para avaliar as concepções destes professores

acerca da temática Assim, os sujeitos foram denominados por pseudônimos através das letras “PC” (professor de ciências), seguido da ordem de numeração “PC1” (fala/contribuição do professor-1) e assim sucessivamente, com o intuito de proteger as identidades.

A primeira parte do questionário permitiu traçar, o perfil dos o perfil dos sujeitos da pesquisa, dentre os 10 professores, 40% atuam nos anos iniciais do ensino fundamental e 60% nos anos finais do ensino fundamental. Quanto à idade, constata-se que a maior parte dos professores, encontra-se na faixa etária de 40 a 50 anos (70%), sendo, de 29 a 39 anos (10%) e de 18 a 28 anos (20%) dos professores. Quanto ao gênero destacamos que todos os pesquisados são do gênero feminino (100%).

Em relação à formação acadêmica, tempo de atuação na educação, carga horária de trabalho semanal, nível de atuação no ensino fundamental e conhecimento sobre ensino híbrido, destacamos: a formação acadêmica dos professores de ciências da natureza, demonstra que 40% possuem especialização, 40% com mestrado, nenhum professor possui doutorado e 20% graduação.

No tempo de atuação destes professores na educação, temos 50% dos professores acima de 15 anos de atuação, 30% entre 6 a 10 anos e 20% de 1 a 5 anos, predominando a maioria das professoras participantes com o tempo de atuação acima de 15 anos. Apresentamos também, a carga horária de trabalho semanal das participantes nesta pesquisa. Consta que, 20% trabalham até 20 horas, 20% de 21 a 30 horas, e 40% de 31 a 40 horas.

A segunda parte do questionário, permitiu evidenciar o que os sujeitos conhecem em relação ao ensino híbrido e as práticas pedagógicas e ferramentas tecnológicas digitais utilizadas nas aulas de ciências. Na sequência, serão trazidas estas informações e também as discussões realizadas no grupo focal, para ampliar a reflexão sobre as potencialidades e desafios na implementação do Ensino Híbrido no Ensino de Ciências.

Resultados e discussões

Os resultados e discussões serão pautados em duas etapas: primeiramente as respostas dos sujeitos em relação ao conhecimento sobre o assunto, participação em formações, ofertas de formação continuada na instituição, utilização de modelos de ensino híbrido no ensino de ciências e posteriormente, as questões levantadas no grupo focal. Durante a realização do grupo focal, tivemos quatro encontros que contemplaram relato da formação acadêmica e profissional, conhecimento sobre ensino híbrido e as potencialidades e desafios para a

implementação do ensino híbrido no ensino de ciências em suas práticas pedagógicas realizadas nas aulas de ciências no ensino fundamental.

Em relação à questão que contempla o conhecimento ou não dos professores sobre o assunto desta investigação, destaca o percentual de participação destas professoras em formações voltadas para o ensino híbrido, aponta que 100% dos professores de ciências da natureza conhecem ou já ouviram falar. Quanto à participação das professoras em alguma formação sobre o ensino híbrido, obtivemos 90% responderam que “sim” já participaram de formações e 10% “não” participaram. E diante, a instituição de ensino ofertar formação continuada com o tema "Ensino Híbrido", 100% das sujeitas da pesquisa responderam que “sim”, são proporcionados momentos de formação para os professores.

Apontamos para um percentual de 90% para a utilização dos modelos de ensino híbrido nas aulas dos professores de ciências no ensino fundamental. E entre os modelos de ensino híbrido mais utilizados obtivemos, 90% da utilização do modelo de rotação, 10% utilizam o modelo virtual enriquecido. Ao que concerne, ao receber formação para o uso das tecnologias digitais na instituição, 90% responderam que ocorrem estas formações fazem parte do programa de formação continuada da instituição pertencente. E 100% destacam que utilizam as tecnologias digitais em sala de aula. Diante dos dados acima, os professores demonstraram conhecimento sobre a temática e formação pedagógica e tecnológica.

Ao falar de Ensino Híbrido, neste contexto destacamos o ensino de ciências, precisamos refletir sobre as novas relações pactuadas pela tecnologia, que possibilitam novos caminhos para o trabalho docente e aprendizado dos estudantes (Moran, et al., 2000).

Neste sentido, busca-se dialogar com as discussões realizadas com as professoras no grupo focal em relação às potencialidades e desafios para a implementação do ensino híbrido no ensino de ciências em suas práticas pedagógicas realizadas nas aulas de ciências no ensino fundamental.

A partir da realização do grupo focal em relação aos desafios que o ensino híbrido apresenta no ensino de ciências, os professores pesquisados sinalizam:

PC1: “nem todos os alunos têm acesso liberado aos dispositivos digitais confiáveis e à internet com boa velocidade. O que causa disparidades no acesso ao conteúdo educacional online e prejudicando a participação e o desempenho dos alunos”

PC2: “em alguns momentos torna-se mais difícil para nós professores, manter os alunos engajados, principalmente durante as atividades *on-line*. É preciso encontrar estratégias mais criativas para manter os alunos motivados e participativo

PC3:” muitos professores precisam de capacitação adicional para desenvolver as habilidades necessárias para efetividade do ensino híbrido na sala de aula”

PC4: “saber utilizar de forma eficaz as tecnologias educacionais e a adaptar suas práticas de ensino para atender às necessidades dos alunos no ambiente híbrido.

PC5: “requer um planejamento cuidadoso para garantir que as atividades presenciais e *on-line* possam se complementar de maneira eficaz.

PC6: “o planejamento exige um gerenciamento mais detalhado do tempo, recursos e logística”

PC8: “necessidade de encontrar o equilíbrio certo entre fornecer aos alunos autonomia para gerenciar seu próprio aprendizado e oferecer orientação e apoio adequados pode ser um desafio”

PC10: “avaliar o progresso dos alunos e fornecer feedback significativo pode ser mais complexo no contexto do ensino híbrido, especialmente quando parte do aprendizado ocorre online.

A partir das respostas dadas pelos professores de ciências do ensino fundamental, constatamos que os mesmos estão imersos na implementação do ensino híbrido nas suas aulas, apontam desafios que para superá-los requer colaboração entre toda a equipe educativa, professores, administradores, alunos e famílias, bem como investimentos em tecnologia educacional, capacitações para professores, desenvolvimento profissional e suporte emocional e social para todos os envolvidos no processo educacional.

Considerando a fala das professoras, PC2, PC3 e PC4, ao pensar os desafios na implementação do ensino híbrido, aproximaram suas respostas voltadas para a capacitação e formação de professores para o uso das tecnologias digitais. Neste sentido, compreendemos que os professores que vinham por décadas desenvolvendo suas práticas presenciais, viram-se diante da necessidade com maior intensidade no período pandêmico e atualmente utilizar tecnologias digitais diariamente no espaço da sala de aula e *on-line*, repensar estratégias de ensino e manter o engajamento dos alunos virtualmente. Esses entendimentos podem ser corroborados com os estudos de Bacich (2015):

A maioria dos professores imigrantes digitais que se inseriram no mundo da tecnologia, têm uma forma de ensinar que nem sempre está em sintonia com o modo como os nativos aprendem melhor, ou, pelo menos, que lhes desperta maior interesse. (BACICH, 2015, p.31, apud CORDEIRO, 2020, p. 5)

Quanto a resposta do sujeito participante da pesquisa PC1, nos remete a disparidade no acesso a conteúdos e engajamento, pode-se pensar em relação aos alunos e também professores. Atualmente, o desenvolvimento de competências digitais tornou-se essencial, o que antes era um recurso adicional. É uma necessidade criar ambientes de aprendizado inclusivos e envolventes. Cordeiro (2020) ressalta:

Professores que tinham pouco ou nenhum contato com tecnologia precisaram começar a planejar aulas mediadas por telas junto a seus coordenadores pedagógicos, ao mesmo tempo em que descobrem sobre o funcionamento de ferramentas tecnológicas. Com aulas online, surgiram novos desafios que não eram comuns nos encontros presenciais como problemas de conexão e engajamento dos alunos à distância. (CORDEIRO, 2020, p. 6)

Os sujeitos participantes da pesquisa, PC6, PC8 e PC10, destacaram em suas respostas como desafios para o professor o planejamento pedagógico. A partir das respostas dadas, destacamos que no ensino híbrido o foco da aprendizagem é centrado no estudante que se instrui com o material em diferentes ambientes e ferramentas virtuais e de acordo com as diferentes propostas mediadas pelo professor. No que refere ao planejamento e o papel do professor, corroboramos com os apontamento de Bacich (2015), o papel do professor é fundamental na mediação do processo e, é no planejamento que se identificam as necessidades da sala de aula, de modo que os processos de ensino e aprendizagem ocorram de maneira colaborativa,

[...] com foco no compartilhamento de experiências e na construção do conhecimento a partir das interações com o grupo. Essas interações, em alguns momentos, são feitas por meio de tecnologias digitais e, em outros, acontecem nas discussões levantadas em sala de aula e na utilização dos mais variados tipos de materiais (BACICH *et al*, 2015, p.23).

782

A abordagem pedagógica de ensino híbrido, mescla o Ensino presencial e *on-line* com o objetivo de maior personalização no processo de ensino, tem o foco da aprendizagem centrado no estudante que se instrui com o material em diferentes ambientes e ferramentas virtuais e de acordo com as diferentes propostas mediadas pelo professor. Assim requer do professor um perfil pesquisador e orientador no processo de ensino e aprendizagem, deve ser capaz de mediar, direcionar, apoiar e contextualizar a demanda de informações disponíveis no ciberespaço, oportunizando aos estudantes, a interação e a construção cooperativa do conhecimento junto a seus pares (LIMA, ROCHA, 2012).

Quando discutimos sobre as potencialidades que o ensino híbrido oferece para o ensino de ciências bem como promover uma aprendizagem mais eficaz e significativa. As professoras destacaram as seguintes possibilidades:

PC10: “O ensino híbrido permite ao aluno um maior controle no seu processo de aprendizagem, pois proporciona o avanço de acordo com o seu ritmo de aprendizagem”

PC9: “o aluno pode acessar diferentes recursos que atendam às suas necessidades no momento. Como exemplo podemos falar em incluir materiais de aprendizagem personalizados, atividades adaptativas e feedback direcionado.

PC8: “com o ensino híbrido nas minhas aulas de ciências, os alunos têm a flexibilidade de acessar o conteúdo educacional em diferentes momentos e locais, utilizando dispositivos digitais e recursos *on-line*”

PC7: “integrar efetivamente a tecnologia na sala de aula, permitindo o uso de recursos digitais, como vídeos, simulações, jogos educacionais e plataformas de aprendizagem online”

PC6: “o uso de Jogos, simulações, animações, ambiente virtual de aprendizagem, plataformas digitais, bibliotecas digitais, livro digital, YouTube (vídeos didáticos) e Google Forms, aplicativos, Gamificação, microscópios digitais, entre outros, podem tornar o aprendizado mais interativo, envolvente e relevante para os alunos”.

PC5: “os modelos de ensino híbrido que tenho utilizado na minha sala de aula, facilitam a colaboração entre os alunos, mesmo quando parte do aprendizado ocorre *on-line*”.

PC3: “os alunos têm a oportunidade de desenvolver habilidades de aprendizagem autônoma, como autodisciplina, gerenciamento do tempo e autorregulação”.

PC1: “expande o acesso dos alunos a uma variedade de recursos educacionais, sejam eles digitais ou não, palestras gravadas, bibliotecas *on-line* e especialistas remotamente. Sendo assim, o ambiente de aprendizagem torna-se enriquecedor e permite que os alunos explorem diferentes pontos de vista e fontes de conhecimento”

As participantes da pesquisa PC8, PC7 e PC6, aproximaram suas respostas em relação aos recursos digitais utilizados nas aulas de ciências. Diante dos desafios apresentados no ensino híbrido, surgiram vantagens para explorar novas abordagens pedagógicas e tecnológicas, transformando o aprendizado mais eficaz de maneira mais dinâmica e adaptável para a educação, aproveitando o melhor dos mundos presencial e *on-line*.

O avanço das tecnologias digitais de informação possibilitou a criação de ferramentas que podem ser utilizadas pelos professores em sala de aula, o que permite maior disponibilidade de informação e recursos para o educando, tornando o processo educativo mais dinâmico, eficiente e inovador. (CORDEIRO, 2020, p. 4)

Nas respostas das professoras PC1, PC3 e PC5, trouxeram como potencialidades no ensino híbrido questões como autonomia, colaboração, tempo e ambiente de aprendizagem. Destacamos que, mediante as ferramentas tecnológicas digitais, o ensino híbrido converge para a

transformação da abordagem de ensino e aprendizagem de modo que os estudantes construam conhecimento colaborativamente, em interações com o professor, os colegas e o curso, constituindo uma verdadeira comunidade de investigação (VAUGHAN, 2010).

A partir das respostas de PC9 e PC10, voltamos o foco para a aprendizagem personalizada. Nesse sentido, corroboramos com Bacich e Moran (2018):

[...] Na busca pelo que há de melhor em cada dispositivo ou método aplicável à educação, emergiu o modelo híbrido de aprendizagem, que associa práticas pedagógicas do ensino presencial e do ensino online, com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos e promover uma educação mais eficiente, interessante e personalizada. Apesar dos problemas e desafios acarretados pelas tecnologias, quando incorporadas aos projetos pedagógicos de aprendizagem ativa e libertadora, não podemos ignorar que o mundo é conectado, híbrido e ativo, assim como o processo de "aprendizagem ensino"; o que exige conhecê-las, acompanhá-las, avaliá-las e compartilhá-las, de forma aberta e coerente e empreendedora. [...] (BACICH E MORAN, 2018, p.57).

Por fim, a abordagem do ensino híbrido nos permite vislumbrar uma inovação nas práticas de pedagógicas no ensino e aprendizagem de ciências, de acordo com Moran (2015) que são diversas as questões que impactam o Ensino Híbrido, e que este não se reduz a metodologias ativas, sala de aula e outros espaços de aprendizagem, mas sim para a dicotomia entre inúmeras oportunidades oferecidas e também desafios, para que todos se mobilizem no sentido de melhoria. Compreende-se, também, que entre os desafios deve-se integrar o equilíbrio entre aprendizagem colaborativa e personalizada.

784

Considerações Finais

O objetivo da pesquisa foi compreender como os professores de ciências do ensino fundamental em uma escola da rede privada de educação integram suas práticas pedagógicas à luz da abordagem ensino híbrido. Conforme os estudos apresentados neste artigo, foi entendido que os professores que atuam no ensino fundamental da instituição, receberam formação e capacitação para a implantação do ensino híbrido, formação pedagógica e tecnológica, compreendem o conceito de ensino híbrido, reconhecem modelos de ensino híbrido e buscam estratégias para a aplicação destes modelos de ensino. Diante da realidade apresentada encontram-se possibilidades e também desafios para efetivar e tornar eficaz a implementação do ensino híbrido no ensino em suas práticas pedagógicas realizadas nas aulas de ciências no ensino fundamental.

Nesse contexto, refletimos durante a realização do grupo focal sobre as potencialidades e desafios para a implementação do ensino híbrido no ensino de ciências a partir das experiências de cada professora em suas práticas pedagógicas realizadas nas aulas de ciências no ensino fundamental. Diante disso, os professores pesquisados sinalizam em relação aos desafios encontrados na implantação do ensino híbrido:

- Capacitação para professores e coordenadores pedagógicos para o uso das tecnologias de informação e comunicação nas diferentes metodologias
- Engajamento dos professores para a eficácia da abordagem, diante de uma sociedade em transformação, onde a metodologia tradicional de ensinar e transmitir conhecimento tornou-se obsoleta
- Acesso Equitativo à Tecnologia
- Menor engajamento dos alunos, especialmente durante as atividades *on-line*.
- Treinamento e capacitação de professores, aprender a utilizar eficazmente as tecnologias educacionais e a adaptar suas práticas de ensino para atender às necessidades dos alunos no ambiente híbrido.
- Requer um planejamento cuidadoso para garantir que as atividades presenciais e *on-line* se complementam de maneira eficaz. Exigindo, um gerenciamento mais detalhado do tempo, recursos e logística por parte dos educadores e administradores escolares.
- Os professores precisam encontrar maneiras de promover a independência dos alunos enquanto ainda fornecem o suporte necessário para garantir o sucesso acadêmico.
- Avaliação e Feedback, os educadores precisam desenvolver estratégias eficazes para avaliar o desempenho dos alunos e fornecer feedback de maneira oportuna e relevante.

785

O ensino híbrido apresenta diversos desafios, e superar esses desafios requer colaboração entre professores, direção, coordenação pedagógica, alunos e suas famílias, bem como investimentos em tecnologia educacional, desenvolvimento profissional e suporte emocional e social para todos os envolvidos no processo educacional. Embora o ensino híbrido apresenta desafios que precisam ser superados para garantir sua eficácia, o mesmo oferece muitas vantagens.

Algumas vantagens apresentadas na pesquisa pelos professores incluem:

- Melhor engajamento dos alunos em busca do aprendizado, criando autonomia
- Fusão do ensino presencial e *on-line* considerando que os dois modelos se complementam e oferecem diferentes maneiras de se ensinar e aprender determinado objeto de conhecimento

- Planejamento personalizado e acompanhamento do processo ensino e aprendizagem individualizado do aluno
- Oportuniza experiências de aprendizagem que estejam ligadas às diferentes formas aprendizagem
- Aproximação da realidade escolar do aluno com as vivências nos diferentes espaços
- Melhor aproveitamento pelo professor do tempo, possibilitando um maior engajamento e reduzindo custos para a instituição de ensino.

Portanto, mediante essa realidade de que o ensino híbrido traz impacto para a ação do professor nas situações de ensino e na ação do estudante no contexto da aprendizagem, podendo ser um potencializador através da reelaboração de novas práticas no ensino de ciências, proporcionando o enriquecimento do processo de ensino aprendizagem centrado no aluno, na colaboração e personalização. Sendo assim, o ensino híbrido tem diversas questões que o impactam, trazendo inúmeras potencialidades e diversos desafios, para que todos se mobilizem no sentido de melhoria e inovação nas práticas pedagógicas dos professores de ciências.

786

Referências

BACICH, L; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (org.). **Ensino Híbrido – personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular - Educação é a Base: Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. **O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino**. 2020.

Fraga, A. Ensino Híbrido: **Você já sabe como funciona?** Disponível em : <https://www.douradosnews.com.br/especiais/educacao/ensino-hibrido-voce-ja-sabe-como-funciona/1139895> . Acessado em; 04/02/2024

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

KANASHIRO, M. D. D. M. (2018). *Formação de Professores Para o Ensino Híbrido Análise de um Mooc da Plataforma Coursera*. CIET: EnPED. Recuperado de <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/578> Acesso em 22 de fev. de 2023.

LIMA, M. S. L. ROCHA, S. S. **Professor em EaD: saberes constituídos, lições aprendidas**. Anais do I Simpósio Internacional de Educação a Distância (SIED) e I Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância (EnPED) , 1, 2012. São Carlos: Secretaria Geral de Educação a Distância (SEaD – Universidade Federal de São Carlos), 2012. Disponível em: http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/Trabalhos/115_765_1_1_ED.pdf . Acesso em: 02 abr. 2022.

MASETTO, M. T., M.A., & MORAN, J.M. (2000). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Papirus

MORAN, José Manuel. **Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias**. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21.ed. rev. e atual. Campinas, SP: Papirus, 2013, p. 11-72.

_____. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. BACICH, L.; MORAN, J. M. (org.). Porto Alegre: Penso, 2018.

VALENTE, José Armando. **O ensino híbrido veio para ficar (prefácio)** . In: BACICH, Lilian; TANZINETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (ORG). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

VAUGHAN, N. D. **A blended community of inquiry approach: linking student engagement and course redesign**. *The Internet and Higher Education* , Amsterdã, n. 13, p. 60 -65, jan. 2010. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751609000645> . Acesso em: 09 jun. 2023.

LA FORMACIÓN INICIAL DE FUTUROS DOCENTES EN EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN RETO PARA LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN LAS AULAS ESPAÑOLAS

Nerea Pinar-Baños¹

Fátima Rosado-Castellano²

Miguel Ángel Durán-Vinagre³

Lucía Pérez-Vera⁴

Introducción

La educación inclusiva es crucial para establecer sociedades equitativas y justas. Esto implica la necesidad de políticas efectivas y de profesores capacitados que aseguren una educación de calidad para todos. La Declaración Universal de Derechos Humanos, adoptada por la ONU en 1948, subraya la importancia de la educación como un derecho básico para todos los individuos. Algunos autores enfatizan la responsabilidad de configurar un sistema educativo democrático, fundamentado en principios de equidad y justicia (Arnaiz et al., 2019; Torres, 2017). UNESCO (2017) destaca la necesidad de seguir trabajando para lograr una educación equitativa y de alta calidad para todos los estudiantes.

Para afrontar esta necesidad resulta imprescindible contribuir a instaurar políticas que garanticen la escolarización de todos, pues esto implica que se debe abordar la diversidad de necesidades del alumnado, invirtiendo, por ende, la mejora de la formación y cualificación del profesorado (Mayo, 2022). En consonancia, numerosos autores resaltan la carencia formativa en aspectos vinculados con la educación inclusiva, y además, indican que en la etapa de formación universitaria se debería dar poner mayor énfasis a la atención a la

788

¹ Nerea Pinar-Baños. Personal Científico Investigador. Facultad de Educación y Psicología (Universidad de Extremadura). nereapb@unex.es

² Fátima Rosado-Castellano. Profesora en la Facultad de Educación y Psicología (Universidad de Extremadura). mfrosado@unex.es

³ Miguel Ángel Durán-Vinagre. Profesor en la Facultad de Educación y Psicología (Universidad de Extremadura). mduranv@unex.es

⁴ Lucía Pérez-Vera. Profesora en la Facultad de Educación y Psicología (Universidad de Extremadura). luciapv@unex.es

diversidad, siendo esto uno de los grandes retos inminentes a los que se enfrenta el sistema educativo (Florian y Camedda, 2020; Lorent y Álamo, 2019). Igualmente, la respuesta por parte de las Administraciones educativas debe ser certera y como se indica en la LOMLOE (2020), se debe favorecer que todo el alumnado pueda continuar su escolarización tanto en niveles obligatorios como postobligatorios, contando con los recursos y apoyos suficientes. Estudios como el de Sandoval et al. (2022) ponen de manifiesto que no solo es fundamental poner el énfasis en el plano educativo, sino que es una cuestión que atañe a lo político, a la lucha por los derechos sociales y a la justicia social.

La investigación llevada a cabo por González-Gil et al. (2017) sostienen que los futuros realmente no se sienten competentes para afrontar la enseñanza a partir de un modelo pedagógico inclusivo que realmente responda a las necesidades que presenta todo el alumnado. De ahí, que los docentes que presentan una buena predisposición para trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales sean quienes hayan realizado una formación en entornos que les permitieron aprender sobre diversidad (Garzón et al., 2016). No obstante, la inclusión supone “una búsqueda permanente de procedimientos, cada vez más adecuados” (Feria et al., 2021, p. 28), por lo que no solo los docentes deben ser formados inicialmente, sino que deben realizar una actualización de sus conocimientos de manera permanente.

Para alcanzar este objetivo, es esencial que las políticas de educación inclusiva se implementen mediante prácticas educativas efectivas. Ainscow y Booth (2002) señalan que las culturas y políticas educativas pueden tanto fomentar como obstaculizar la inclusión, creando barreras al aprendizaje, por ello, es esencial examinar estas dinámicas para proponer reformas sustanciales (Ainscow, 2007), destacando la aportación realizada por Haro-Rodríguez et al. (2019) quienes advierten que las barreras pueden surgir de estructuras institucionales arraigadas.

Al hilo de lo expuesto anteriormente, la investigación-acción continua es esencial para identificar y superar estas barreras (Chiner et al., 2015; Escarbajal et al., 2017). Ovejero (2018) resalta la necesidad de una preparación adecuada para los educadores que les permita enseñar en entornos diversos, esto garantiza que puedan atender las necesidades individuales de los estudiantes (Román et al., 2021). La capacitación adecuada también fomenta una comprensión profunda de los desafíos que enfrentan los estudiantes (Fernández et al., 2021), fortaleciendo así la capacidad de los docentes para crear ambientes inclusivos (Colmenero et al., 2015).

Por último, es fundamental destacar la necesidad de participación de la comunidad educativa en el fomento de una escuela más inclusiva. Esto favorece la eliminación de barreras entre los diferentes implicados para que la diversidad se viva desde la normalidad (Carmona et al., 2021). En esta línea, se debe hacer hincapié en “lograr una mayor implicación social, comunitaria, institucional y personal, apostando firmemente para que la educación inclusiva sea una realidad normalizada y generalizada, no una experiencia puntual y limitada a casos particulares (Arnáiz, 2019, p. 39)”.

Objetivo

La finalidad de esta investigación fue examinar la autopercepción de los futuros docentes de Educación Primaria sobre las competencias a la hora de desarrollar prácticas educativas inclusivas con estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo.

Método

La muestra estuvo formada por un total de 109 futuros docentes de Educación Primaria de la Facultad de Educación y Psicología (Badajoz), de los cuales 67 eran mujeres (61,5%) y 42 hombres (38,5%) con una edad promedio en torno a los 20 años.

Para abordar el objetivo de esta investigación se utilizó el cuestionario CEFI-R, ideado por González-Gil et al. (2017) cuya finalidad es evaluar la formación docente en inclusión de profesionales de la educación, midiendo el nivel de preparación y la formación que tienen con respecto a la enseñanza inclusiva. Se consideraron la dimensión de concepción de la diversidad (4 ítems) y la dimensión de participación en la comunidad (3 ítems), otorgando las respuestas en una escala tipo Likert que oscila desde totalmente en desacuerdo/en desacuerdo hasta totalmente de acuerdo/de acuerdo.

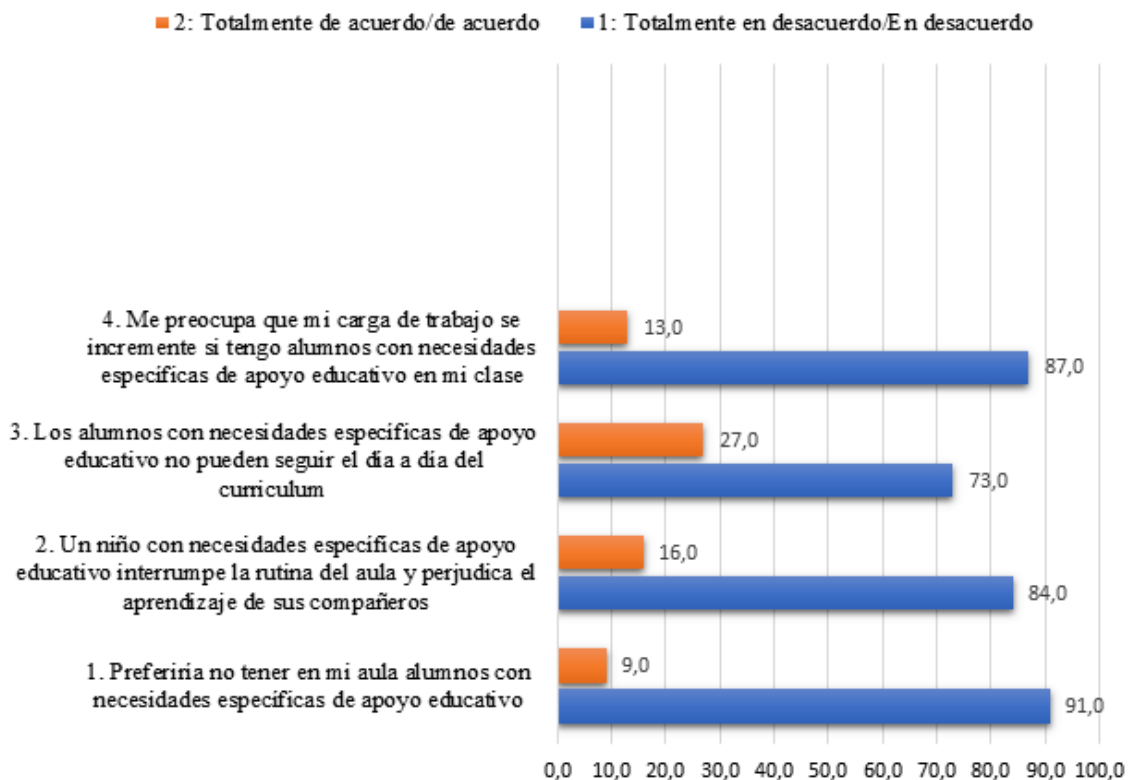
En cuanto al procedimiento, con el fin de facilitar la recogida de datos, se elaboró un cuestionario online a través de Google Form con el instrumento utilizado para analizar las variables objeto de estudio. Se solicitó permiso al docente responsable de la asignatura y a los participantes que completaron el cuestionario. De igual modo, se especificó que su duración no llevaría más de 5 minutos y se les informó de que la participación era voluntaria y anónima.

790

Resultados

Los resultados que se muestran en el estudio han sido obtenidos del análisis de datos recopilados en el estudio sobre la formación inicial de los futuros docentes en el fomento de la educación inclusiva. Los datos fueron procesados utilizando la herramienta de hoja de cálculo Excel, permitiendo un análisis detallado y sistemático de las respuestas de los participantes encuestados y de cada una de las variables de estudio. A continuación, se presentan los resultados más relevantes derivados del análisis de datos, incluyendo los porcentajes en cada una de las respuestas por ítems.

Figura 1. *Concepción de la Diversidad.*

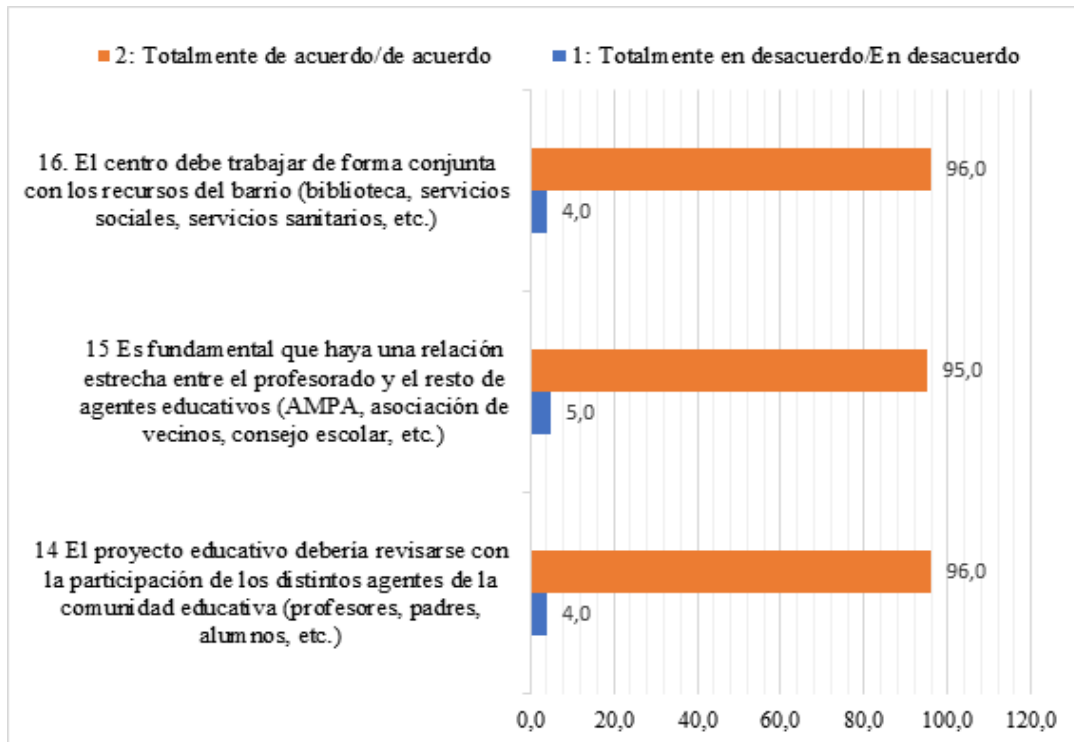


791

Fuente: *Elaboración propia*

En esta dimensión, los resultados que se muestran en la Figura 1 sobre *Concepción de la Diversidad*, determinan que cerca del (91%) de los encuestados en el ítem 1, prefieren tener en su aula alumnos con necesidades educativas especiales y esto no sería un inconveniente para ellos, frente a ese (9%) que no se muestra de acuerdo con tener este alumnado dentro de sus aulas. Seguido del ítem 2, encontramos un porcentaje elevado de encuestados (84%), piensa que los niños con necesidades educativas especiales no interrumpen ni perjudican el aprendizaje del resto de sus compañeros, mientras que el (16%) de los encuestados que piensan lo contrario. En el ítem número 3, por mayoría del (73%) de maestros en formación piensa y defienden que los alumnos con necesidades específicas de apoyo sí pueden seguir el día a día en el aula, frente al (27%) de maestros en formación que piensa que estos niños no pueden seguir el ritmo de las aulas en el día a día durante el desarrollo de las clases. Respecto al ítem 4, por mayoría del (87%) no siente preocupación por sentir que se le incremente el trabajo en el aula por tener alumnos con necesidades específicas de apoyo, mientras que el (13%) sí siente esa preocupación y piensa que tener en el aula a este tipo de alumnado pueda suponer para ellos una carga extra de trabajo.

Figura 2. Participación de la Comunidad



793

Fuente: Elaboración propia

En las gráficas de la Figura 2 *Participación de la Comunidad*, en el ítem 14, se ha obtenido un porcentaje bastante elevado (96%) de maestros en formación han mostrado su total conformidad sobre la participación conjunta de los diversos agentes de la comunidad educativa como, los profesores, los padres y los alumnos, para revisar con la implicación de todos, el Proyecto Educativo del Centro (PEC), el (4%) opina lo contrario. Seguido del ítem 15, nos encontramos también con una elevada mayoría del (95%) de encuestados que piensan que es fundamental que exista una relación estrecha entre el profesorado y el resto de agentes educativos como son (AMPA, asociaciones de vecinos, Consejo Escolar, etc), frente al (5%) que no comparte la misma opinión y no consideran relevante la participación de este colectivo. En el ítem 16, volvemos a encontrarnos con un porcentaje bastante elevado (96%) que comparte la misma opinión y reafirman que es necesaria la colaboración y la participación en el centro de la influencia del entorno y los servicios el entorno que pueden ofrecer el aprovechamiento de las bibliotecas, los servicios sociales, los servicios sanitarios o diversas

asociaciones, el (4%) de los encuestados, no lo encuentra como algo necesario, por lo que podrían optar por prescindir de estos recursos.

Discusión y conclusiones

El objetivo de la presente investigación fue examinar la autopercepción de los futuros docentes de Educación Primaria sobre las competencias a la hora de desarrollar prácticas educativas inclusivas con estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo. A tenor de los resultados obtenidos, se muestran una serie de reflexiones en torno a la percepción que presentan los futuros maestros de Educación Primaria en relación a sus competencias. Estas competencias se encuentran vinculadas a las posibilidades para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje bajo condiciones de igualdad para todos en un entorno inclusivo.

La percepción que tiene el alumnado sobre las propias prácticas supone un punto de partida en la creación de un sistema educativo más inclusivo al considerar que contribuye al logro de nuevos espacios educativos y sociales más diversos en los que todo el alumnado participa en el proceso de enseñanza aprendizaje (González-Gil et al., 2017). A pesar de la importancia manifiesta, no siempre los docentes se encuentran capacitados para afrontar la práctica educativa desde este enfoque y consideran que hay cierto desequilibrio entre la formación inicial recibida en el marco universitario y la práctica real (Feria et al., 2021). Tal es el caso, que en estudios como el de Pegalar y Colmenero (2017), casi un 25% de los participantes consideraban que tenían conocimientos insuficientes sobre educación inclusiva. Por tanto, es un reto presente en los programas formativos universitarios (Llorent y Álamo, 2019; Florian y Camedda, 2020).

Esta visión de los docentes con respecto a la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en sus aulas a veces está condicionada por la percepción que se tenga del desarrollo del propio trabajo. En este sentido, los resultados muestran que el 87% considera que la participación de este alumnado en el aula no genera una mayor carga de trabajo. Aunque, si bien es cierto, trabajos como los de Horne y Timmons, (2009), como se citó en Granada et al. (2013) manifiestan que esta actitud positiva puede verse modificada si no se cuenta con mayor apoyo administrativo, tiempo para la planificación de la acción educativa y capacitación hacia los docentes. Junto a ello, es fundamental la existencia de motivación intrínseca por parte del profesorado (Gonzalez-Rojas y Triana-Ferro, 2018), junto a recursos y un acompañamiento por parte de la Administración educativa. Desde la legislación educativa española (LOMLOE, 2020) se pone de manifiesto que son las

Administraciones educativas las que deben garantizar los recursos para que todo el alumnado pueda lograr el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales (artículo 70bis). Esta inclusión del alumnado en las aulas ordinarias genera cierta disparidad de opiniones. Según los resultados obtenidos, la mayoría de docentes en formación (84%) sostienen que la escolarización de ACNEE en aulas ordinarias no perjudica el aprendizaje de sus compañeros y que además, puede seguir el currículum (73%). De hecho, según el estudio de Sandoval et al. (2022) la escolarización del alumnado con NEE ha ido evolucionando hacia la educación ordinaria, especialmente en centros de titularidad pública, suponiendo un avance significativo en la línea de lo indicado por la LOMLOE. No obstante, el camino está por recorrer (UNESCO, 2017).

Por otro lado, la participación de toda la comunidad educativa en la búsqueda de la inclusión real y efectiva por parte de todo el alumnado es fundamental. Tal y como sostienen Feria et al. (2021), para poder responder a la diversidad, es necesaria la participación de toda la comunidad educativa, así como la participación de la sociedad en general. En relación a esta cuestión, el estudiantado consultado no presenta dudas y más del 96% sostiene que se debe trabajar de manera conjunta con diversas entidades (bibliotecas, servicios sanitarios, etc), con otros agentes educativos (AMPA, consejo escolar, etc) y que incluso, se debe revisar la participación de todos en cuestiones educativas de esta envergadura. De hecho, tal es la importancia de la participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos, que una mejor comunicación contribuye a que tenga lugar una respuesta educativa más consensuada, así como en la mejora del rendimiento académico, la reducción del abandono escolar e incluso, la mejora de la convivencia (Carmona et al., 2021). Por tanto, esta cuestión genera un gran reto en el que se tiene que involucrar a toda la sociedad y fomentar la participación activa para que desde los centros y aulas se generen experiencias realmente inclusivas y comprometidas con la escuela inclusiva y democrática (Arnaiz, 2019).

Ante todo lo descrito y considerando que el énfasis está puesto por parte de distintos organismos en el hecho de configurar un sistema educativo democrático caracterizado por los principios de equidad y justicia social, la inclusión del ACNEE es una premisa a cumplir para que sea efectivo tal derecho (Arnaiz et al., 2019; Torres, 2017).

Referencia bibliográfica

Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 3-7. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2007.00075.x>

Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D., Southworth, G., y West, M. (2016). *Creación de las condiciones para la mejora de la escuela: Manual de actividades de perfeccionamiento del personal*. Londres: Routledge.

Ainscow, M., y Booth, T. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid. Consorcio Universitario para la Inclusión Educativa.

Arnáiz, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos*. Universidad de Murcia.

Arnaiz, P., de Haro-Rodríguez, R., y Maldonado, R. (2019). Barriers to Student Learning and Participation in an Inclusive School as Perceived by Future Education Professionals. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 8(1), 18-24.

Carmona, P., Parra, J., y Gomariz, V. (2021). Participación de las familias de alumnado con apoyos y atenciones diferentes: un estudio en un contexto multicultural. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 49-69

Chiner, E., Cardona, M. C., y Gómez, J. M. (2015). Maestras "cree" sobre la diversidad: un análisis desde una perspectiva personal y profesional. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 4(1), 18-23. <https://doi.org/10.7821/naer.2015.1.113>

Colmenero, M. J., y Pegalajar, M. C. (2015). Cuestionario para futuros docentes de Educación Secundaria acerca de las percepciones sobre la atención a la diversidad: Construcción y validación del instrumento. *Estudios sobre Educación*, 29, 165-189. <https://doi.org/10.15581/004.29.165-189>

De Haro Rodríguez, R., Ayala de la Peña, A., y Del Rey Gil, M. V. (2019). Promoviendo la equidad en los centros educativos: identificar las barreras al aprendizaje y a la participación para promover una educación más inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 341-352.

Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46(2), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>

Escarbajal, A., Arnaiz, P., y Giménez, A. (2017). Evaluación de las fortalezas y debilidades del proceso educativo en centros de infantil, primaria y secundaria y desde una perspectiva decluya. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 427-433.

Feria, I., Olivares, M. A., y García Cabrera. (2021). La inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en un centro ordinario. Un estudio etnográfico. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(2), 27-40.

Fernández, M. J., Pérez, L., y Sánchez, S. (2021). Escuela pública y COVID-19: dificultades sociofamiliares de educación en confinamiento. *Publicaciones*, 51(3), 463-479. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i3.15981>

Florian, L., y Camedda, D. (2020). Enhancing teacher education for inclusion. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 4–8. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1707579>

Garzón, P., Calvo, M. I., y Orgaz, B. M. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 25-45. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.04.02.02>

González-Gil, F., Martín-Pastor, E., y Orgaz, B. (2017). ¿Están los futuros profesores formados en inclusión?: Validación de un cuestionario de evaluación. *Aula Abierta*, 46(2), 33-40. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.33-40>

González-Rojas, Y., y Triana-Ferro, D.A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y valores*, 21(2), 200-218.

Granada, M., Pomés, M. P., y Sanhuesa, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo*, 25, 51-59.

Kutsyuruba, B., Haegele, J. A., y Roper, E. A. (2020). A systematic review of key factors influencing inclusive education policies and practices for students with disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 31(4), 225-236.

Llorent, V. J., y Álamo, M. (2019). The initial teacher training in attitudes toward cultural diversity. Validation of a scale. *Papeles de Población*, 25(99), 185–206. <https://doi.org/10.22185/24487147.2019.99.08>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, nº 340. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Mayo, M. (2022). Formación docente para la atención a la diversidad en el grado de maestro/a en Educación Infantil y Primaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(2), 166-182.

Meza, E. F., Velasco, G. A., Balladares, M. P. D. R., Pastuña, M. B., y Pesántez, D. M. (2023). Educación Inclusiva: Revisión de Prácticas y Políticas para una integración exitosa de estudiantes con discapacidad. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 1498-1515. [doi:10.37811/cl_rcm.v7i2.5416](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5416)

Pegalar, M.C. y Colmenero, M.J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(1), 84-97.

Ovejero, A. (2018). *Aprendizaje cooperativo crítico. Mucho más que una eficaz técnica pedagógica*. Madrid: Pirámide.

Román, G., Pérez, E., y Medina, A. (2021). Formación del docente inclusivo y la influencia en la transformación de su práctica pedagógica: revisión teórica. *Infancias Imágenes*, 20(1), 93-108. <http://doi.org/10.14483/16579089.15288>

Sandoval, M., Álvarez-Rementería, M., y Darretxe, L. (2022). La evolución de la escolarización del alumnado en Educación Especial en España: a 25 años de la Declaración de Salamanca. *Aula Abierta*, 51(4), 385-394.

Slee, R. (2018). *The inclusive education workbook. Teaching, learning and research in the irregular school*. London: Routledge.

Torres, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid. Morata.

UNESCO. (2016). Educación 2030 Declaración de Incheon y Marco de Acción: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. UNESCO. París (Francia).

UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO. París (Francia).

A NATUREZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E CRIATIVO

Letícia Munhoz Vellozo¹
Fernando Donizete Alves²

Introdução

Estudos realizados em diferentes países têm discutido sobre a importância da natureza no contexto escolar, principalmente no contexto da educação infantil. Além disso, esses estudos indicam os impactos que a ausência da relação entre a criança e a natureza pode causar.

Pautado nesses estudos, o presente trabalho, que é recorte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Brasil entre os anos de 2020 e 2022³, considerou a importância dessa relação para ativação de diversos estímulos sensoriais ao mesmo tempo, a medida que as crianças se relacionam com os elementos naturais - não estáticos -, elementos esses que podem ser explorados e combinados de diferentes formas, recebendo diferentes significados (ANTONIETTI, 2018; MEIRELLES, 2015). Bem como a importância da relação com a natureza para a movimentação e coordenação motora ampla, como indicam Cozzolino (2021) e Strongoli (2019).

Partindo desse pressuposto e considerando a realidade educacional brasileira, em que grande parte das escolas de educação infantil mantém as crianças dentro de prédios e sentadas durante uma longa jornada de atividades, com grande foco no desenvolvimento cognitivo, nota-se que faltam condições favoráveis à relação da criança com a natureza no contexto educacional para potencializar os aspectos positivos supracitados.

799

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar, Brasil) em cotutela com a *Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia* (UNIMORE, Itália). Mestre em Educação pela UFSCar. Membro do Centro de Pesquisa da Criança e de Formação de Educadores da Infância (Cfei) – UFSCar. Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de São Carlos e também na rede privada de ensino. E-mail: leticia_vellozo@hotmail.com

² Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos/SP. Coordenador do Centro de Pesquisa da Criança e de Formação de Educadores da Infância (Cfei) – UFSCar. E-mail: alves.sommer@gmail.com

³ Esse trabalho é recorte de uma pesquisa de mestrado que foi desenvolvida durante a pandemia da COVID-19.

E foi a partir dessa ausência que a referida pesquisa de mestrado objetivou evidenciar, por meio da observação participante, como as crianças se apropriaram dos ambientes e elementos naturais no cotidiano e nas práticas escolares. A pesquisa foi realizada em uma escola particular de educação infantil de São Carlos, cidade situada no interior do estado de São Paulo, Brasil, e trata-se de um estudo de natureza qualitativa.

Com isso, em resposta às questões iniciais, que foram quais ambientes e elementos naturais fazem parte dessa escola de educação infantil e como eles são explorados pelas crianças e pela prática educativa presente no cotidiano escolar, a pesquisa fundou-se na observação e análise das interações entre as crianças de quatro e cinco anos com os ambientes naturais da escola. Os registros foram feitos na forma de diários de campo e usou-se fotografias (que não revelam a identidade das crianças) para enriquecer as descrições das observações presentes nos diários.

Tratando-se de uma pesquisa desenvolvida com crianças entre quatro e cinco anos, é importante ressaltar que a educação infantil no Brasil, essencial para o desenvolvimento integral da criança, no ano de 2013 se tornou obrigatória a partir dos quatro anos de idade por meio da Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013), sendo esse acesso à educação básica obrigatória um direito público subjetivo.

Além disso, no Brasil, o desenvolvimento integral da criança está previsto pela Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação que afirma, em seu artigo 29, que a “primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996)

Dessa forma, entende-se que para que a criança possa estimular seu desenvolvimento pessoal, o pensamento crítico e a brincadeira de papéis sociais, contribuindo, de maneira significativa, para o desenvolvimento criativo e cognitivo da criança, valorizando sua linguagem motora, é fundamental que o ambiente natural e seus elementos façam parte do contexto das escolas de educação infantil, pois são capazes de oferecer condições favoráveis ao desenvolvimento integral da criança.

A brincadeira e a linguagem motora em ambientes e com elementos naturais

A referida pesquisa tomou como objeto central de estudo, o ambiente escolar e, de forma mais específica, os ambientes e elementos naturais presentes nesse ambiente como um dos

800

eixos estruturantes da prática educativa nessa etapa da educação básica e, conseqüentemente, do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Esse processo de desenvolvimento e aprendizagem na educação infantil está atrelado ao brincar, que é um direito da criança já estabelecido em documentos que orientam a prática pedagógica das escolas brasileiras de educação infantil, como prevê, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular brasileira,

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, 2018, p.37)

Além disso, parte-se do princípio de que, enquanto seres humanos vivendo em uma sociedade, somos resultados de nossas experiências e a brincadeira é o ponto de partida, pois é por meio dela que a criança inicia sua relação com o mundo da cultura. Como conceitua Winnicott (1975), talvez seja apenas no brincar que a criança desfrute da sua liberdade de criação.

Essa prática social que é fundamental para as aprendizagens e desenvolvimento das crianças é também sua linguagem privilegiada, assumindo papel de eixo integrador das experiências educativas e tornando-se fundamental para a cultura da infância. A brincadeira permite que a criança, de forma voluntária, se expresse e tome decisões, experimentando o mundo e situações cotidianas para compreendê-lo e expressá-lo através de suas múltiplas linguagens, de forma criativa.

O jogo (a brincadeira) não é uma simples lembrança de impressões vividas, mas uma reelaboração criativa delas, um processo pelo qual a criança combina os dados da experiência para construir uma nova realidade, respondendo à sua curiosidade e às suas necessidades. (RODARI, 2010, s/p, tradução nossa)

Portanto, a brincadeira é essencial ao desenvolvimento integral das crianças e ao seu processo de formação, pois é por meio dela que elas interpretam o mundo e ressignificam suas experiências, evadindo a realidade para o imaginário. Sendo fundamental na educação infantil, é imprescindível que os adultos ofereçam possibilidades para que as crianças possam

desenvolver sua atividade principal, organizando o ambiente e os objetos à disposição para que as experiências delas sejam potencializadas.

Considerando o brinquedo, elemento da brincadeira, como um objeto simbólico e transicional importante na mediação da relação entre a criança e o meio, estando presente entre sua realidade psíquica e concreta, entende-se que quanto menos estruturado e mais simples ele for, maiores serão as possibilidades de combinação, imaginação e criação da criança (WINNICOTT, 1975).

Dessa forma, considera-se que ao ocupar os ambientes naturais e permitir que as crianças estejam em contato com seus elementos ali presentes, sem forma ou função pré-definida, alargue as possibilidades para brincar de forma rica, permitindo que elas tenham mais chances de inventar e enriquecer suas brincadeiras.

Afinal, na natureza a criança brinca através da inteligência de seu corpo e com possibilidades que vão muito além daquelas que os brinquedos já prontos - ou com uma função pré-estabelecida - podem oferecer. Estar na natureza é também uma possibilidade de afastamento, mesmo que por um curto período de tempo, da grande quantidade de informações que a urbanização oferece. Além disso, a natureza permite que a criança tenha tempo para interagir e criar, respeitando seu tempo bem como seus desejos.

O ambiente, como propõe Louv (2016), é imprescindível para que cada criança teste a si mesma na interação que possui com ele, por isso, quanto mais rico e aberto for o ambiente, maiores serão as opções de escolha para ela se envolver e criar. Enquanto que a *Teoria das peças-soltas* proposta por Simon Nicholson enfatiza a importância que os elementos naturais têm na multiplicidade de contextos que pode criar por não terem uma forma pré-definida, por serem peças soltas.

[...] uma pedra pode ser percebida como algo para arremessar ou escalar. Um graveto pode ser visto como uma espada ou como uma ferramenta para cavar. A forma como as crianças percebem uma peça solta influencia se e como elas a utilizam em suas brincadeiras. Como as peças soltas não têm um uso ou resultado predeterminado, com a experiência, as crianças podem adaptá-las para serem usadas de várias maneiras. A teoria das peças soltas e dos recursos oferece aos educadores uma visão de como as peças soltas em ambientes externos ajudam as crianças a criar experiências lúdicas ricas e diversificadas (FLANNIGAN; DIETZE, 2018, p.54, tradução nossa).

Para além dessa importante - e fundamental - característica do brincar, estar do lado de fora permite o desenvolvimento da linguagem motora por meio de uma maior mobilidade da

criança, propiciando seus deslocamentos e sua movimentação ativa. Quando ao ar livre, o sedentarismo - que interfere profundamente na plasticidade da mente - diminui, influenciando positivamente para a saúde física e mental da criança (COZZOLINO, 2021). Muitos documentos brasileiros, que são documentos base para a educação infantil no país, falam sobre a importância da movimentação da criança no contexto escolar, ao invés de passarem horas confinadas em prédios, sentadas em cadeiras, sem terem grandes oportunidades de movimento. Vale ressaltar que a movimentação é uma importante linguagem infantil, por meio dela a criança pode se expressar, se comunicar e explorar o mundo, os espaços e objetos ao seu redor.

Como afirmam Campos e Rosemberg (2009, p.13), no documento intitulado *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*, as “Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos”. E é então um dever da escola permitir que as crianças possam se movimentar durante o cotidiano escolar, melhor ainda se essa movimentação se der ao ar livre, onde é possível observar o céu e pequenos animais, sentir o vento, pisar com pés descalços na grama ou areia, acessando e combinando diversos sentidos de uma só vez. De acordo com Ceppi e Zini (2013, p.49), “A escola deve ser um lugar que “sente” o que está acontecendo no lado de fora – do tempo até as mudanças sazonais, da hora do dia até os ritmos da cidade – exatamente porque ela se situa em um dado lugar e momento.”

A movimentação ao ar livre também influencia no desenvolvimento da criatividade, competência relacionada com a brincadeira, à medida que, ao correr, subir, escalar, se pendurar e brincar nos espaços abertos, para além do desenvolvimento do equilíbrio, da força e agilidade, a criança pode acessar diferentes elementos naturais e aguçar o tato, olfato, visão e audição ao mesmo tempo. É uma experiência interna, sensível e completa.

Contudo, a brincadeira em ambientes e com elementos naturais é uma importante promotora de criatividade e desenvolvimento cognitivo, uma vez que esses elementos não estruturados oferecem grandes possibilidades de combinação e, nesses ambientes, as crianças podem encontrar mais possibilidades para brincar, com mais chances de inventar e enriquecer suas brincadeiras. Além de permitir que ela explore seu corpo por meio dos sentidos, tocando em diversos elementos e percebendo as suas texturas, sentindo os diversos cheiros que encontramos na natureza, enxergando as mais variadas cores e ouvindo seus sons, que podem ser de animais até do vento batendo nas folhas.

Como afirma Louv (2016, p.108), os “Espaços e materiais naturais estimulam a imaginação sem limites das crianças e servem como meio para a inventividade e a criatividade observáveis em quase todo grupo que brinca em um ambiente natural”.

Caminho Metodológico

É um estudo qualitativo e de caráter exploratório, construído por meio de interações com outras pessoas, sujeitos da pesquisa, buscando explicar questões educativas no contexto escolar do qual os indivíduos faziam parte. De acordo com Creswell (2010), escutar o que as pessoas dizem e observar o que fazem em seu ambiente são considerados aspectos fundamentais para a construção da pesquisa qualitativa.

Os dados foram coletados por meio da observação de um agrupamento de crianças com quatro e cinco anos de idade, considerando que as crianças com essa faixa etária possuem maior autonomia em suas escolhas, bem como uma oralidade desenvolvida, sendo capazes de se expressar com mais facilidade (OLIVEIRA; MARANHÃO; ABBUD, 2019). Além disso, a pesquisa foi feita em contexto brasileiro onde a obrigatoriedade do ensino é a partir de quatro anos.

A coleta empírica foi feita em uma escola particular de São Carlos, uma cidade situada no interior do estado de São Paulo, no Brasil. A escola atende crianças de três anos de idade até o ensino médio, estudantes com dezessete anos, e é dividida em quatro blocos de acordo com as quatro etapas da educação básica. Sendo os blocos diferenciados por cores, nos quais rosa é o bloco da educação infantil, verde é o bloco do ensino fundamental I, amarelo o referente ao ensino fundamental II e o azul que atende os estudantes do ensino médio.

As observações foram realizadas em diferentes horários no período da tarde, período em que as referidas crianças vão à escola, objetivando coletar o máximo de situações em ambientes e momentos diversos, com atividades diferentes. Observando as crianças diariamente em seu contexto escolar, notando qual a relação delas com os elementos e ambientes naturais que fazem parte do ambiente escolar. A referida escola conta com um amplo e privilegiado ambiente natural, foi construída no antigo terreno de uma fazenda, preservando grande parte de sua área natural, como é possível visualizar na foto 1.

Foto 1: imagem aérea da escola



Fonte: <https://educativa.com.br/escola-educativa/nossa-escola/>

805

Os dados das observações foram sistematizados em notas de campo - feitos usando um caderno e uma caneta - e registros fotográficos. Os diários buscaram descrever de forma sistemática e detalhada as diversas situações, falas, experiências e criações das crianças com a natureza ali presente.

Devido a algumas intercorrências causadas pela pandemia da COVID-19, como já foi mencionado anteriormente, a coleta empírica se deu de forma fragmentada. Felizmente, mesmo com as dificuldades encontradas foi possível realizar dezoito dias de observação com o mesmo agrupamento infantil. O início dessa etapa da pesquisa ocorreu em junho de 2021 e sua finalização foi em setembro do mesmo ano.

A sala de atividades da turma selecionada para a pesquisa fica localizada na parte de trás da escola e tem vista para uma área gramada com árvores frutíferas e horta, garantindo o contato direto com um de seus ambientes naturais (ver imagem dois abaixo). Nas escolas infantis brasileiras, é muito comum o parque de areia e, especificamente nessa escola, esse parque fica localizado próximo à sala de atividades dos sujeitos participantes e é utilizado pelas crianças diariamente, como é possível visualizar na imagem três abaixo. A sala é bem ampla,

com mesas, cadeiras, armário fechado e armário aberto. Também existem brinquedos e materiais de uso das crianças e da professora.

Fotos 2 e 3: vista da sala de aula e parque de areia



Fonte: imagens da autora

806

Por ser rica de ambientes e elementos naturais, tanto próximo às salas quanto em outras áreas da escola, é possível que os estudantes desfrutem da observação e interação com os elementos naturais, através de experiências concretas e vivências que permitem ressignificar, explorar e se inspirar, além de despertar a curiosidade.

A análise de dados foi feita de forma qualitativa a partir dos fundamentos da Análise de Conteúdo, considerando Bardin (2016). Então, depois de realizadas as dezoito inserções, da construção dos diários de campo e exploração dos mesmos, alguns assuntos apareceram com maior frequência, sendo categorizados e tratados. Assim, as categorias de análise foram divididas em: 1. Fauna e flora do ambiente escolar; 2. Elementos da natureza (água, terra, fogo e ar); 3. Elementos naturais (gravetos, pedras, sementes, folhas, entre outros) (VELLOZO, 2022).

Resultados e discussão

A categoria escolhida para ser discutida nesse trabalho foi a número dois, intitulada de *Elementos da natureza (água, terra, fogo e ar)*, pois ela discutiu de forma mais aprofundada em suas unidades de registro as brincadeiras e a linguagem corporal. Esses quatro elementos da natureza foram observados nas brincadeiras e vivências das crianças com o ambiente escolar,

principalmente no momento do parque. É importante ressaltar que, cada um desses elementos traz uma mensagem diferente para as crianças, colocando-as em contato com o imaginário.

É importante destacar também que nas escolas de educação infantil do Brasil o uso do parque de areia é uma atividade permanente, ou seja, ocorre diariamente dentro do cotidiano escolar. E, na maioria das vezes, seu objetivo é oportunizar o jogo livre e desenvolver a linguagem motora.

Assim, os elementos naturais presentes em abundância no momento do parque eram areia e água e, por diversas vezes, foi possível ver o criar das mãos e mente e o transformar utilizando esses elementos da natureza, enriquecendo, muitas vezes, as brincadeiras de papéis sociais que ocorriam nesse momento. As unidades de registro presentes nessa categoria foram: brincadeiras no parque utilizando pás e baldes; peneiração de areia; brincadeiras de casinha e mamãe e filhinha; brincadeira com água; e brincadeiras com areia.

Entre as brincadeiras de cavar, de preparar algum alimento utilizando areia e água ou de experimentar suas diferentes texturas (com ou sem o uso da água), foi possível concluir que a areia oferece muitas possibilidades para uma brincadeira à medida que é um elemento versátil e pode ser utilizada sozinha ou combinada com outros. Sua experimentação permite que as crianças inventem e criem diversas situações, brincadeiras e objetos, sendo importante para o desenvolvimento da coordenação motora fina.

807

A criança, essa criatura por excelência tátil, tem olhos nas mãos. Só quase sabe ver com as mãos, ver com os olhos não lhe basta, pois o campo de repercussões por ela almejado é das mais recuadas impressões corpóreas. A tatilidade é seu mais poderoso recurso imaginador, a porta do vínculo onírico com tudo. Pela tatilidade ela não apenas vê como também ouve e empenha diálogo com os materiais. A criança os entende em sua profundidade, descreve-os em seus detalhes. (PIORSKI, 2016, p.109)

Essa atividade voluntária que é o brincar e, mais especificamente para este trabalho, o brincar no parque de areia, permitiu que a areia fosse reinterpretada de diferentes formas através do brincar da criança. Sua versatilidade e sua não-estruturação permitiram que as crianças a combinassem com outros elementos para enriquecer e potencializar as brincadeiras. Em um dos dias de observação algumas crianças estavam brincando com bonecas e, durante a brincadeira, surgiu a necessidade de dar banho em suas filhas. Mas, para que esse banho fosse

possível, seria necessária uma banheira. Então, as crianças se uniram e, usando água e areia, moldaram uma banheira, como é possível ver na imagem quatro a seguir.

Foto 4: banheira de areia



Fonte: imagem da autora

808

Esse é um dos excertos retirado da dissertação de mestrado em discussão e evidencia que ao brincar, "[...] a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens" (KISHIMOTO, 2010, p.1). Com isso, é fundamental que as crianças estejam em contato com os ambientes e elementos naturais nas escolas, pois para além do desenvolvimento da linguagem motora, é uma rica experiência para potencializar as brincadeiras, estimular a criatividade e a criação.

Considerações finais

Sendo assim, conclui-se que é preciso oportunizar às crianças o contato com a natureza, com ambientes abertos e naturais, com a intenção de enriquecer o agir curiosamente sobre o mundo que as cerca, possibilitando o contato com elementos que agucem esse desejo por investigar, criar e ressignificar o mundo.

Os ambientes naturais permitem que a criança possa correr e se movimentar ao ar livre, favorecendo o desenvolvimento de sua linguagem motora, explorando seu corpo através dos

sentidos. Para além dessa linguagem, a brincadeira e a criatividade são outras linguagens potencializadas quando a criança se relaciona com a natureza e experimenta as peças soltas ou elementos não estruturados para brincar e interpretar o mundo.

Para concluir, ressalta-se o que Barros (2018, p.19) apontou,

Um conjunto consistente de evidências científicas, em sua maior parte geradas fora do Brasil, sugere que um dos fatores seja o distanciamento entre as crianças e a natureza. Isso porque ambientes ricos em natureza, incluindo as escolas com pátios e áreas verdes, as praças e parques e os espaços livres e abertos para o brincar, ajudam na promoção da saúde física e mental e no desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais, motoras e emocionais. (BARROS, 2018, p.19)

Assim, brincar, explorar e se movimentar são fundamentais na educação infantil, contando com um ambiente preparado para receber as crianças. Dessa forma, o ambiente natural oferece condições favoráveis, enriquecendo a ativação dos processos de pesquisa das crianças, podendo ser um convite para que a criança desenvolva suas potencialidades, agindo, produzindo e construindo conhecimento, tendo garantido o desenvolvimento cognitivo, motor e criativo.

809

Referências

ANTONIETTI, M. **European preschools in nature**. Principles and evidence in international references. Form@re, Firenze, vol.18, n.1, p.357-367, 2018.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, M. I. A. (Org). **Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza**.2. ed. Rio de Janeiro: Instituto Alana, 2018.

BRASIL. **Lei Federal Nº 9394**. Dispõe sobre Diretrizes e Bases da Educação. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>

_____. **Lei 12.796**. Altera a Lei nº 9.394. Brasília: DF, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>

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

CAMPOS, M.; ROSEMBERG, F. **Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

CEPPI, G.; ZINI, M. **Crianças, espaços, relações**: como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COZZOLINO, A. **Liberate i bambini nella Natura**: l'appello delle scuole Montessori nell'era della pandemia. Milão, Corriere della Serra, Abril, 2021.

FLANNIGAN, C.; DIETZE, B. **Children, Outdoor Play, and Loose Parts**. Journal of Childhood Studies, vol.42, no.4, p.53-60, 2018.

810

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. **Anais do I Seminário Nacional Currículo em Movimento**. Belo Horizonte, 2010, p. 1-20.

LOUV, R. **A última criança na natureza**: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza/Richard Louv; [tradução Alyne Azuma, Cláudia Belhassof]. 1. Ed. – São Paulo: Aquariana, 2016.

MEIRELLES, R. **Território do Brincar**: Diálogo com escolas / Renata Meirelles, (org.). São Paulo: Instituto Alana, 2015. (Coleção Território do Brincar).

OLIVEIRA, Z. M. R.; MARANHÃO, D.; ABBUD, I. **O trabalho do professor na educação infantil**. 3a ed. São Paulo: Editora Biruta Ltda, 2019.

PIORSKI, G. **Brinquedos do chão**: a natureza, o imaginário e o brincar. / Gandhy Piorski. – São Paulo: Peirópolis, 2016. 156p.



10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cidadania
e Saberes

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



RODARI, G. Immaginazione, creatività, scuola. In: RODARI, G. **Grammatica della Fantasia**: introduzione all'arte di inventare storie. Torino: Einaudi, 2010 (primeira edição em 1973).

STRONGOLI, R. **Quando gli spazi educano**. Ambienti d'apprendimento per una didattica all'aperto. Pedagogia Oggi, Italia, vol. XVII, n.1, p.431-444, 2019.

VELLOZO, L. M. **A natureza e a criança**: uma relação essencial para o desenvolvimento infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

WINNICOTT, D.W. 1975. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro, Imago, 203 p.

811



Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cidadania e Saberes

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0

¡MATEO NO ERES MI HIJO! RELATOS DE COMPAÑÍA CON UN PERRO CALLEJERO

Claritza Arlenet Peña Zerpa¹
José Alirio Peña Zerpa²

El encuentro de Mateo y Alirio

Usualmente cuando se es inmigrante de un país latinoamericano en otro país latinoamericano suele existir cierto grado de vulnerabilidad condicionada por el dinero. Sin ánimos de hacer generalizaciones, y con ánimos de no dejar de sintetizar (desde la observación y el azar) algunas experiencias de los inmigrantes rusos, norteamericanos, coreanos, españoles y franceses; podemos señalar que las divisas traídas por estas personas inmigrantes les facilita concretar sus contratos de alquileres, la búsqueda de empleo y el inicio de emprendimientos. En Argentina la migración venezolana, boliviana y paraguaya es una de las más vulnerables. Poco se habla sobre esto, pero la mayoría de inmigrantes de estas nacionalidades no pueden instalarse en la ciudad de Buenos Aires. El conurbano de la Provincia de Buenos Aires representa una oportunidad. Muchos hacen vida en zonas barriales (colonias o zonas residenciales). Otros en zonas precarias que los exponen a mucha más vulnerabilidad por la falta del servicio de agua potable y luz eléctrica, la presencia de pocos hospitales para el gran conglomerado de habitantes y la inseguridad que les impone un toque de queda a determinada hora de la noche.

Alirio es una de esas personas inmigrantes venezolanas que experimentó vivir en la ciudad de Buenos Aires y luego decidió establecerse en una zona barrial del conurbano bonaerense. Con necesidad de afecto conoció a Mateo (imagen 1), un perro que había sido rescatado de la calle. Al principio Mateo le gruñía y ladraba. Alirio le tenía miedo. Poco después, comenzó a extrapolar el afecto que no podía otorgar a sus familiares (que viven en Venezuela) a Mateo.

¹ Profesora investigadora del Centro de Investigación, Innovación y Desarrollo Académico (CIIDEA) de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), postdoctorado en Estudios Políticos (ULAC), doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR), Caracas (Venezuela). Email: cpenazer@ucab.edu.ve

² Reportero Honorario del website Korea.net, doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Central de Venezuela (UCV), magíster scientiarum en Comunicación Social (UCV), licenciado en Relaciones Industriales (UCAB) y egresado del Profesorado Universitario en Educación Secundaria y Superior (Universidad Austral). Email: japenazerpa@mail.austral.edu.ar

Sin saber nada sobre perros y adiestramiento canino lo acogió como su hijo y le decía palabras como “mi bebé”, “mi niño”, “mi hijo”. Pero, ¡Mateo no es un humano, es un perro!

Imagen 1. Mateo, un perro recuperado de las calles del conurbano bonaerense.



Fuente: fotografía tomada por Juan José Díaz

Si bien, se logró una relación cercana entre Mateo y Alirio esta no era la más adecuada para una de las partes. Mateo salía a la calle y ladraba a todas las personas, corría adelante y no obedecía orden alguna. El amor no era suficiente para una buena relación. El perro no era equivalente a un hijo (otro humano). Se hacía necesaria una relación basada en el descubrimiento donde cada especie (perro y humano) comprendiera las necesidades y límites para la convivencia.

Este trabajo aborda los relatos de Mateo y su compañero Alirio a partir de las conceptualizaciones de especies y relaciones parentales de otredad significativa descritas por Donna Haraway en su obra *Manifiesto de las Especies de Compañía: perros, gentes y otredad significativa*.

Sirva los relatos de compañía con un perro callejero para comenzar a pensar, reflexionar y teorizar sobre la manera como miramos a los “animales”.

Aclaraciones conceptuales: adiestramiento, entrenamiento, persona no humana

Hace varias décadas se denominaba adiestramiento al entrenamiento y capacitación del personal de una empresa. Con el transcurrir de los años se comenzó hacer la salvedad sobre el uso de la palabra adiestramiento, exclusivamente, para los animales, bajo la fundamentación de la respuesta de ellos a ciertas destrezas motoras y condicionamientos. Desde entonces, seguimos utilizando en las organizaciones de manera, casi generalizada, las palabras *entrenamiento* y *desarrollo de personal* o *capacitación del talento humano*.

Ahora bien, la palabra entrenamiento para el caso de los animales (y sobre todo en los perros) describiría muy bien tres cosas: primero, que además de reforzamientos (aumento de conductas) y castigos (reducción de conductas) de tipo positivo (cuando se agrega algo) o negativo (cuando desaparece algo), es necesario que el humano/la humana tenga una energía adecuada y equilibrada para que el perro también esté equilibrado. Segundo, que debe respetarse al perro y sus habilidades. Hay razas que históricamente en el trabajo con las personas desarrollaron habilidades que no tienen otras razas. Tercero, que la percepción olfativa y la auditiva son, apenas, las forma de comunicación de los perros que más se han estudiado. Esto no significa que lo visual no tenga importancia.

Entrenar es robustecer y perfeccionar ciertas habilidades, como un músculo que crece en el gimnasio. Adiestrar es amaestrar, instruir, domar. Los perros y los humanos requieren de estas dos cosas. Sí, ambos. La ira de una persona, por ejemplo, requiere ser domada, canalizada, para que pueda convivir con otras personas. Y cuando un perro salta obstáculos cada vez más altos en su preparación para una competencia de *agility*³ se trata de un entrenamiento, que no desprecia los comandos verbales y gestuales de su compañero humano, lo cual se corresponde con una clara forma de adiestramiento.

Hasta el momento hemos usado de manera indistinta la palabra persona y humano. Aquí hacemos la salvedad que ciertas especies de animales, jurídicamente, son llamadas *personas no humanas*, pensando en las capacidades cognitivas que se consideran elevadas e inteligencias especiales. El centro es la inteligencia humana y a partir de ella se decide que especie es más inteligente o no. Resultando beneficiados chimpancés, orangutanes, delfines y elefantes, otorgándoles derechos como *personas no humanas*. La realidad es que muchos de estos animales los hemos sacados de su hábitat natural para ponerlos en peligro y luego inventamos los

³ Agility es una competencia descrita como juego y como deporte donde un guía dirige a un perro en un circuito de obstáculos, los cuales debe recorrer sin tumbarlos y de la manera más rápida posible. La agilidad o el agility fue creado por el adiestrador canino Peter Meanwell en la década del setenta.

derechos de los animales que son en realidad *restricciones y regulaciones a las desmesuras de los humanos*. Los derechos de los animales deben crearse en la relación con ellos y nada mejor para entender esto que la relación que establecemos con las especies de compañía (más adelante hablaremos sobre esto) como los perros.

Nosotros preferimos evitar el uso de la palabra *persona no humana* en la descripción de especies animales para no reforzar el origen del nacimiento de este concepto: la explotación de ciertas especies por parte de los humanos, la no convivencia entre las especies. Y usamos indistintamente las palabras *persona* y *humano*, aunque estamos conscientes de que la palabra *persona* se corresponde, más exactamente, con un sujeto configurado por un marco jurídico local e internacional; mientras que la palabra *humano/humana* hace referencia a una especie pensante (*homo sapiens*). En suma, las diferentes especies animales y los humanos/las humanas somos seres terrestres que (des)habitamos en la *Tierra/tierra*⁴.

Coreografías ontológicas, especies de compañía y relatos

Se hace especial énfasis en la idea de *coreografías ontológicas*, sugerida por Charis (Cussins) Thompson, a partir del estudio de las prácticas de reproducción asistida en San Diego, y la ciencia y las políticas de conservación en Kenia. Haraway interpreta a Thompson indicando que:

El guión de la danza del ser es más que una metáfora; los cuerpos, humanos y no humanos, son separados y reunidos en procesos que hacen de la seguridad en sí mismo y de las ideologías humanistas y organicistas malos guías para la ética y la política, y más aún para la experiencia personal (citado en Haraway, 2017, p. 8).

Thompson enfocó su estudio en las prácticas de técnicas de reproducción humana asistida (TRHA) como la ovodonación que no determina de modo esencialista biologicista la ontología de la persona naciente, sino que con la medicalización y el control de los cuerpos gestantes (personas usuarias) agencian (afectan) el proceso. Es decir, en cada una de sus experiencias se apropian de la tecnología reproductiva, de los ciclos hormonales, aprenden con ellos, se oponen, coordinan su calendario laboral y, en suma, tienen sus propias transformaciones subjetivas y modos de entender a la persona que está en su vientre gracias a las TRHA.

⁴ Es importante tener en cuenta esta dualidad que por un lado pone foco en la Tierra como planeta (un nivel macro y simplificado), y por el otro, trata de describir las diversas formas como los humanos y no humanos *hacen vida* en determinados territorios (tierra).

Haraway aprovecha esta dinâmica coreográfica y la extiende más allá de las TRHA, explicando que los *corpos humanos y no humanos* se encuentran y desencuentran produciendo múltiples formas de ser, lazos de parentescos en el sentido de ontologías relacionales. Es decir, las *formas de ser* se constituyen por/con las *relacionalidades* con otras formas de ser. Algunas, más cercanas. Otras, casi ficción. Ni *los humanos* ni *los no humanos* están determinados, exclusivamente, por la biología ni por una oposición dualista entre lo que *ellos son* y *la naturaleza*. Las coreografías ontológicas son un baile, una adaptación, una convivencia genuina entre las especies.

Ahora bien, esta explicación sobre los lazos parentales se publicó en el ensayo *Anthropocene, Capitalocene, Plantationocene, Chthulucene: Making Kin* de la Revista Environmental Humanities, en 2015. Luego, traducida al español en la Revista Latinoamericana de Estudios Críticos Animales bajo el título *Antropoceno, capitaloceno, plantacioceno, chthuluceno: generando relaciones de parentesco*. La propia Haraway reconoce que las ideas expuestas corresponden a un momento cuando filosofó sobre las bases parentales y, que ahora, han sido maduradas en su libro *Manifiesto de las Especies de Compañía: perros, gentes y otredad significativa* tomando como partida *las especies*.

Las especies, siguiendo a Haraway, se refieren al tipo biológico, a la diferencia, la unión corpórea de lo material y lo semiótico, lo ambiguo, el oro, la indecencia, *el lucro y la mierda*⁵. *Las especies de compañía* se diferencian de animales de compañía. “En suma, las <especies de compañía> tratan sobre una composición... en la que la co-constitución, la finitud, la impureza, la historicidad y la complejidad son lo que hay” (Haraway, 2017, p. 16).

Los perros como especies de compañía conviven con los humanos, algunos marcados por la historia de sus razas. La compañía implica un significado durante la vida (la salud, la enfermedad y la longevidad) y la extinción o muerte. Con los perros como especies de compañía creamos narraciones, conexiones, encuentros y desencuentros que no se agotan en nuestras ideologías. Es lo que Haraway llama relatos. “Los relatos son mucho más grandes que las ideologías. En ello está nuestra esperanza” (Haraway, 2017, p. 16). La amistad entre un perro y una persona es un relato. También lo es la relación entre un perro cuidador de ovejas y el dueño del rebaño de ovejas. Así como el acompañamiento entre un perro guía y una persona con discapacidad visual. Los relatos abarcan tanto la compañía como las funcionalidades. Las funcionalidades refieren al entrenamiento/adiestramiento.

Los relatos pueden ser de adiestramiento, amor, raza y evolución. Centrémonos en algunos relatos de amor y entrenamiento/adiestramiento entre Alirio y Mateo.

⁵ Se hace referencia al tráfico y comercio de especies exóticas, a las apuestas y las peleas de perros.

Alirio y Mateo: relatos de entrenamiento/adiestramiento

Consciente de la inexperiencia sobre entrenamiento/adiestramiento para perros, Alirio cursó un *Diplomado en Adiestramiento Canino* en la Fundación Instituto Latinoamericano de Desarrollo Social y Salud de la Provincia de Tucumán en Argentina. El primer requisito fundamental era tener la disposición y el tiempo para entrenar a Mateo. Seguidamente, tener los materiales necesarios: correa, collar, juguete, cama, recipiente para la comida, recipiente para el agua, galletitas para perro y bozal. Luego, un diagnóstico con base en la teoría.

Del diagnóstico resultó que Mateo manifestaba estereotipia, es decir movimientos repetitivos en círculo persiguiendo su cola, lo cual indicaba que era un perro estresado y con una vida pobre. Mateo enviaba señales de amenaza mostrando sus dientes y gruñendo. Se chupaba las patas como muestra de ansiedad. Solía morder cualquier objeto que encontraba y mostraba reactividad ante un abrigo durante el invierno. Se lo quitaba de manera exagerada. Este diagnóstico era uno de los más difíciles para trabajar. Pero, era solo eso: un diagnóstico. La experiencia entre cada humano y cada perro es única.

En el proceso de entrenamiento/adiestramiento era clave la energía de Alirio. El mal comportamiento del perro podía aumentar si este reconocía una energía insegura y no equilibrada en su compañero humano. La primera tarea fue el acercamiento hasta que dejara de ladrar y gruñir, momento que se aprovechaba para dar un premio pequeño de comida (mini galleta). De este modo, el perro entendía que no había razón para mostrar señal de amenaza. Este proceso se llama técnica del señuelo o de Luring y la idea es un reforzamiento positivo. Deja de ladrar y gruñir cuando aparece el premio. Finalmente, se fue eliminando el premio y ya Mateo no ladraba ni gruñía a los miembros de la casa.

Con la misma técnica de Luring, pero pasando la galletita por encima de su cabeza se logró que Mateo se sentara y obedeciera al comando ¡sentado! Mismo caso para los comandos ¡acostado! y ¡levantado! En estos entrenamientos si bien fueron importantes los premios de voz (un ¡muy bien!), de caricia (tocar su cabeza) y de comida (pequeños trozos de galletas), no se ignoró el contacto visual. Aunque este ha sido menos estudiado que el uso del olfato, ofrece la ventaja de durar un poco más que aquello captado por sus orejas. Especialmente, Mateo es un perro bastante visual (imagen 2). En la actualidad disfruta ver a los niños jugar y a su vecino correr. Cuando tiene ganas, ve un poco de tv o se asoma en el monitor de la computadora.

Pasear a Mateo ha sido una de las cosas más titánicas. Solía correr adelante mientras Alirio lo perseguía. Entonces, se tuvo que hacer un trabajo preparatorio antes de volver a salir a la

817

calle. Se inició con el collar en casa para que se adaptara. Se le permitió la socialización con otros perros: Negro y Lilo.

Los primeros paseos se hicieron en lugares limpios ya que por haber sido un perro recuperado de la calle sentía la tentación de romper las bolsas de basura. Cada vez que se iniciaba un paseo, Mateo corría desesperado. Alirio respondía tirando de la correa para que entendiera que debía esperar. La opción más acertada fue lograr que caminara al lado de Alirio y siempre evitando a una vecina que tiene el mal hábito de lanzarse hacia los perros y acariciarlos de manera brusca. Ella es ejemplo de una persona no equilibrada.

Imagen 2. Mateo, hace contacto visual con Alirio.



Fuente: fotografía tomada por Juan José Díaz

Otro de los desafíos fue que Mateo aprendiera a hacer sus necesidades en un único lugar dispuesto para ello. Alirio tuvo que conocer más a su perro, calculando el tiempo desde que comía y tomaba agua hasta que orinaba y defecaba. Una señal de Mateo era que empezaba a dar vueltas sobre un lugar. Justo en ese momento se llevaba al lugar correcto. Al terminar se premiaba con un ¡Muy bien! y caricias en la cabeza. Con el tiempo ya no hicieron falta esos premios.

Entre tantas correcciones que se le hicieron a Mateo quedó claro que castigar no es maltratar. Un castigo implica que disminuya una conducta inapropiada para la convivencia con sus

compañeros humanos y para ello es fundamental corregir en el momento preciso, de manera suficiente (ni débil, ni con excesos) y del modo que más se ajuste a cada perro.

Como parte del entrenamiento, en la actualidad, Mateo está aprendiendo a hacer circuitos de obstáculos que van aumentando de dificultad. Esto en ningún momento representa parte de una competencia ni se compara con la estructura de los entrenamientos para *agility*.

Si bien, es cierto que Mateo es un perro sato (como se les dice a los caninos que no son de raza en Puerto Rico) cuya estructura de “rescate de la calle”, para Haraway, puede estar reducida de forma inadecuada a la familia humana y a tintes coloniales; no es menos cierto, también, que la experiencia de la filósofa entrenando a los perros de raza Cayenne y Roland, y su participación en las pruebas de *agility*, no escapan de las estructuras coloniales y del entramado capitalista. El *agility* debería convertirse en un juego para los perros y sus compañeros/compañeras y no una competencia para exhibir elegancia, prestigio y dominio.

Alirio y Mateo: relatos de amor

Los relatos de amor con Mateo son relatos de compañía. Si Alirio enferma, Mateo está con él. Si Alirio celebra el alcance de una meta, Mateo siente su alegría y mueve la cola. Si Mateo enferma, Alirio lo lleva al veterinario. Si Mateo quiere jugar, Alirio juega con él. Si Mateo hace alguna travesura, Alirio lo *retá*⁶, de manera inmediata.

A veces, Alirio quiere jugar con Mateo pero él da señales de preferir dormir o estar con otro perro. Todas estas son descripciones de encuentros y desencuentros de eso que llamamos compañía. Son coreografías ontológicas, no fijas, que van variando de acuerdo a los contextos históricos, sociales y de clase.

El papel del perro aún está evolucionando, y muchos de los antiguos cometidos del perro deben haber desaparecido. Sin embargo, gracias a la aparición en el siglo pasado de clubes caninos en todo el mundo, todavía existen unas cuatrocientas razas de perros, cada una desarrollada para un propósito específico. Hoy en día, la mayoría de estos perros sólo sirven para un fin: hacer compañía al hombre (Fogle, 2005, p. 7).

Cuando Alirio habla sobre el amor a Mateo no se refiere al amor incondicional a modo de fantasía neurótica. El amor es desordenado y cíclico como las líneas que registran las señales

⁶ Retar es el equivalente a regañar en la jerga argentina.

eléctricas del corazón en un electrocardiograma. Permanentemente, Alirio y Mateo están en una búsqueda del conocer y comprender la intimidad del otro. Hay aciertos y errores, comedia y tragedia.

La primera vez que Mateo, vio a Alirio sentado en el inodoro corrió a sentarse en sus piernas creyendo que estaba en la posición de un juego que solían practicar. Cuando Alirio vio correr a Mateo para esconderse del ruido de unos cohetes la noche de fin del año, no sabía qué hacer con Mateo.

Amor es reciprocidad. Amar a un perro no es humanizarlo. No es un bebé, un niño ni un hijo. Es muy acertado lo que dice Haraway (2017) al respecto: “He aprendido de muchos amantes de los perros. Estas personas usan la palabra amor con moderación, porque aborrecen, cómo los perros se toman por dependientes peluches con pelo semejantes a los niños” (p. 35). Los perros son una especie distinta a los humanos. Esto es lo significativo, encontrarse en la otredad. No se trata de banalizarlo en *yo soy el otro* o *yo no soy sin los otros*, porque no es un acto mimético ni un espejo. Es más bien, que *los otros y yo nos vamos (des)encontrando*, acomodando, reconociendo y jugando. Es una coreografía. Ya lo dijimos. Es la palabra más apropiada para expresar el carácter dinámico.

Linda Weisser, una criadora de perros guardianes de ganado de la raza Gran Pirineo por más de treinta años y una maestra en el cuidado, comportamiento, historia y bienestar de estos perros, insiste que:

...la raíz de su amor es el placer profundo, incluso la alegría, de compartir mi vida con un ser diferente, cuyos pensamientos, sentimientos, reacciones y probablemente necesidades de supervivencia son diferentes de los nuestros. Y de algún modo, para que todas las especies en este “bando” prosperen, tenemos que aprender a entender y respetar esas cosas (Haraway, 2017, p.36)

Resalta en las palabras de Linda Weisser la comprensión y el respeto. Para los perros es importante que se respeten sus espacios y tiempos. Mateo, por ejemplo, reaccionó queriendo morder a un vecino que le pegó con un suéter de manera fuerte cuando pasó cerca de él. Evidentemente, esta no es forma de saludar a un perro.

Un perro puede ser agresivo si cree que él es el jefe de la manada (eso incluye los humanos con quien vive). Esto se denomina agresividad dominante, el perro desafía a todo aquel que se acerque. Es algo que debe trabajarse para corregir. Pero, en el caso de Mateo que no tenía agresividad dominante, la reacción se debió a un estímulo incómodo y perturbador. Tan incómodo como la actitud de otra vecina que suele lanzarse sobre cualquier perro para

acariciarlo de manera fuerte, halándole las orejas. Son ejemplos de personas no equilibradas. Mateo y cualquier perro puede incomodarse ante este tipo de personas.

Mateo, particularmente, muestra afecto con la mirada y eso su compañero lo sabe. Cuando evita mirarlo se encuentra en momentos que reclama estar solo. Eso se respeta. A Mateo no le gusta que le tomen fotografías, le incomoda. Quizá asocia la cámara con algún elemento contundente con el cual le golpearon en el pasado. Las imágenes que acompañan a este texto se hicieron cuando él se sintió cómodo. En particular, la imagen que mostramos a continuación (imagen 3) quedó en la primera toma.

Imagen 3. Mateo y Alirio.



Fuente: fotografía tomada por Juan José Díaz

A modo de cierre

De acuerdo con los planteamientos de Donna Haraway en el texto “Manifiesto de las Especies de Compañía: perros, gentes y otredad significativa”, *los seres no preexisten a sus relaciones*. Es por ello que usa la idea de coreografías ontológicas de Charis Thompson para describir la co-constitución de personas y perros como especies de compañía donde resalta

la alteridad significativa. Los relatos de amor resumen la historia y ontopolítica de la intersubjetividad, apartando al perro de un simple capricho consumista de las personas. Los relatos de entrenamiento/adiestramiento defienden el respeto a la especificidad canina, su tipo y especie. No es equivalente a la igualdad. Es una danza conjunta entre cuerpos asimétricos.

Queda claro, entonces, que Mateo no es hijo de Alirio, pero sí un gran compañero amoroso!

Referencias

Fogle, B. (2005). *El perro. Manual de Adiestramiento*. Ediciones Omega

Haraway, D. (2016). Antropoceno, capitaloceno, plantacioceno, chthuluceno: generando relaciones de parentesco. *Revista Latinoamericana de Estudios Críticos Animales*. I(III), 15-26. <https://revistaleca.org/index.php/leca/article/view/94>

Haraway, D. (2017). *Manifiesto de las Especies de Compañía: perros, gentes y otredad significativa*. Bocabulvaria Ediciones.

A FILOSOFIA VAI À ESCOLA: SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO CIDADÃ

Matheus Melo dos Santos¹

Quem tem medo da filosofia?

(Jacques Derrida, *Du droit à la philosophie*, p.105 – tradução nossa)

Introdução

A presença da filosofia na educação básica justifica-se principalmente pela sua contribuição para a formação cidadã. Este artigo pretende analisar a relação entre o ensino de filosofia e a preparação para o exercício da cidadania. Nesse contexto, a seguinte questão é crucial: qual a contribuição do estudo de filosofia para a formação cidadã? Para responder essa questão, utilizaremos a reflexão de vários intelectuais que se debruçaram e refletiram sobre o ensino de filosofia, tais como Alejandro Cerletti (2009), Lídia Rodrigo (2009), Sílvio Gallo (2012) e Celso Favaretto (2004) e Renato Velloso (2012). Reconhece-se que a filosofia é fundamental para formar pessoas com espírito crítico, capazes de analisar os diversos discursos no interior de uma sociedade. Dessa forma, primeiro mostraremos a relação histórica entre a filosofia e a cidadania; em seguida, a contribuição da filosofia para o florescimento do espírito crítico do estudante, fundamental para se integrar e participar ativamente das decisões na cidade. Por fim, apontaremos atividades para realizar em sala de aula que exercite habilidades ligadas à cidadania, como o debate e a dissertação.

823

Uma relação histórica

A relação entre a filosofia, o seu ensino e o Estado durante a história é conturbada e problemática. Vários filósofos sofreram perseguição por exporem abertamente as suas ideias, sendo vituperados, acusados e, muitas vezes, condenados por desafiar e colocarem em risco as ideias dominantes em voga.

Espinosa, em 1656, na época com 24 anos, foi excomungado pela comunidade judaica devido a sua filosofia que desagradou as autoridades. Suas obras foram consideradas perigosas e

¹ Graduado em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP). Email: melo.melo@usp.br.

inseridas no Index Librorum Prohibitorum (Índice de Livros Proibidos) pela Igreja Católica (CHAUI, 1995). Além disso, Espinosa era odiado e atacado não somente pelas autoridades, mas também por filósofos e cientistas de seu tempo: “poucos pensadores foram tão odiados quanto ele. [...] Espinosa foi aquele de quem não se devia falar ou aquele que devia ser atacado, mesmo e sobretudo sem que sua obra fosse lida. ‘Espinosismo’ e ‘espinosista’ tornaram-se palavras acusatórias” (ibidem, p.9). Mesmo com a perseguição, o filósofo não renunciou a seu pensamento e razão e continuou publicando até sua morte em 1677. O grande perigo de suas reflexões reside em distinguir a liberdade de pensamento, expressão e ação da servidão ética, política e teológica; essa separação é potencialmente perigoso para as ideias dominantes e para os poderes estabelecidos (ibidem).

Também na modernidade, filósofos e cientistas como Roger Bacon, Giordano Bruno e Galileu Galilei foram presos e condenados ao contrariar a visão de mundo da igreja católica. Este último, apesar de muitas descobertas científicas, foi perseguido e, posteriormente, preso por defender a concepção heliocêntrica do mundo, isto é, de que a Terra gira em torno do sol, arruinando a visão geocêntrica do mundo, conseqüentemente o núcleo da cultura antropocêntrica (MARICONDA, 2011). Nas palavras de Mariconda: “Isso significa que não só o homem é retirado do centro e posto em movimento, mas agora nem mesmo se sabe se existe um centro do universo” (ibidem, p.28). Para não ser condenado à morte, Galileu se retratou perante à igreja, mesmo assim é difícil acreditar que ele tenha renunciado de fato as suas convicções e descobertas, é conhecida a frase polêmica que ele teria dito no final de seu julgamento: *Eppur si muove!*

Mas o episódio mais trágico dessa relação, como bem assinala Cerletti (2009), foi a morte de Sócrates. Platão, na *Apologia de Sócrates*, diz que o filósofo foi acusado de duas coisas: de impiedade, isto é, de não cultuar os deuses da cidade e de corromper a juventude. Condenado, decide não fugir, pois respeita às leis da cidade, ele toma cicuta e morre em Atenas no ano de 299 a.C. Mesmo depois de tanto tempo, esse fato ainda causa espanto: alguém ser condenado à morte e de fato morrer pela sua filosofia (BOLZANI, 2005). “Mas por que o poder político do século V a.C. encontrou, em um ancião que negava ensinar a verdade e que reconhecia não saber nada, um perigo radical para as suas instituições?” (CERLETTI, op. cit., p.66), por que “o incômodo interrogador, por ser conseqüente, teve que pagar com a sua vida” (ibidem, p.65). Bolzani (2005) acredita que o conflito entre o filósofo e a cidade era inevitável, já que a filosofia carrega a liberdade e a autonomia como valores centrais, ao contrário das crenças tradicionais da cidade que não suportam o questionamento radical da filosofia sobre seus fundamentos e valores. O Estado ateniense não foi capaz de suportar a palavra diferente dos mestres e discípulos, ele não tolera aquele

que “corrompe a juventude” a filosofia encontra seu limite quando ousa problematizar os fundamentos da sociedade (CERLETTI, 2009). Entretanto, essa vida em investigação, em um eterno exame, era para Sócrates, a única digna de ser vivida (BOLZANI, 2005).

Por outro lado, Gianotti (1976) questiona na contemporaneidade o modo de vida do filósofo: o porquê de gastar tanto tempo de suas vidas lendo filosofia e elaborando discursos a partir de suas leituras e experiências? O que sustenta o lazer do filosofar e “qual o mistério que leva a sociedade a sustentar essa atividade, qual é o mistério que leva uma sociedade moderna, quase sempre tecnocrata e autoritária, a financiar a vagabundagem bem comportada do filósofo?” (ibidem, p.145). O financiamento do filósofo surge através do Estado, que na maioria das vezes o contrata como professor. Mas o que leva o Estado a sustentar possíveis rebeldes? Por que assegurar o ócio do filósofo chegando a transformar as suas reflexões em produtos para o sistema educacional? Gianotti (1976) afirma que a filosofia é a disciplina capaz de transformar o estranhamento atávico do ser humano em um caminho produtivo que é construído através da reflexão. O ensino de filosofia é útil na medida em que socializa a marginalidade daqueles que se distanciam do mundo.

Por isso, a filosofia só adentra os espaços institucionais com um alto custo: “o desvanecimento de sua radicalidade, a perseverança na dissolução de certezas e a morigeração de toda revisão dos limites institucionais nos quais se inscreve” (CERLETTI, 2009, p.67). Em uma palavra, a filosofia é esterilizada! A dimensão política subversiva, fruto do caráter radical de seu perguntar, é neutralizada e instrumentalizada para garantir a coerência social, eliminando assim o risco do pensamento livre. Segundo Cerletti:

O pensamento não tem limites, e as consequências de sua livre implementação constituem um risco que o Estado deve procurar neutralizar. Que isso se faça em nome do bem comum ou que seja feito para o benefício de uns poucos não invalida a necessidade do Estado de regular o que se diz, e, sobretudo, o que circula através das suas instituições (ibidem, p.67).

Portanto, para adentrar os espaços institucionais a filosofia sofre um processo de normatização até encontrar um lugar nos currículos oficiais, somente assim ela garante a sua inserção, transformando-se de uma disciplina radical em um saber passível de ser reconhecido, ensinado e tolerado, em uma palavra, *administrado*.

A instrumentalização da filosofia como ferramenta ideológica de conformação e dominação pode ser vista hoje sob a justificativa da disciplina construir uma “consciência cívica”, através do ensino da cidadania e dos direitos humanos. Mas muito pouco se ganha estudando os

conceitos acriticamente, somente como uma forma de explicitar a necessária obediência à constituição das cidades, já que são duas situações completamente diferentes, por um lado, ensinar cidadania e direitos humanos e, por outro, problematizar e explicitar a participação cidadã efetiva e a concretização dos direitos na sociedade.

Gallo (2012) critica a instrumentalização da filosofia, independente do motivo, sendo considerada antifilosófica se restrita a apenas uma finalidade específica. Em vez disso, ele aposta num ensino de filosofia como fim em si mesmo. O seu valor formativo reside na atividade em que ela apenas delinea, distante de qualquer tipo de guarda (cidadã ou moral). Se quisermos um ensino filosófico por excelência, a filosofia não pode ser apenas *meio* para alguma finalidade extrínseca a ela, seja ideológico, político ou religioso, independente da finalidade, “a chave é que se está utilizando a filosofia como uma simples justificadora ou promotora da difusão de valores, crenças ou ideologias – que, em última instância, são os dominantes -, ou como uma fonte supostamente ‘neutra’ de prescrições ou normas” (CERLETTI, 2009, p.70). A filosofia não deve ser instrumento para nada, deve ser livre para pensar o que e como quiser, afinal: “Sócrates é livre justamente porque *sabe por que faz o que faz*” (BOLZANI, 2005, p.50). Mas é possível uma expressão livre da filosofia dentro de uma instituição? Apesar do filósofo hoje ser um funcionário do Estado e estar submetido aos limites institucionais, não se admite a posição que isso tornaria impossível a prática e as possibilidades do seu ensino. Essa dualidade é expressa por Silva nos seguintes termos, “o conhecimento e o exercício da razão podem servir tanto para *justificar* quanto para *transformar e superar* a realidade histórica e social” (2018, p.10). A função da filosofia na escola deve ser a de “mostrar diversos recursos teóricos que possam ser utilizados para *pensá-lo* e eventualmente transformá-lo” (CERLETTI, 2009, p.74). Ou seja, o essencial é formar sujeitos críticos competentes de avaliar argumentos, discursos, fatos e até aquilo que é dado como inquestionável; é a tarefa primordial da filosofia desmistificar a ilusão de que as práticas ditas “naturais” sejam problematizadas e investigadas para que surjam as condições de sua existência.

826

A formação filosófica

Vimos que a filosofia não deve estar atrelada sob a tutela de qualquer corrente que pretende tratá-la como meio para justificar algo, mas isso não significa que ela não contribui para o exercício da cidadania. Segundo Lyotard (1986), há pelo menos dois séculos que a escola tem como um dos deveres a formação do cidadão na república. Nesta parte, mostraremos a contribuição da filosofia na formação do estudante, a partir de algumas reflexões teóricas sobre o seu ensino.

Uma pergunta clássica na área de ensino de filosofia é a sua finalidade. De acordo com Mauge (1954), o ensino de filosofia justifica-se pelo cultivo do senso crítico do estudante que é necessário cultivar sistematicamente para que sua centelha não se desmanche no ar. Essa perspectiva converge para a nossa situação atual, que é marcada por uma enorme multiplicidade de discursos disponíveis políticos, religiosos, morais e até mesmo filosóficos. A disciplina de filosofia seria aquela que encontraria seu sentido em analisar rigorosamente os princípios, os fundamentos e as consequências desses discursos.

Lebrun (1976) aponta que é através da leitura de textos, do entendimento de conceitos e de doutrinas filosóficas que se aprende a demarcar o sentido das palavras, tornando-se um ponto de referência. Deste modo, a formação filosófica não transforma os estudantes em papagaios, repetindo o que outros pensaram antes, mas educa para a inteligibilidade. Ou seja, a filosofia busca elucidar os significados e estruturas inerentes aos discursos “onde os ingênuos só vêem fatos diversos, acontecimentos amontados” (ibidem, p.152). Se a filosofia deve almejar a inteligibilidade, o que fazer para buscá-la?

Para Favaretto (2010), o essencial na atividade filosófica, independente da escolha do programa do curso, é a leitura filosófica. Caracterizada principalmente pela relação estabelecida com os textos, buscando entender a linguagem articulada, os pressupostos e os desdobramentos do texto. Por isso, Favaretto (2010) ressalta que é possível ler filosoficamente textos filosóficos e textos não filosóficos, por exemplo, textos artísticos, políticos e jornalísticos.

Velloso defende a utilidade da filosofia como questionamento da realidade através de questões simples: como? Por que? Esse tipo de questão revela a curiosidade do estudante que almeja conhecer os fundamentos e princípios que regem a realidade. Além disso, os problemas do mundo contemporâneo são sentidos na pele pelos estudantes. Eles necessitam de uma orientação que os instrumentalize para enfrentá-los. Sem dúvida, os jovens buscam respostas e a filosofia é um terreno fértil para propor alternativas, essa sem dúvida é a tarefa milenar da filosofia: “questionar a realidade, entendê-la e tentar transformá-la” (VELLOSO, 2012, p.21), eis a relevância da disciplina para os futuros cidadãos.

Por isso, a atividade filosófica em sala de aula é tão importante, é o espaço onde o estudante pode exercer o livre pensar ao: interrogar, debater, analisar, criticar, dissertar, em uma palavra, filosofar. A ação que se inicia no contexto escolar pode saltar os muros escolares e atingir a reflexão sobre o seu cotidiano. Assim também se posiciona Bolzani (2005), para quem o cultivo da filosofia pode ser aplicado na medida em que se modifica com o estudo, a transformação se dá no âmbito da perspectiva do mundo, auxiliando em sua localização e possível intervenção. Em suma:

Trata-se, em suma, de recuperar o clima da Academia ou do Liceu, empregando todas as técnicas da comunicação moderna, abandonando obviamente o intuito de preparar reis-filósofos para enfrentar de vez a tarefa de estimular o nascimento de cidadãos livres. Estaremos então pouco a pouco nos apropriando de nossos próprios instrumentos, de nossas palavras e seu âmbito, de nosso convívio, de nossas instituições, até desaparecer a rígida separação entre filósofos e não-filósofos, quando a teoria estiver ligada ao exercício da crítica racional. Só assim deixaremos de ser *voyeurs* da liberdade e servos do poder (GIANOTTI, 1976, p.148).

A cidadania na aula de filosofia

Nesta última parte, apontaremos exercícios para serem realizados em sala de aula na disciplina de filosofia relacionados à cidadania. Nos exercícios indicados é fundamental a necessidade dos estudantes de tomar posição diante de um problema e argumentar a partir dele. Sendo assim, o debate e a dissertação se encaixam de maneira precisa, pois satisfazem essa tarefa na aula de filosofia.

Segundo Rodrigo, o debate é “caracterizado como uma discussão argumentada sobre um tema bem definido” (2009, p.83). O essencial é argumentar sobre um tema específico, com o objetivo de fundamentar as próprias posições, bem como convencer os outros interlocutores (ibidem). Esta é a diferença entre uma discussão cotidiana e o debate filosófico, enquanto a primeira busca apenas revelar meras opiniões, o segundo pretende fundamentar as suas opiniões com argumentos, razões e desatar os pressupostos de cada posição (ibidem).

Em relação a preparação para o debate, recomenda-se estabelecer o tema previamente as aulas para que os estudantes preparem seus argumentos. O papel do professor deve ser o de moderador, ou seja, aquele que dirige a discussão de um grupo, tentando envolver toda a classe. Além disso, Velloso (2012, p.93-94) oferece regras valiosas para que o debate não se deteriore numa discussão vazia, mas ocorra de maneira frutífera e organizada:

- a) O mediador deve chamar a atenção dos desordeiros e instigar a fala dos tímidos;
- b) O mediador deve pedir para falarem mais claramente (“pra fora”);
- c) Os alunos devem ouvir uns aos outros e respeitar a vez do colega;
- d) Os alunos podem expressar a sua opinião, todavia, sem ofender ninguém;
- e) Os alunos devem fundamentar suas convicções, mas sem delongas;
- f) Os alunos devem perceber contradições e dogmas contidos em suas opiniões.

A dissertação filosófica tem como objetivo problematizar um tema, afirmar uma posição sustentada por argumentos que a fundamentam e justificam. A dissertação possui uma estrutura lógica clássica constituída de três partes principais, a saber, introdução, desenvolvimento e conclusão. O início da dissertação começa com a formulação de uma pergunta, a resposta a essa questão permite chegar à posição, ou tese. Depois, é necessário questionar o porquê da posição, ou seja, os motivos que sustentam a tese. Os argumentos podem ser reforçados com fatos da experiência, exemplos e até dados históricos. Por fim, deve-se tirar uma conclusão sobre o caminho argumentativo. Rodrigo (op.cit., p.88) oferece um resumo do plano de dissertação:

Plano de dissertação

- Introdução: apresentação do tema e da posição ou tese central que se pretende defender.
- Desenvolvimento: é a parte mais extensa do texto, na qual são apresentados os argumentos que justificam e explicam as razões de se defender esse ponto de vista e eventuais elementos que sirvam para ilustrá-la.
- Conclusão: é o fecho do texto, uma ou mais ideias que encerram a discussão com base no que foi estabelecido anteriormente.

829

Nunca é demais ressaltar que se trata de estudantes do ensino médio, então é esperado que se trate de uma elaboração simples desse modelo que é aprendido e aperfeiçoado com a prática. Sendo assim, o papel do professor como mediador é fundamental, já que provavelmente os alunos sentem-se embaraçados ao tentar redigir um texto dessa natureza. Por isso, o plano é tão importante, ele garante uma segurança tanto para o professor quanto para o estudante que tem um apoio para organizar as informações de uma maneira mais organizada.

Considerações finais

Vimos que a relação entre a filosofia e a cidadania é histórica e problemática, o ponto mais marcante dessa relação é o caso de Sócrates. Atenas não suportou o peso dos questionamentos do filósofo e o condenou à morte. Em seguida, indicou-se como a filosofia institucionalizou-se de modo a ser administrada, minando assim a liberdade da disciplina. Mas mesmo com a sua limitação, entende-se que o trabalho filosófico não deve ser abandonado por isso, dado as suas enormes possibilidades no contexto escolar, contribuindo principalmente para o amadurecimento do espírito crítico dos estudantes. Por fim, recomendou-se duas atividades que contribuem

enormemente para isso, o debate e a dissertação. Ambas atividades exigem habilidades essenciais para o desenvolvimento do cidadão, a saber, a problematização do mundo e a tomada de posição sustentada por argumentos. Portanto, como afirma Velloso: “a Filosofia é muito eficiente para a formação da cidadania” (op. cit., p.15).

Referências

- BOLZANI, R. *Sobre filosofia e filosofar*. São Paulo: Revista Discurso, nº35, 2005, p. 29-59.
- CERLETTI, A. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CHAUÍ, M. *Espinosa: uma filosofia da liberdade*. São Paulo: Moderna, 1995.
- DERRIDA, J. *Du droit à la philosophie*. Paris: Editions Galilée, 1990.
- FAVARETTO, C. F. *Moderno, pós-moderno, contemporâneo: na educação e na arte*. Tese (Livro Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- GALLO, S. *Metodologia de ensino de filosofia*. Campinas: Papyrus, 2012.
- GIANOTTI, J. A. *Por que filósofo?*. São Paulo: Estudos Cebrap, v. 15, p.144-148, 1976.
- LEBRUN, G. *Por que filósofo?*. São Paulo: Estudos Cebrap, v. 15, p.148-153, 1976.
- LYOTARD, J. F. *O curso filosófico*. Trad. Renata Cordeiro. In: DERRIDA, J. ét al. *La greve des philosophes*. Paris: Osiris, 1986.
- MARICONDA, P. R. *Introdução: Galileu e a condenação*. In: GALILEI, G. *Diálogo sobre os dois máximos sistemas do mundo ptolomaico e copernicano*. Trad. Pablo Rubén Mariconda. São Paulo: Associação Filosófica Scientiae Studia: Editora 34, 2011.
- MAUGÜÉ, J. *O ensino de filosofia e suas diretrizes*. *Kriterion*, nº 29-30, jul-dez., p. 224-234, Belo Horizonte, 1954.
- PLATÃO. *Apologia de Sócrates*. Trad. André Malta. Porto Alegre: L&PM, 2019.
- RODRIGO, L. M. *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio*. Campinas: Autores Associados, 2009.
- SILVA, F. L. *Limites e possibilidades do ensino de filosofia*. São Paulo: Estudos Avançados, 32 (93), 2018.
- VELLOSO, R. *Lecionando filosofia para adolescentes: práticas pedagógicas para o Ensino Médio*. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA GRÁFICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Maria Beatriz Sbrussi¹

Fatima Aparecida de Souza Francioli²

Adriana Silva Oliveira³

INTRODUÇÃO

A aquisição da leitura e da linguagem escrita é um fator indispensável para o desenvolvimento do psiquismo infantil. Além disso, apresenta-se como uma mediação para o desenvolvimento cultural, seja no sentido do acesso que possibilita à experiência cultural registrada através da forma escrita, ou seja pelas funções psíquicas superiores reproduzidas em sua apropriação. Este processo da língua escrita é fundamental na etapa da alfabetização e integração social do indivíduo no contexto social, pois compreende-se que a leitura e a escrita são base para qualquer outro conhecimento. Sendo assim, são portas pelas quais recebemos significados e damos significado. O desenvolvimento desses mecanismos são fundamentais para a efetivação do processo de alfabetização, apesar disso, as práticas de ensino inseridas no contexto escolar não atendem as demandas necessárias. Embora os alunos estejam inseridos no campo educacional, a escola frequentemente não organiza uma prática pertinente para o desenvolvimento da criança. É possível perceber ações utilizadas dentro de sala de aula que pecam por sua finalidade e pelo sentido que evidenciam a escrita ao enfatizarem cópias de textos ou treino motores de letras e sílabas. Neste aspecto, quais metodologias e práticas seriam viáveis para possibilitar que o aluno de fato compreenda e se aproprie daquilo que está lendo e escrevendo? Como criar situações de ensino e metodologias que promovam novas necessidades as crianças, como a de ler e escrever? Como desenvolver a linguagem escrita para além do processo de decodificação?

831

¹ Pedagoga, professora de Educação Infantil na rede de ensino filantrópica CEI Anibal Ajita maria.beatriz.sbrussi@outlook.com

² Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) – *Campus* Araraquara – SP, docente da Universidade Estadual do Paraná – *Campus* Paranavaí e docente no Programa de Pós-graduação Stricto Sensu, nível Mestrado Acadêmico em Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR). E-mail: fas.francioli@gmail.com Ma. Adriana Silva Oliveira, professora do colegiado de Pedagogia da Unespar-Paranavaí, adriana.oliveira@ies.unespar.edu.br

³ Mestre em educação, professora do colegiado de Pedagogia da Unespar- Paranavaí, adriana.oliveira@ies.unespar.edu.br

Diante de tais inquietações, o presente artigo tem como objetivo analisar as concepções metodológicas acerca do processo do desenvolvimento da linguagem escrita na alfabetização. Neste sentido, primeiramente, sob os aportes da Teoria Histórico-Cultural, delineada por Lev Semenovitch Vigotski e seus colaboradores, buscaremos levantar dados pressupostos que expõem a respeito do desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças em processo de alfabetização. Nesse sentido, com o enfoque histórico-cultural, buscamos demonstrar como as gerações se apropriam dos instrumentos culturais ao longo da história, entre eles a linguagem escrita, e portanto, como a humanidade sentiu a necessidade de se expressar para além da linguagem oral. Neste contexto está inserida a criança que movida por necessidades desenvolvidas, apresenta motivos para realizar ações, como no caso da escrita, cuja finalidade é o de registrar ou expressar vivências, comunicar-se e informa-se sobre os fatos que o constituem em sociedade.

No segundo momento, apresentamos a proposta metodológica de consciência gráfica, fundamentada na obra de Bajard (2012) em que o autor enfatiza, entre outros assuntos, o desenvolvimento da consciência gráfica da criança no processo da aprendizagem da língua escrita como linguagem.

Em por fim, sabendo a importância do desenvolvimento do processo de leitura e da linguagem escrita e como tal processo é indissociável e complexo, o artigo apresenta grande relevância para os estudos e pesquisas acerca da educação em todas as estancias educativas. Neste sentido, este estudo tem como base a pesquisa qualitativa pois, traz informações e análises sobre determinado problema, ou seja, tem como objetivo apresentar um problema e compreender a dimensão do mesmo “[...] de uma forma muito geral, segue-se a mesma rota ao realizar uma investigação. Isto é, existe uma escolha de um assunto ou problema, uma coleta e análise das informações”. (TRIVINOS,1987, p.131) Com relação aos procedimentos metodológicos, a pesquisa utilizou materiais bibliográficos, que segundo o autor (GIL,1991, p.44) “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” Portanto, a pesquisa bibliográfica se caracteriza por um método que possibilita o estudo e levantamento de textos publicados que orientam o trabalho científico.

832

O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO SOB OS APORTES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A Teoria Histórico-Cultural desenvolvida no início do século XX, a princípio, pelo russo e psicólogo Lev Semionovitch Vigotski, e em seguida pelos seus colaboradores, Alexander

Romshovich Luria e Aléxis Nikolaevich Leontiev, aborda o desenvolvimento humano, designadamente no desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Os estudos dos autores delineados pelo método materialista histórico-dialético, analisam o homem como um ser histórico, composto por características biológicas bem como pela sua integração social afim de satisfazer suas necessidades, ou seja, a partir de sua relação com os demais ele se humaniza, iniciando um processo de suprir as necessidades de sobrevivência, como afirmando por Francioli (2012, p.41) “Entendemos que o homem não nasce humano, mas ele se humaniza a partir de sua relação com os demais”.

Nesse aspecto, consequentemente ocorre o processo de desenvolvimento psíquico de funções superiores como atenção, memória, linguagem, pensamento, abstração, emoção e sentimento, sensação, percepção, imaginação. Todas estas funções se constituem nas relações sociais como resultado da apropriação dos instrumentos e signos culturais. Nessa perspectiva, compreende-se que a medida em que o indivíduo estabelece laços sociais ao longo do tempo, em contato com a internalização dos signos, ele desenvolve suas estruturas psíquicas, sendo elas, a consciência, o pensamento, a linguagem. Diante das condições, é necessário pontuar que os signos e instrumentos possuem características mediadoras, ou seja, é através da mediação provocada que ocorrerá transformações, a internalização que promove o desenvolvimento. Esse processo mediador possibilita que o indivíduo esteja em um processo constante de pensamento.

Sistematizando as contribuições da Teoria Histórico-Cultural acerca do desenvolvimento psíquico, compreende-se que a aprendizagem e o desenvolvimento estão relacionados desde o nascimento de uma criança. Isto é, desde o momento do nascimento, é um ser social que participa ativamente da sociedade que o cerca. No entanto, a intencionalidade e a mediação, são fatores fundamentais para reestruturação ampliação das funções psíquicas superiores.

Uma vez integrada num ambiente adequado, a criança sofre rápidas transformações e alterações: esse é um processo surpreendentemente rápido, porque o ambiente sociocultural pré-existente estimula na criança as formas necessárias de adaptação, há muito tempo criadas nos adultos que a rodeiam. Todo o comportamento da criança passa a ser reconstruído: a criança desenvolve o hábito de reprimir a imediata satisfação de suas necessidades e impulsos e de retardar as reações imediatas a estímulos exteriores, de modo que, utilizando meios indiretos e adquirindo as necessárias habilidades culturais, possa conseguir controle mais fácil e melhor sobre a situação. Essa inibição das funções primitivas e o desenvolvimento de formas complexas de adaptação é que constituem a transição das formas primitivas de comportamento da criança para formas adultas. (VIGOTSKY; LURIA, apud, THOMÉ, 1996, p. 180).

Nessa perspectiva, Vigotski (2001) afirma que o desenvolvimento do pensamento e da linguagem tem sua origem referente a necessidade apresentada nas relações humanas, ou seja, essa apropriação da linguagem, como característica que o humaniza lhe dará amparo para socializar-se na sociedade em que vive. “[...] No momento que a criança assimila o significado de uma nova palavra, relacionada com um significado, o desenvolvimento do significado da palavra não finaliza, mas somente começa [...]” (VYGOSTKI, 2001, p.185). Portanto, à medida que a criança se apropria de uma palavra, o processo apenas inicia-se pois, na continuidade desse processo ela ampliará esses significados, tornando-os cada vez mais generalizados.

Retomando a linguagem, na perspectiva histórico cultural, para Vigotski (2001) assim como a linguagem oral é desenvolvida através da necessidade existente no seu âmbito social, a escrita precisa se fazer uma necessidade a linguagem escrita exige transmissão intencional e desenvolvimento das funções psicológicas superiores em níveis mais requalificadas natural da criança que vive em uma sociedade que lê e escreve. No entanto, para o autor, o processo de relação da linguagem oral transmitida no cotidiano não é o mesmo que ela desenvolverá na linguagem escrita na escola, isso ocorre pois o processo demanda desenvolvimento cognitivo e transmissão intencional, para ele:

A linguagem escrita é uma função totalmente especial da linguagem, que se diferencia da linguagem oral não menos que a linguagem interior se diferencia do exterior enquanto a sua estrutura é o seu modo de funcionamento. Como mostra a investigação, a linguagem escrita exige inclusive para seu desenvolvimento mínimo um alto grau de abstração. Trata-se de uma linguagem sem entonação, sem expressividade, sem nada de seu aspecto sonoro. É uma linguagem no pensamento, nas ideias, mas uma linguagem que carece de características mais importantes da linguagem oral: o som material (VYGOTSKI, 2001, p. 229).

Nessa direção, a linguagem escrita é um ato para além da codificação e decodificação, pois, este processo deve ser ampliado por meio da utilização de instrumentos e signos, isto é, na concepção histórico-cultural, como menciona a autora “O **signo** estabelece uma relação de atividade interna que infere no comportamento do homem; já o **instrumento** reproduz externamente no homem o seu domínio sobre a natureza e na sua relação com os outros”. (THOMÉ, 2020, p.73). Em vista disso, para Vigotski (2001), os signos e os instrumentos são elementos mediadores cruciais para o desenvolvimento do psiquismo humano. O instrumento é visto como uma ferramenta, ou seja, uma ação externa que facilita seu cotidiano, enquanto os signos, processos internos são entendidos como desenhos, símbolos, linguagem oral e escrita.

Diante dessas afirmações, para Vigotski (2001) a criança antes de ser inserida no contexto escolar, já pode desenvolver uma sistematização acerca da linguagem escrita por meio da sua inserção social e das mediações dos instrumentos e signos. No entanto, os estudos referentes a Teoria Histórico-Cultural apontam que o ambiente escolar é de importância fundamental para o desenvolvimento da criança, pois, a criança sai da sua zona de conforto e se depara com o professor que se torna seu novo mediador.

Assim, compreende-se que no ambiente escolar a linguagem escrita não deve se limitar a uma ação mecânica de codificar e decodificar, mas entender, que, a escrita infantil é um processo complexo que envolve diversos fatores, inclusive os aspectos culturais e históricos que englobam o desenvolvimento da criança, para que assim, ela tenha o entendimento dos significados desses signos e instrumentos.

Dessa forma, visualiza-se a complexidade da Teoria Histórico-Cultural para o entendimento do processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores para assim, compreender o processo de desenvolvimento e apropriação de linguagem escrita pela criança. Como visto anteriormente, a reformação das funções psíquicas superiores necessita da mediação do indivíduo mais desenvolvido, que domina o instrumento (a língua escrita) com o meio social e cultural que a cerca, ou seja, através dos signos e dos instrumentos. Diante disso, essas relações do desenvolvimento infantil contribuem para o entendimento mediante ao processo de apropriação da linguagem escrita das crianças. A linguagem nesse processo de desenvolvimento cultural da criança surge diante da necessidade de comunicação e de compreensão dos instrumentos e signos. Por isso, “O desenvolvimento da linguagem e do pensamento é parte integrante e indivisível as transformações do desenvolvimento do psiquismo infantil” (THOMÉ, 2020, p. 67)

Diante de tais considerações, para que a linguagem oral seja transformada na linguagem escrita, a criança necessita de uma ampla mediação, portanto, para Vigotski e Luria (2010), visualiza-se que a história da escrita perpassa um percurso antes de adentrar no contexto escolar, ou seja, na concepção de Vigotski (2010, p.109) “ Toda aprendizagem da criança na escola tem uma pré-escola”, ou seja, o convívio com a sociedade, a mediação que a criança tem com o seu redor relaciona-se com essa aprendizagem pré-histórica da escrita. Desse modo, os pensadores denominam estágios referente a esse percurso de pré-história da escrita até o desenvolvimento da criança em identificar e simbolizar signos e instrumentos por meio da palavra escrita.

No método proposto por Luria (2010), o primeiro estágio da pré-escrita da criança foi nomeado como “*estágio dos rabiscos*”, neste primeiro contato, a criança não utiliza a escrita como um ato instrumental, ou seja, para a criança aquele ato é exclusivamente para brincar, imitando o adulto ao escrever. Ou seja, nesse primeiro contato, as crianças estão

desenvolvendo suas habilidades motoras e cognitivas. Durante esse estágio, “[...] a escrita ainda não é uma representação simbólica para a criança. É uma fase pré-instrumental, primitiva e pré-cultural da criança para com a escrita.” (THOMÉ, 2020, p. 69)

O próximo estágio da pré-escrita é classificado como “*escrita não diferenciada*”. “Este é o primeiro rudimento do que mais tarde se transformará na escrita, na criança; nele vemos, pela primeira vez, os elementos psicológicos de onde a escrita tirará a forma” (LURIA, 2010, p.158). Este processo, caracteriza-se por uma memória da criança ao associar a uma marca específica, que lhe permitirá lembrar uma sentença particular e auxiliará a relembra-la, no entanto, seu conteúdo é inteiramente relacionado aos interesses da criança e não ao que lhe foi instruído, porém, em um determinado momento, não se recordará mais o que registrou.

Como enfatizado por Thomé (2020, p.70) “[...] conforme a criança desempenha situações de escrita, nas constantes transformações psíquicas, ora ela pode ter uma escrita não diferenciada, ora pode diferenciar seus rabiscos”. Nesse sentido, Luria (2010) propõe, o estágio da “*escrita diferenciada*”, onde cada rabisco significará algo diferente para a criança, ou seja, mesmo que ainda não seja claro o que a criança escreve, ou rabisca, o ato de representar uma ação ditada significa que realizou um reflexo no papel. A diferença neste momento, é que a criança se lembra daquilo que acabou de produzir. Segundo Luria (2010, p.165), “Tendo observado isto, passemos imediatamente ao segundo fator, definindo e acelerando a transição da escrita não-diferenciada, de brincadeira, para uma atividade gráfica expressiva diferenciada”.

Portanto, o que era uma brincadeira, transforma-se em uma forma primitiva de escrita, onde a criança identifica e reconhece o uso instrumental de sua grafia. Sendo assim, “A brincadeira transformou-se em escrita elementar, e a escrita era, então, capaz de assimilar a experiência representativa da criança. Tínhamos atingido o limiar para a escrita pictográfica” (LURIA, 2010, p.173).

O próximo estágio, é denominado “*fase pictográfica do desenvolvimento*” da escrita na criança. Nessa fase, o desenho é um mecanismo para simbolizar palavras, situações, frase, ou seja, ao realizar o desenho a criança estará recordando de algo. Nessa perspectiva, a criança está imaginando um todo, pois ainda não consegue determinar um código ou signo para aquilo. Portanto, “Tal ação requer da criança um alto nível de abstração e desenvolvimento intelectual para representá-los” (THOMÉ, 2020, p.71).

O último estágio, é conhecido como estágio do desenvolvimento da “*escrita simbólica*”, geralmente nessa fase, a criança encontra-se no contexto escolar. Nesse estágio, a criança após reconhecer a escrita como uso instrumental, ao ser estimulada, direciona-se um novo elemento, o signo. Como enfatiza Thomé (2020, p.79)

Conforme as afirmações, percebe-se que, quando a criança instrumentaliza a sua escrita por meio de signos, que confere conteúdo e significado para o que grafou, faz a mediação de seu próprio comportamento. Assim, o signo não foi apenas um recurso de sua memória, mas um instrumento simbólico que inicia uma transformação em suas funções psíquicas, principalmente quando, gradualmente, se apropria da língua materna.

No entanto, apesar de compreender e utilizar os signos, ainda nessa fase, a criança não entende como fazê-lo. Diante disso, a criança precisa conhecer o registro do sistema de escrita convencional de sua língua materna, nessa lógica, o processo de escolarização da criança, são fundamentais para simbolização da escrita e para a compreensão do sistema de escrita, pois, é através deste contexto, que a criança, compreenderá a função instrumental, de internalização do signo, das relações concretas e abstratas e da palavra através da mediação com o outro.

Nesse percurso podemos dizer que a escrita não se desenvolve mediante a uma linha horizontal, mas perpassa um caminho gradual de diferenciação dos símbolos utilizados. Pois como menciona Luria (2010, p.158), “Antes que a criança tenha compreendido o sentido e o mecanismo da escrita, já efetuou inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos, e estes são, para ela, a pré-história de sua escrita”. Sendo assim, todos esses processos e estágios, regulam externa e internamente o comportamento infantil, reorganizando suas estruturas psíquicas, afim de tais aspectos auxiliarem no desenvolvimento da abstração para o aprendizado e apropriação da linguagem escrita.

837

A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA POR MEIO DA CONSCIÊNCIA GRÁFICA

No interior do processo de alfabetização, muitos métodos são utilizados para ensinar a criança a ler e escrever, como os métodos denominados de tradicionais em que o ensino era repetitivo e a criança aprendia por memorização, depois da década de 1980 a concepção construtivista de aprendizagem e de desenvolvimento humano que considera que a criança aprende por si mesma. A partir da década de 1990 a proposta de alfabetização e letramento em que se alfabetiza utilizando os gêneros textuais e com a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC-2017) a ênfase é o método fônico, que se assemelha ao método sintético em que se ensina das partes para o todo. Sabemos que, a depender da política pública de alfabetização os métodos vão e voltam nas escolas e, assim, não temos definido um único sistema de alfabetização.

Sendo assim, nenhum destes métodos se aproximam dos princípios do ensino e da aprendizagem da linguagem escrita propostos pela Teoria Histórico-Cultural apresentada no item anterior, por isso, buscamos uma proposta de alfabetização que se aproxima desta concepção. Do ponto de vista do objetivo aqui proposto, qual seja, analisar as concepções metodológicas acerca do processo do desenvolvimento da aprendizagem da linguagem escrita, a forma de conceber a alfabetização com tais pressupostos abre o caminho no sentido de que é possível desenvolver um ensino em que a criança se apropria da linguagem escrita pela “consciência gráfica”, que nas palavras de Bajard (2021, p. 199) “Essa consciência gráfica que leva a criança a reconhecer a função discursiva da letra é um saber cognitivo sobre o funcionamento da língua, um saber metalinguístico”.

Para demonstrar como isto é possível, apresentaremos a metodologia elaborada por meio de um projeto denominado de “Projeto Arrastão”, desenvolvido em um bairro de São Paulo e coordenado por Élie Marie Eustache Bajard (1934-2017), que é doutor em Linguística pela École de Hautes Études en Sciences Sociales (França, 1986). No Brasil, na qualidade de adido linguístico da Embaixada da França, foi consultor no Ministério da Educação (MEC) de 1990 a 1994. Nesse período, desenvolveu o Projeto Pró-Leitura, implantado em doze estados, que visa a formação de professores na área da aprendizagem da escrita, fundamentada na prática do livro. Trabalhou em Marrocos na formação de professores em áreas rurais. Foi consultor da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Atuou em ONGs dedicadas a descoberta do livro de literatura infantojuvenil por crianças oriundas de famílias excluídas da cultura escrita e em instituições voltadas para aprendizagem da escrita pela comunidade surda. É autor dos livros *Le jeu dramatique*; *Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem*; *Da escuta de textos à leitura*; *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*.

O Projeto Arrastão, foi fundado em 1968, uma iniciativa de organização social sem fins lucrativos que atua nas áreas pedagógicas, sociais e culturais, o projeto contempla crianças, adolescentes e jovens de baixa renda da região Campo Limpo da Zona Sul de São Paulo. A origem do projeto deu-se através de um grupo de mulheres voluntárias que criaram um Clube de Mães com o objetivo de ensinar alguns trabalhos manuais às mulheres da região de Campo Limpo com a finalidade de estimular a geração de renda e uma maior participação das mesmas na sociedade, no entanto, diante do crescimento, surgiu a necessidade de expandir o projeto afim de atender os filhos dessas mulheres, desde então, o Projeto Arrastão passou a atender as crianças, adolescentes, jovens e as famílias.

Nesse caminho, o Projeto Arrastão, criou um grupo de experimentação tutorado por Élie Bajard que tem como foco, “[...] um exercício de prática e reflexão desenvolveu um

repertório de didáticas inovadoras de leitura e produção de escrita com crianças e adolescentes, com foco no gosto de ler e no prazer pela leitura e literatura, contribuindo para a formação do pensamento crítico” (BAJARD, 2012, p. 8)

O projeto tem como proposta, articular e otimizar as ações e atividades afim de estabelecer novas conexões e propostas que promovam um ambiente de aprendizagem mais participativo por meio de mediações. “A mediação de leitura tornou-se uma experiência inovadora a ser seguida por toda a equipe de educadores do Projeto Arrastão” (BAJARD, 2012, p.9) Nesta perspectiva o projeto contempla espaços direcionados para a leitura, sendo eles, biblioteca, sala de leitura, brinquedoteca e um espaço externo para desenvolver uma leitura em ambiente aconchegante.

A aprendizagem escrita trabalhada pelo grupo do Projeto Arrastão, dispõe-se a tratar esse processo como uma aquisição de uma nova linguagem e não apenas como um domínio de códigos.

Não queremos reduzir o caminho rumo á língua escrita apenas às pontes que a ligam à língua oral, isto é, às correspondências (fonográficas) entre sons e letras. Queremos propor á criança que explore toda a sua extensão do território da escrita e leve em conta todos os seus códigos, mesmo aqueles sem correspondência na oralidade, por exemplo, o espaço branco, a caixa dupla (minúscula e maiúscula) ou a pontuação. (BAJARD, 2012, p.12)

839

A finalidade exercida pela escrita é ser uma ferramenta de comunicação e de pensamento, por isso, a mesma é vinculada a língua oral. Isto é, ambas utilizam as mesmas palavras, no entanto, uma possui uma manifestação gráfica, enquanto a outra sonora. Ou seja, a linguagem oral e linguagem escrita se diferenciam, pois,

[...] se a palavra escrita é visualmente individualizada na linha pelos espaços brancos que a cercam, a palavra ouvida é embutida na cadeia sonora, o que acarreta diferenças entre as operações cognitivas a serem realizadas para entender um discurso oral ou para compreender um texto. (BAJARD, 2012, p.12)

A concepção metodológica da escrita desenvolvida por Élie Bajard, apresenta por exemplo, o nome próprio, onde duas letras não alteram a pronúncia, nesse sentido, Bajard explana que “a língua escrita possui um pequeno conjunto de unidades (os caracteres) capazes de terem efeito sobre o significado” (BAJARD, 2012, p.13, isto é, é nesse sentido que se visualiza o paralelismo entre as duas línguas, embora a escrita usufrua de uma semelhança com a linguagem oral, a mesma dispõe de uma pertinente autonomia.

Ao longo do processo de apropriação da escrita, a criança perpassa o surgimento dos significados, nesse sentido, na concepção da escrita apresentada pelo autor no projeto, desenvolve-se um trabalho com textos gráficos desconhecidos pelas crianças, afim de trabalharem operações cognitivas de desvendamentos de significados.

No Projeto Arrastão, a medida em que a criança é inserida na instituição, o acesso aos livros de literatura já é disponibilizado. Eles chamam esse processo de “sessão de mediação”. Para a realização da prática da sessão de mediação, o autor expõe que são necessários, mediadores para comunicar os textos, um acervo com livros e um grupo de crianças.

O processo de mediação de leitura do Projeto Arrastão apresenta benefícios como, a quantidade de histórias propiciadas durante a sessão de mediação, além de desenvolver uma vasta qualidade da língua escrita a qual a criança tem acesso. Durante o processo, a sessão propicia dois tipos de acesso aos livros “No espaço da autonomia, um acesso visual as imagens que se combinam com o texto gráfico. No polo de mediação, um acesso ao texto sonoro, carregado de sensibilidade pela música da voz, pelo fascínio do olhar e pelo calor da presença” (BAJARD, 2012, p.43)

A sessão de mediação, propõe duas possibilidades, a possibilidade de escolher um mediador que vai propiciar sua escuta de um livro selecionado, ou a outra função da leitura, que viabiliza a ideia de a criança usufruir do livro de maneira autônoma, através da interpretação do livro mediante as imagens.

A partir dessa dupla experiência, escuta e aproximação visual, a criança vai percebendo que a narrativa se expressa por meio de três matérias: a imagem, o texto escutado e o texto gráfico ainda não legível. Ela percebe que estas se entrelaçam no livro e que a fixidez do texto escutado provém da permanência do texto gráfico. (BAJARD, 2012, p.47)

Nessa perspectiva, observa-se os primeiros saberes da escrita na criança para o autor, através da alternância entre a mediação e o acesso autônomo aos livros, a criança começa a identificar o sistema de escrita. “[...] observação na página da individualização da palavra pelo espaço em branco (não audível no texto sonoro) ou da presença da maiúscula que marca tanto o personagem quanto o início da frase” (BAJARD, 2012, p.47)

Além da sessão de mediação, o Projeto Arrastão, tem uma iniciativa a respeito do trabalho realizado referente ao nome escrito das crianças que atendem “O nome próprio é, muitas vezes, a primeira palavra da língua oral escutada e reconhecida pela criança nos primeiros meses da sua vida”

(BAJARD, 2012, p.53). Desse modo, o nome próprio é o primeiro signo na vida de uma criança, ou seja, é o marco que se atribui à criança a cultura na qual ela é inserida.

Por esse ângulo, no Projeto Arrastão, a proposta do nome escrito é o primeiro encontro que as crianças têm com a língua escrita. Esse processo é fundamental para a criança, pois, “Tanto a recepção do nome escrito (gráfico), quanto a do nome falado (sonoro), influem na constituição da personalidade” (BAJARD, 2012, p.53)

Os mediadores do projeto, introduzem um “protocolo” para a atribuição do nome escrito para as crianças por meio de uma Cerimônia de entrega do crachá. Nesse momento, a criança recebe um crachá com uma foto de identificação e com a forma visual do seu nome próprio, o seu nome escrito. Durante o processo de trabalho com os nomes diariamente, são expostos os nomes em letras maiúsculas, fornecendo assim uma oportunidade para iniciar o reconhecimento da letra maiúscula e minúscula.

Nesta lógica, os mediadores abordam a grafia dos nomes próprios com o formato semelhante aos encontrados nos livros, visto que a literatura infantil para o projeto é indispensável do funcionamento da escrita. Como menciona Bajard (2012, p.83) “Se considerarmos que o livro é a fonte da matéria escrita e de seu modo de funcionamento, seria incoerente propormos um formato que fosse diferente do observado nas publicações”.

Além disso, ao apresentar o nome gráfico em formatos diferentes das demais, a letra maiúscula assume uma função fundamental no decorrer do processo. Neste ponto de vista, Bajard afirma que “Por meio da letra maiúscula, o leitor vale-se de seu conhecimento implícito da gramática que opera na frase e percebe a função das palavras reconhecidas”. Portanto, ao desenvolver a compreensão das marcas distintas de maiúscula e minúscula na criança, possibilita que futuramente a mesma demonstre um vocabulário ortográfico mais coerente.

A próxima etapa referente a abordagem do nome próprio, tem o auxílio de filipetas, ou seja, recortar seu nome gráfico em pedaços correspondentes as letras. Para que realizem a atividade, os mediadores possibilitam a utilização de um dominó que contem letras. Por meio do manuseio dos dominós, a criança identifica características das letras. “Desse modo, a criança começa a fazer o levantamento dos caracteres da escrita, isto é, somente as letras e suas duas caixas, mas também o espaço branco e as letras com acento”. (BAJARD, 2012, p.85)

A partir desse levantamento, a criança rudimentarmente vai enriquecendo o seu conhecimento referente às letras, e nesse processo aponta-se o fundamento da escrita para

Bajard e os demais mediadores do Projeto Arrastão onde apresenta um conjunto de unidades articuladas que possibilitam escrever trocas das palavras, ou seja, nas palavras do autor,

Esse conjunto é formado não apenas pelas letras que possuem valor sonoro, mas inclui outras unidades visuais. Se a língua oral possui uma segunda articulação possibilitada por um pequeno conjunto de elementos sonoros, os fonemas, é relevante considerar que a língua escrita também se vale de uma segunda articulação, possibilitada por um pequeno conjunto de elementos visuais: os caracteres são capazes de acarretar uma mudança de sentido: a substituição do “i” pelo “y” transforma Silvia em Sylvia (BAJARD, 2012, p.85)

A experiência no projeto incentiva o sistema gráfico, visto que, a descoberta do sistema visual, permite o acesso a toda língua escrita. Nessa perspectiva, Bajard afirma que “na abordagem visual do nome gráfico. Ela põe em jogo elementos concretos, como é o caso dos caracteres tipográficos representados pelos dominós” (BAJARD, 2012, p.86)

No Projeto Arrastão, a proposta é que a criança compreenda os textos muito antes de desenvolver a capacidade de lê-los, isto é, desde a sessão de mediação, ao chegar no projeto, a criança já descobre e literatura infantil. Fato esse, que possibilita que sucessivamente, tenha competência de utilizar o sistema gráfico para além do processo de codificação e decodificação.

Atualmente, nas instituições de ensino, o indivíduo tem a habilidade de identificar os sons e as letras, no entanto, não possuía a competência de compreensão de textos. “O analfabeto funcional sabe fazer o que lhe foi ensaiado (transformar letras em sons), mas fracassa na compreensão” (BAJARD, 2012, p.91)

Nesse aspecto, o Projeto Arrastão, através de seus educadores recorrem ao tema “descoberta do texto”, um instrumento utilizado para a compreensão de textos. Por meio dessa abordagem, os educadores expõem mecanismos que auxiliam na exploração de um texto, e por meio desses mecanismos os alunos tomam conhecimento visual de um texto desconhecido. Na proposta “descoberta do texto” são necessários três aspectos cruciais para a realização do mesmo. A linguagem visual é parte fundamental desse processo, isto é, a apresentação ocorre principalmente pela imagem, ou seja, “[...] o leitor iniciante com ajuda adequada a realizar operações silenciosas de tomada de conhecimento do texto gráfico” (BAJARD, 2012, p.123)

Além disso, é necessário que os educadores escolham os textos de acordo com as competências linguísticas dos leitores. Nesse aspecto, a legibilidade é fundamental afim de

propor categorias de palavras em função, sendo elas, do seu sentido; da sua configuração sonora; da sua configuração gráfica. “Tais categorias dão ao professor uma medida para avaliar a legibilidade do texto. Quando todas as palavras são reconhecíveis (categoria 2) a legibilidade é máxima” (BAJARD, 2012, p.124)

A rede gráfica é outro ponto crucial para a abordagem da “descoberta do texto”, isto é, “é por meio dessas redes de relações (pistas) que o mestre conduz os leitores iniciantes, exigindo deles intervenções com vara, giz, caneta, marcador, entre outros.” (BAJARD, 2012, p.125), ou seja, nesse processo, a leitura deve explorar ações, relações e contextos.

Diante disso, o Projeto Arrastão, ao propor essas abordagens de ensino, instigam a redução do analfabetismo funcional. Desse modo “Ao propiciar um acompanhamento pedagógico visando o reconhecimento das palavras e a exploração de suas relações, a descoberta do texto apresentada aqui contempla uma aprendizagem da leitura enraizada na compreensão”. (BAJARD, 2012, p.125).

Portanto, a proposta do Projeto Arrastão é oriunda de uma metodologia diferenciada, regida por uma mediação de leitura que propõe um instrumento pedagógico que instiga novas situações de descoberta, bem como, amenizar problemas atuais presentes na educação no Brasil, como o analfabetismo funcional. Diante disso, através dessa intervenção pautada no domínio da leitura visualiza-se um vasto enriquecimento do desenvolvimento da escrita na criança no processo de alfabetização.

843

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança, inserida no contexto social, desde o nascimento é movida por necessidades. Isto é, antes mesmo de entender o processo de desenvolvimento da linguagem oral e escrita, a criança já participa de uma sociedade na qual estes mecanismos são indispensáveis para a construção social. Neste sentido, a apropriação da linguagem escrita, é um processo de aprendizagem que ocorre por meio das interações sociais, isto significa, que a criança para desempenhar esse processo, necessita de uma mediação por intermédio de adultos. Esse processo de mediação, permite que a criança, desenvolva suas capacidades, em outros termos, que requalifique suas funções psíquicas superiores.

Nessa perspectiva, a Teoria Histórico-cultural, e os encaminhamentos referentes às funções psíquicas superiores, possibilitam a compreensão na qual a linguagem escrita é internalizada pela criança, através dos signos e instrumentos, pautados por meio dos estágios da pré-história da escrita exteriorizados por Luria (2010). Isto é, a aprendizagem dos signos e dos

instrumentos permitem a transformação do pensamento e da linguagem possibilitando assim, a aprendizagem e o desenvolvimento psíquico da criança, fortalecendo assim, a sua iniciação na escolarização.

O processo de desenvolvimento da escrita é fundamental para a alfabetização e integração social do indivíduo no contexto social, pois compreende-se que a leitura e a escrita são bases para qualquer outro conhecimento, ou seja, são portas pelas quais recebemos significados e damos significados. No entanto, apesar de tal ato ser indispensável, sabe-se que o processo pelo qual é desenvolvida essa apropriação da linguagem escrita é um desafio a ser enfrentado no contexto educacional presente na sociedade atual.

As intuições de ensino, não apresentam métodos que se aproximem dos princípios do ensino e da aprendizagem da linguagem escrita propostos pela Teoria Histórico-Cultural, por isso, por meio das análises referentes as concepções metodológicas acerca do processo do desenvolvimento da linguagem escrita, o Projeto Arrastão, que aborda um método de consciência gráfica proposto por Élie Bajard, apresentam pressupostos que correspondem aos aportes dos pensadores da Teoria-Histórico-Cultural. Isto é, por meio do projeto, apresenta-se uma proposta metodológica, a linguagem escrita perpassa métodos que possibilitam uma nova prática a ser desenvolvida em sala de aula, que tem como princípio a mediação. O projeto, tem como intuito, desenvolver na criança a apropriação da linguagem escrita, por meio de livros de literatura infantil, isto é, a leitura para o autor é a maneira mais eficaz e crucial para o desenvolvimento da linguagem escrita, em outras palavras, é o mecanismo mais eficiente para a redução de analfabetos funcionais.

Nessa perspectiva, o Projeto Arrastão, apresenta uma possibilidade de novas práticas no contexto educacional, ações que garantam a apropriação da linguagem escrita para além da codificação e decodificação. Em vista disso, os educadores necessitam pesquisar e estudar práticas que contribuam para um ensino que favoreça o desenvolvimento integral, que possibilite que a criança no decorrer do processo desenvolva a alfabetização e o letramento por intermédio dos instrumentos, afim de garantir que os dois desenvolvimentos não se dissociem no decorrer da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BAJARD, Élie. **A descoberta da língua escrita**. 1. ed.- São Paulo: Cortez, 2012.

BAJARD, Élie. **Eles leem, mas não compreendem. Onde está o equívoco?** 1 ed. – São Paulo: Cortez, 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 21 de set. 2023.

FRANCIOLI, Fatima Aparecida de Souza. **Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas series iniciais do ensino.** Araraquara: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, p. 2012.226

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 12. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 143-189.

THOMÉ, Tatiana Vias. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual: a escrita da criança no início do processo de escolarização.** Dissertação (Programa de Pós Graduação em Ensino Formação Docente Interdisciplinar-PPIFOR) - Universidade Estadual do Paraná, Campus Paranavaí, 2020. 134.p.

TRIVINOS, A. N.S. **Introdução á pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.**2ed. São Paulo: Atlas,1991.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

845

O OFÍCIO DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU: ENTRE O COPISTA E O COMPOSITOR

Geraldo Márcio da Silva¹

INTRODUÇÃO

Ao me tornar copista de música, não pretendi assumir um estado austero e mortificante, mas ao contrário, escolher uma ocupação de meu gosto, que não fatigasse meu espírito preguiçoso e que pudesse me fornecer as comodidades da vida que minha magra renda não poderia me proporcionar sem esse suplemento.²

O tema deste trabalho aborda o ofício de Jean-Jacques Rousseau entre o copista e o compositor. No livro *Diálogos de Rousseau Juiz de Jean-Jacques* escrito entre 1771 a 1773, Jean-Jacques Rousseau afirma o sentimento de seu ofício de copista e a essência que o move enquanto humano ao compor, quando se sente em totalidade como artífice. Este diálogo compõe em si três diálogos entre duas personagens: um genebrino que como Jean-Jacques Rousseau recebe o nome de “Rousseau” e a outra chamada de “Francês”. No segundo diálogo Rousseau apresenta o ofício de copista e de compositor e revela a singularidade e representatividade de cada um em seu processo de interiorização da condição humana que a prescreve.

No *Dicionário de Música*, Rousseau define o “compositor”, faz um elo com a “composição” e diz da semelhança artística entre o compositor e o poeta. No livro IV das *Confissões* ele aborda a profissão de copista e o que aprendeu com este ofício em sua formação. Ambos os ofícios tanto de copista quanto de compositor marcaram a sua vida, principalmente a escrita de modo circunstancial, pois é por este viés que ele define a condição natural do que é estar e ser só na vida social. A condição de ser solitário vivendo entre os homens é uma forma de vida, é uma experiência mística e sacra outorgada pela divindade, algo genuíno e dessa

846

¹ Doutorando em Educação (PPGE-UFG). Mestre em Educação (IELT-UEG). Especialista em Filosofia (UEM-PR). Educador Musical Licenciado em Canto (EMAC-UFG). Filosofia Bacharelado (FAFIL-UFG). Filosofia Licenciatura (PUC-GO). Professor efetivo (PIV) da Secretaria da Educação do Estado de Goiás (SEDUC-GO). E-mail: geraldo.silva@seduc.go.gov.br

² Ver (Rousseau, 2022, p. 277).

experiência nasce o profundo escutar da voz da consciência. A experiência de ouvir a voz da consciência nasce da solidão e da escuta ativa da natureza. Já que só o homem não desvia a sua atenção para outra coisa que não seja a voz interior que dita a moral a ser seguida em sua conduta. Só o homem possui apenas a si mesmo, suas mãos, seus pés e a natureza humana que lhe é inerente. Sem ninguém para lhe suscitar o *amor-próprio* o único sentimento que lhe resta é o cultivo do *amor-de-si*. A voz da consciência é a vida interior, escuta a sinfonia da natureza na consciência sem precisar escutar fisicamente. Porque, fisicamente é a ação que conduz a conduta moral já estabelecida pela própria natureza.

A ciência na época de Rousseau não havia prescrito a musicoterapia, ciência nova que estuda, por meio dos sentidos e das condições psicossomáticas a inferência dos sons na construção de uma consciência física e de ação social, voltada para o bem-estar das pessoas. Ao tratar os elementos da música como consciência por meio da voz da consciência, Rousseau prevê as possibilidades da musicoterapia, ser a ciência que conduz o homem para o bem-estar, pois ela exerce influência direta nos órgãos do sentido e na consciência do indivíduo que aprende a controlar a natureza que lhe é inerente. No Século XVIII não havia as tecnologias que hoje, mas acoplado a observação, ele observou que tanto o poeta quanto o músico trabalhavam diretamente com a consciência, mentalmente estabeleciam vínculos diretos com a natureza. A ativação do pensamento liga diretamente o homem para o que deve fazer, Rousseau era conhecedor profundo das obras de Rameau, mesmo sendo seu rival e não a favor de seu pensamento, mas no quesito música, ele não discordava que o compositor fazia a diferença na obra prima.

Toda expressão de arte é a representação da natureza, já que de alguma forma copia o que é dado por ela. O ofício de copista não é outra coisa a não ser a cópia de uma obra já composta pelo artífice. Não deveria existir interferência nenhuma do copista na obra já composta. Assim, o copista não precisa aparecer, seu lugar é nos bastidores na coxia, é um ofício de coadjuvante, é um sacerdócio, a referência fiel de ser monge. Se de um lado temos o copista musical, cuja ação prática é o não aparecer, do outro lado temos o papel do compositor musical que é aquele que aparece. A moeda da existência do homem social possui dupla face, em um único elemento ela tanto pode ser a cara quanto a coroa, caracteriza a dualidade na existência do homem social que se dá no ofício entre poder ser copista ou compositor. Eis o que abordaremos neste artigo o músico Rousseau a as experiência que teve enquanto copista e compositor musical. De um lado temos uma brilhante mente criadora que compõe o teatro musical, a música antada, uma nova notação musical, um dicionário de música, um

músico engajado com a educação musical de seu tempo com virtudes homéricas no cenário da música popular da responsabilidade social da notação musical.

DESENVOLVIMENTO

A figura do retrato. Sobre a questão presente, essa figura não mentirá.³

No segundo diálogo do livro *Diálogos de Rousseau Juiz de Jean-Jacques*, Rousseau faz uma crítica contra os pintores da sua época, referente ao quadro que Hume patrocinou.⁴ A comercialização do retrato e a aparência sombria que o registro lhe impregna é a desconfiança que Rousseau faz uma crítica sobre a forma de exposição. Segundo ele:

Põem nele um chapéu bem negro, uma roupa bem escura, põem-no em um lugar bem sombrio e lá, para retratá-lo sentado, fazem com que fique em pé, curvado, apoiado em uma de suas mãos sobre uma mesa bem baixa, em uma atitude na qual seus músculos fortemente tensos alteram os traços de seu rosto. De todas essas preocupações tinha de resultar um retrato muito pouco lisonjeiro, se fosse fiel. Vós haveis visto este terrível retrato. Julgareis a semelhança, se algum dia virdes o original (Rousseau, 2022, p. 201).

848

Essa desfiguração do original representa a cópia malfeita de um artista que não representa o original, o copista imperfeito não consegue ser realista em sua grafia no mundo da representação. A crítica que Rousseau faz é que a representação dada foge em muito do original, visto que na concepção estética ele atribui a mesma representação feita por Platão quando diz do marinheiro Glauco que encontra uma estátua no fundo do mar que assemelha a um monstro marinho, mas ao limpá-la descobre que é um deus. A representação é a cópia fiel da imperfeição. No caso do retrato, se o observador ver o original verá que a semelhança entre a obra de arte e a natureza é totalmente não semelhante. O problema é do copista? Certamente o copista faz um retrato imperfeito do original. O ser e o não ser, Parmênides está presente nesta observação, visto que a cópia não será de forma alguma a obra. Se a crítica é justa ou não, cabe a um terceiro elemento que é o crítico da observação revelar a consciência do exposto.

³ Ver (Rousseau, 2022, p. 201).

⁴ David Hume pagou para Ramsay fazer um retrato de Rousseau.

Rousseau afirma que “essas cópias desfiguradas são obra de maus artesãos gananciosos e não o produto de artistas eminentes nem o fruto do zelo e da amizade” (Rousseau, 2022, p. 202). Para ganhar dinheiro e viver de aparência, o falso artista, o que desfigura o original é movido pela ganância de lucrar com a falsidade do que de fato é. O que é? Tantas horas me pé, com roupas desconfortáveis e chapéus exuberantes. A pintura, em retrato, se dava com o modelo vivo diante aos olhos. Horas e horas para registrar a cópia que aos olhos de Rousseau estava imperfeita, pois não representava o que a natureza havia prescrito. A imperfeição do retrato é a mentira, e neste caso a mentira passa a ser a verdade, já que ao observar o retrato ele é a obra falsificada da realidade. Isso porque “as pessoas só se põem em guarda contra aquilo que temem, mas não contra aquilo que desprezam” (Rousseau, 2022, p. 204). Se por um lado o que está em voga é o artista que representa infiel o original, então o exemplo da moda é ter na casa um retrato que a fama do representante conduz. A moda dita, e se tem a representação do quadro é porque faz parte desta alta sociedade.

Se David Hume participa desta alta sociedade e coloca o amigo Rousseau para posar, com muito sofrimento, em trajes galantes, é porque o poder é definido por meio da obra de arte. A obra de arte é infiel e inviabiliza a verdade. O retrato de Rousseau virou cópia e viralizou. Exposto e vendido. Comercializado como mentira ambulante. Mas, como Rousseau diz: “deixemos todos esses estranhos retratos e voltemos ao original” (Rousseau, 2022, p. 205). Rousseau observa o modo como a exposição da arte se dá na sociedade e não está de acordo com o que vê na inutilizada representativa que ela impõe. “Após ter estudado o homem por toda a minha vida, acreditei conhecer os homens; estava engando. Nunca cheguei a conhecer um só” (Rousseau, 2022, p. 205). O que ele conheceu foi a cópia, o homem social já está tão desfigurado que é impossível reconhecer nele a originalidade. Diante da insatisfação de ver a obra de arte borrada, ou seja, tinha Hume como amigo e viu nele a desfiguração humana, degenerada na aparência, na prepotência em detrimento ao luxo e ao poder. Pois, ele “Evita os homens porque os detesta; vive com um lobisomem porque não tem nada de humano em seu coração” (Rousseau, 2022, p. 211).

Nestas condições o recurso é afastar dos homens que vivem em sociedade, buscar um lugar em que a aparência não tem motivo de ser suscitada no coração humano. “Os maus não estão no deserto, estão na sociedade. É lá que intrigam e trabalham para satisfazer sua paixão e atormentar os objetos de seu ódio” (Rousseau, 2022, p. 212). A cópia é o que move o homem social, e a arte fomenta esta ação, é o combustível que queima na ardência impetuosa da missão de representação. Na representação o original não está presente, assim, a cópia se dá por existência em um mundo do qual ela passa ser o que de fato somente representa.

Afastar da não realidade é o efeito que Rousseau encontra no caminho contra a representação, “o amor pelo retiro havia sido considerado um dos signos menos equívocos de uma alma pacífica e sã, isenta de ambição, de inveja e de todas as ardentes paixões filhas do amor-próprio, que nascem e fermentam na sociedade” (Rousseau, 2022, p. 213). O retorno ao original é a busca inversa da representação, primeiro o homem copia e depois ele faz, não deveria fazer e posteriormente refazer, ou refazer e refazer, mas nunca refazer e copiar, em todos estes caminhos o homem copia. Quem copia não pensa, não é artífice. Fora da sociedade, sem ninguém para copiar, para se amostrar, para se vender, não existe a necessidade de comparar-se com os demais, e nesse caso adormece o amor-próprio e a aparência morre. “O amor-próprio de toda maldade, aviva-se e exalta-se na sociedade, que o fez nascer e onde se está todo tempo forçado a se comparar; esmorece e morre por falta de alimento na solidão” (Rousseau, 2022, p. 214). Se afastar da cidade é o caminho que Rousseau encontra para reavivar em si a possibilidade de reencontro com a condição humana. No campo, ele afirma:

Eu o encontrei ocupado em copiar música e tanto por página. Essa ocupação pareceu-me como a vós, ridícula e afetada. Dediquei-me inicialmente a ver se ele a praticava seriamente ou por brincadeira, e depois, a saber precisamente qual o motivo o levava a retomá-la; e isso exigia, mais investigação e cuidado. Era preciso conhecer exatamente seus recursos e o estado de sua fortuna, verificar o que me dissestes sobre sua abastança, examinar sua maneira de viver, entrar no detalhe de seu pequeno lar, comparar suas despesas e sua renda – em uma palavra, conhecer sua situação presente independentemente do que lhe diz e do que vossos senhores replicam. Foi o que dediquei a maior atenção. Acreditei perceber que essa ocupação lhe agradava, ainda que não fosse nela muito bem-sucedida. Procurei a causa desse bizarro prazer e percebi que essa causa tinha a ver com sua índole e seu humor, do quais ainda não tinha nenhuma ideia e que, naquela ocasião, começava a penetrar. Ele associava esse trabalho uma diversão na qual eu o acompanhei com igual atenção (Rousseau, 2022, p. 218-219).

850

Ora, se por um lado, Rousseau trata a ocupação, o trabalho e a diversão como modo de vida, por outro ele dá pistas do que é a vida no campo. Pode-se viver no campo, e trabalhar com diversão sem viver na mentira de fantasias divertidas e corrompidas da cidade. No campo não precisa do exagero, a roupa não representa nenhuma superioridade, a música não é sinônimo de aparência. O canto dos pássaros está em todos os lugares e não carece de regras de etiqueta para ouvi-los. O copista trabalha nos bastidores, é como a vida que leva os

pássaros, cantam onde a natureza grita. O pássaro não canta para aparecer ele canta porque é da natureza dele cantar. O copista vive a vida consigo mesmo. Segundo Rousseau:

É na familiaridade de um convívio íntimo, na continuidade da vida privada, que um homem em longo prazo se deixa ver tal como é; quando o mecanismo da atenção sobre si mesmo relaxa e, esquecendo-se do resto do mundo, entrega-se ao impulso do momento (Rousseau, 2022, p. 220).

E neste trabalho de copista, solitário, desfrutando de uma vida intimista a autodefinição se revela. “Eu vos disse que o encontrei copiando música a dez soldos por página” (Rousseau, 2022, p. 267). A profissão remunerada do copista não é luxuosa, não se enriquece com este ofício.

Ser copista não é uma tarefa fácil, é uma profissão que precisa de aprovação, ora, são os músicos que dizem se a cópia está dentro do que se classifica como notação musical adequada e de leitura visível. Um acidente musical fora do lugar, uma nota escrita errada desanda toda a harmonia e compromete a execução. Não é por motivos da má remuneração que se dava a este ofício que ele deveria ser feito a revelia. Ser copista, segundo Rousseau é uma:

Ocupação pouco conveniente à dignidade de autor, e que não parecia em nada com aquelas ocupações que lhe granjearam tanta reputação, tanto par ao bem quanto para o mal. Esse primeiro ponto já me oferecia duas investigações a fazer: uma, se ele se dedicava a esse trabalho realmente ou apenas para enganar o público sobre suas verdadeiras ocupações; outra, se ele tinha realmente necessidade desse ofício para viver ou se era um simulacro de simplicidade ou de pobreza para posar de Epicteto e de Diógenes, como asseguram vossos senhores (Rousseau, 2022, p. 267).

Pela própria grafia musical é perceptível o humor do trabalho representado ali. Haja vistas que o copista disciplinado invoca a atenção sublime na formulação de cada figura musical que conjuntamente implica em um todo estilístico pleno de forma estética. A folha pautada, a coloração, a marca da tinta na pincelada do copista, requer, a suntuosidade do pintor sob a tela, é uma identidade. Neste caso a tela é o papel e o pincel é a pena. A impressão da identidade é clara quando na coerência da pincelada, o profissional da escrita, revela o compromisso com a obra de arte diante seus olhos gravada por suas mãos. Este artesanato requer a proibidade do conhecimento musical e gráfico estilístico, já que o preceptor deste trabalho manual irá decodificar o *modus operandis* da escritura ali impressa. Sob o autojuízo, Rousseau afirma:

Comecei por examinar sua obra, seguro de que, se ele demorasse negligentemente na tarefa, eu veria nisso traços de tédio que o trabalho devia proporcionar-lhe depois de tanto tempo. Sua notação malformada pareceu-me feita de forma pesada, lenta, sem facilidade, sem graça, mas com exatidão. Vê-se que tenta suprir pelo trabalho e pelo cuidado as disposições que lhe faltam. Mas, como esses cuidados que põe no trabalho só são perdidos após exame e só mostram seu efeito na execução – no que os músicos, que não gostam dele, não são sempre sinceros –, não compensam os defeitos, que, de cara, saltam aos olhos do público (Rousseau, 2022, p. 267-268).

Ser copista para Rousseau é um trabalho digno de honestidade e não implica em aparecer, essa premissa revela a simplicidade e a generosidade do ofício estabelecido. Porque o copista não está preocupado com a batuta, ou o ponto que reflete a luz no palco, ele se veste daquilo que é diferente do músico executante, o que está no palco. Para ser copista deve ter recebido as lições de notação musical. Transpor de uma página para outra é questão simples, mas requer consciência. O tempo da cópia é outro fator que implica em um esclarecimento, pois quanto mais concentrado e detalhado melhor será a autenticidade deste trabalho. Não adianta se apressar, pois o erro não pode ser deixado a revelia, porque será mais cedo ou tarde descoberto. Na primeira execução no ensaio o músico tocante irá perceber o erro, fica exposto que o copista não tem excelência no trabalho. É uma fala depreciável do trabalho de um copista é revelada velozmente entre os músicos que deixam de contratar este serviço. Existe então nesta profissão uma responsabilidade que está além dos limites de produção. Não é a quantidade que estabelece a bonança, mas a qualidade do serviço empregado. A cada bemol ou suspenso na decodificação da tonalidade estabelecida na clave inicial, requer aos olhos do copista a intensão prática e metódica da pincelada registrada na autenticidade mecânica. Nas palavras de Rousseau:

Não focando seu espírito me nada, não o foca tampouco em seu trabalho, sobretudo quando é forçado pela afluência das visitas inesperadas a associá-lo com a tagarelice. Comete muitos erros e os corrige em seguida raspando seu papel com uma perda de tempo e esforços inacreditáveis. Vi páginas quase inteiras que preferiu raspar assim a recomençar a folha, o que teria sido mais rápido; mas é do seu caráter laboriosamente preguiçoso não ser capaz de decidir refazer de novo o que já fez uma vez, ainda que mal. Corrige com uma teimosia que só pode ser satisfeita por meio de esforço e tempo. De resto, o mais longo, o mais entediante trabalho não seria capaz de cansar sua paciência, e muitas vezes, cometendo erro sobre erro, eu o vi raspar sucessivamente até furar o papel, sobre o qual em

seguida colava pedaços. Nada me levou a julgar que este trabalho o entediava, e, ao fim de seis anos, aparentemente se dedica a esse trabalho com o mesmo gosto e o mesmo zelo com que o fazia se estivesse apenas começando (Rousseau, 2022, p. 268).

Tempo e atenção são as bases sólidas na construção da consciência da profissão em ser copista. Tempo que exige desse profissional a destreza em executar com maestria e perfeição a arte de copiar as figuras, o pentagrama, os acidentes, as apogiaturas, os legatos, os trinados. Rousseau foi um pensador além de seu tempo, construiu uma nova notação musical que ele pensava ser mas simples para a leitura, as figuras ele trocou por números e na finalidade disso foi tornar a leitura musical não tão floreada. Na realidade ele foi o precursor da cifra musical que conhecemos hoje. No Século XVIII a grafia musical estava estabelecida nos parâmetros que conhecemos hoje como notação musical, isso implica que nem todas as pessoas poderiam ter acesso a esta leitura, tipo de grafia feita para a elite tocadora do cravo. Rousseau não é o cravista *virtuosi*, e dizer que ele quer popularizar a música é dar um salto grande, mas ele intenta torná-la acessível aos humildes e fazer com que ela deixe as câmaras. A música de câmara, ou seja, a restrita para os pequenos salões da classe dominante. Ao apresentar sua notação musical para a academia ele quer acessibilidade, sociabilidade musical, harmonização gráfica, igualdade de oportunidades, já que nas festas populares e campestres os tocadores não sabiam ler nenhuma nota musical. Esta guerra entre o erudito e o popular é uma batalha entre domínio e opressão, a classe dominante pensa ter poder quando por meio da linguagem musical estabelece parâmetros de comparação entre quem lê música e quem não conhece a notação estabelecida pela classe dominante. Segundo Rousseau:

853

Soube que fazia um registro de seu trabalho, desejei ver esse registro; ele me apresentou. Vi lá que nesses seis anos ele havia escrito em cópia simples mais de 6 mil páginas de música, sendo uma parte disso música de harpa e de cravo ou solo e concerto de violino, muito complexa e em papel maior, exigindo uma grande atenção e tomando um tempo considerável. Ele inventou, além de sua notação por números, uma nova maneira de copiar música comum, que torna mais cômoda sua leitura; e para prevenir e resolver todas as dificuldades, escreveu dessa maneira uma grande quantidade de peças de todas as espécies, tanto em partitura quanto em partes separadas (Rousseau, 2022, p. 268-269).

Rousseau copiava o conjunto musical e as partes cavadas, esse trabalho cansativo e laborioso foi acrescido de suas composições musicais. Nele o compositor nasce dentro da atividade do

copista, é copiando que a inspiração musical lhe ultraja e ele passa a compor e a registrar o seu intento. Sua obra representa a simplicidade, o campo, a virtude da natureza, os parâmetros do homem simples possuidor de si mesmo. Nesse contexto Rousseau busca no dramaturgo romano Plauto inspiração poética para ser acoplada a composição musical. Para ele a música necessita de um clímax de uma atmosfera cênica, que neste poema é representado pelo campo. Se a composição *Daphnis et Chloé* de sua autoria se assemelha ao *Every valley shall be exalted* de Händel ou *A Primavera* de Vivaldi é puro acidente musical. Segundo Rousseau:

Além desse trabalho e de sua ópera *Daphnis et Chloé*, da qual um ato inteiro já está feito e um boa parte do resta bem avançada, e o *Adivinho da aldeia*, para o qual reescreveu quase inteiramente a música, ele compôs no mesmo intervalo, mas de cem peças de música de diversos gêneros, a maior parte vocal com acompanhamentos, tanto para agradar pessoas que lhe forneceram letras quanto para seu próprio divertimento. Ele fez e distribuiu cópias dessa música tanto em partituras quanto em partes separadas transcritas a partir dos originais que guardou (Rousseau, 2022, p. 269).

854

O copista está livre do plágio? Para quem desconhece a notação musical, em um mundo onde ainda não existe a discografia, a efemeridade musical não permite que esta arte se massifique ao ponto de acusação eficaz do plágio. A investigação aprofundada por um especialista que saiba decodificar a grafia musical é requerida para a suposta igualdade de composição. Além da execução, haja vista que nenhuma execução é idêntica a outra, devido o clima, dos instrumentos principalmente dos de corda, a rítmica conforme cada maestro em movimento e a performance de cada músico na questão da intensidade. Depende também do quantitativo de músicos na execução da obra. Segundo Rousseau:

Se compôs ou plagiou toda essa música, não é disso que se trata aqui. Se não compôs, é de todo modo verdade que a escreveu e anotou várias vezes com sua própria mão. Se não compôs, quanto tempo não lhe foi necessário para procurar, para escolher músicas já prontas que conviessem às letras que lhe eram dadas ou para ajustá-las, mérito que tem particularmente a música que apresenta como sua? Em uma tal pilhagem, há menos invenção, sem dúvida; mas há mais arte, trabalho, sobretudo consumo de tempo, e era essa no momento o único objeto de minha investigação (Rousseau, 2022, p.269).

E assim vive Rousseau, diante do ofício em ser copista e ser compositor. “Todo esse trabalho que pôs sob meus olhos, fosse diretamente, fosse em listas precisamente detalhadas, soma mais de 8 mil páginas de música, todas de sua mão, desde sua volta a Paris” (Rousseau, 2022, p. 269). É um trabalho penoso o de ser copista, mas não somente este, compor também possui suas ardilosas dificuldades. “Pensar é um trabalho para mim penoso e que me cansa, me atormenta e me desagrada; trabalhar com as mãos e deixar minha cabeça em repouso me recreia e me diverte” (Rousseau, 2022, p. 279). Por mais que os dois trabalhos exigem habilidades distintas e penosas ele prefere ser copista a arte de compor. Já que ele não é um instrumentista virtuoso, opta por compor e firmar o ofício do compositor. No Século XVIII o profissional considerado músico era o músico prático, aquele que tocava. Ora Rousseau é protagonista, o abre alas da discussão entre bacharelado e licenciatura? Na academia vê-se a diferença que existe no músico que estuda a licenciatura e do que está no bacharelado. A preferência pelo bacharel é gigantesca, visto que é o estudante que executa a música em seu instrumento. Na segunda classe está ao licenciado que por ser ruim instrumentista torna-se professor de música. Este preconceito social já figura os ditos, mesmo que oclusos do que Rousseau pensa. O considerado músico era o instrumentista, a tradição não tem Rousseau como músico, mas quase por obrigação o consideram como compositor. O compositor musical é o músico por excelência, nenhum intérprete tem a obrigação de compor. A composição é o ofício do pensar, mesmo que para Rousseau é mais cômodo copiar e não exige esforços para raciocinar a harmonia, mesmo assim ele compôs e deixou o legado da composição.

No *Dicionário de Música* Rousseau define o que é composição e o papel do compositor que é o ofício daquele “que compõe música ou que sabe as regras da composição” (Rousseau, 2021, p. 79). Para Rousseau é inerente a arte de compor, o compositor nasce o a capacidade de criar, alia-se a capacidade de ser poeta, a destreza da matematicidade existente nestas artes. Tanto na composição da poesia, quanto da arte dos sons, é necessário a capacidade de criar por meio da junção, das palavras, das notas musicais, da harmonia estabelecida no agrupamento desta interação. A rítmica, a altura, a intensidade fazem a tríade do agrupamento que é provindo da natureza. Quanto mais próximo da natureza, mais os órgãos do sentido estão aguçados e naturalmente estão propensos para agirem diante o que lhe impõe a natureza. A flauta que nasce do osso, o tambor que nasce da pele curtida, o chocalho que provém das sementes, o reco-reco oriundo do bambu, o caxixi feito de cabaça e palha seca todos advém da criação humana proveniente do que existe na natureza. A fricção da corda de tripa de carneiro na crina do cavalo gera o som que ecoa na madeira, por sinal lhe

denominamos som do violino, da viola da gamba, do violoncelo, do contrabaixo e da viola. O tamanho do formato de cada um dos instrumentos gera uma tecitura de sons que é puramente matemática, é medido, ao longo de milhares de anos dependeu-se da *perfectibilidade*⁵ para ascender ao que Rousseau chama de composição. Segundo Rousseau é inerente ao compositor:

A exposição dos conhecimentos necessários para saber compor, os quais ainda não são suficientes para formar um verdadeiro compositor. Toda ciência possível não basta sem o gênio que a põe em prática. Qualquer esforço que se possa fazer, qualquer experiência que se tenha, é preciso ter nascido para essa arte; do contrário, apenas se produzirá algo medíocre. Isto ocorre com o compositor e com o poeta, se, ao nascer, a natureza não o formou desse modo (Rousseau, 2021, p. 79).

Ora quando a natureza canta ela é harmônica, traz leveza a paz para os ouvidos. A simetria das formas e a beleza produzem o gosto, é por ele que na natureza não se embeleza por vias do barulho e do ruído. Os pássaros cantam na medida em harmonia com a natureza. Todos os animais sencientes usam a voz da natureza inerente a si na harmonia que lhe é estabelecida. Na harmonia reina a paz, pois ela não agride os ouvidos. O gênio humano dotado de criatividade exalta a natureza que o prescreve. A dissonância não entra nesta configuração. Rousseau escolhe como gosto musical a harmonia em detrimento à dissonância, portanto o gosto para ele é uma questão matemática, que incide diretamente nos parâmetros fisiológicos, já que quem percebe a dissonância é o órgão do sentido. O ouvido capta a percepção musical que aciona razão para decodificar por meio da palavra o sentido do gosto. Nas palavras de Rousseau:

O que entendo por gênio não é de modo algum esse gosto bizarro e caprichoso que semeia por toda a parte o barroco e o difícil, que só sabe adornar a harmonia mediante dissonâncias, contrastes e ruído; é esse fogo interior que queima, que atormenta o compositor contra a sua vontade, que, incessantemente, inspira-lhe cantos novos e sempre agradáveis; expressões vivas, naturais e que se dirigem ao coração; uma harmonia pura, comovente, majestosa, que reforça e embeleza o canto sem o abafar (Rousseau, 2021, p. 80).

Na literatura e repertório de Rousseau aparece grandes nomes no cenário musical, do qual ele é espectador e conhecedor da magistratura criacionista. A expressão musical, a referência harmônica e a conscientização concreta da apreciação musical está garantida no conceito de

⁵ Capacidade que segundo Rousseau o ser humano possui de aperfeiçoar-se.

música na obra de “Corelli, Vinci, Perez, Rinaldo, Jonelli, Durante, o qual é mais doutro que todos eles, ao santuário da Harmonia; Leo, Pergolesi, Hasse, Terradellas, Galuppi, ao bom gosto e da expressão” (Rousseau, 2021, p. 80). A maioria compositores italianos, mas dentre deles Johann Adorlf Hasser que é alemão e Domingo Terradellas, espanhol.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho abordou o ofício de Jean-Jacques Rousseau entre o copista e o compositor. Em um tempo em que para ser músico exige-se ser virtuoso enquanto performance instrumental, do qual o compositor era visto como uma sub profissão. Na visão de Norbert Elias:

Enquanto escritor, Rousseau foi um dos primeiros representantes de um movimento alternativo dirigido contra os padrões dominantes de sua sociedade. Pode-se duvidar que suas obras tivessem sido aceitas nos círculos cortesãos se ele não fosse pessoalmente conhecido. No convívio social, tinha uma certa “polidez”. Sem ela, seria muito improvável o êxito com suas obras, que defendiam a rejeição a esta polidez e prezavam as virtudes de um estado de coisas mais simples, mais “natural”. Sem esta ressonância no monde parisiense, dificilmente suas obras teriam sido aceitas na tradição intelectual europeia do modo que mais tarde aconteceu (Elias, 1995, p. 94).

857

O mesmo aconteceu com a música, enquanto músico ele inovou ao que tange notação musical, antecipa o que hoje denomina cifra. Isso implica na possibilidade de grafia da música popular que é diferente da música erudita, ou seja, a escrita musical detalhada por uma conjuntura do grupo dominante na grafia musical. O domínio da técnica de harmonia levou-o a pensar uma estrutura matemática que faz o mesmo que a grafia por partitura musical prescreve. Ao inovar a academia o desaprova, não porque a sua arte de criar está imprópria, mas porque abala as estruturas da dominação imposta pela classe dominante. Rousseau é um neo-pitagórico ele sabe que a longo ou curto prazo sua notação musical se popularizaria. Dito e feito, hoje em dia, a cifra é o resultado prático e rápido para a leitura musical na música popular, isso implica em possibilidades na prática de conjunto seja orquestral, de banda, de conjunto musical seja qual for a prática.

A música por si só se populariza, mas serve como parâmetro para segregar indivíduos. Desde a época de Rousseau, existe a educação musical doméstica. A iniciação musical tanto no Século XVIII quanto na atualidade se dá entre as classes abastadas e que recebem os professores em casa. O professor de música é o profissional que segue os mesmos parâmetros da educação

elitizada. O exemplo visível é a prática do educador musical a ação pedagógica do piano. Ora, o piano é um instrumento elitizado, enquanto o violão é popular porque a aquisição é mais em conta. Na prática pedagógica do educador musical qual é o método mais aligeirado do tocar? Geralmente toca-se violão muito mais rápido do que o piano, pois a leitura musical para o violão é a cifra, enquanto para o piano é a partitura de música. Como os humanos vivem em um mundo acelerado a prática do violão é mais utilizada e procurada. Imagina só alguém hoje querer aprender ler tanto na clave de sol quanto na de fá para tocar a harpa, quanto tempo levaria? Eis que a educação musical também possui sua resistência. Para ser inteiro, há de educar os jovens a lerem tanto as cifras quanto as figuras musicais. O que Rousseau pensaria da educação musical nos tempos atuais?

Hoje, por ofício, Rousseau seria um programador musical e trabalharia com edição de partituras, tanto como copista quanto compositor, deixaria o manual para se digital, seria um arranjador, saberia trabalhar com o *Finale*, *Sibelius*, *Dorico*, *MuseScore*, *Notion*, *Rosegarden*, *Flat.io*, *MusiCAD*. Ou quem sabe compositor musical para trilhas sonoras para o cinema, para a indústria cultural, o pop, o rock, música sinfônica, para a mídia, programas televisivos, videogames, em novos estilos e trabalharia na adaptação das tecnologias da criação musical. Ou nada disso e por certo somente a apreciação da natureza que ainda nos resta. No tocante mais profundo Rousseau será o musicoterapeuta para aproximar os humanos da natureza prescrita pela sensibilidade. Na possibilidade de acionar a escuta ativa na praticidade do sentir humano em sua totalidade. Reconstruir o *amor-próprio* por meio da sensibilidade, da percepção musical, eis a atuação da música diretamente no ser humano. Ele aboliria o ruído e a agressão da poluição sonora do exagero e excesso de volume dos automóveis de hoje. Ele se revoltaria com a agressividade dos barulhos diurnos das construções, dos automóveis, das fábricas, das rodovias e tudo que o exagero sonoro pode alcançar. Quanto mais o ouvido se naturaliza menor é o risco de ensurdecer. Ele pensaria que os ouvidos da atualidade já não são capazes de captar o som da natureza e que estão mortos na incapacidade de sentir o que ela nos dá.

858

BIBLIOGRAFIA

ELIAS, Norbert. **Sociologia de um Gênio**. Tradução: Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Confissões**. Tradução livro I a X Raquel de Queiroz, livros VI e XII José Benedicto Pinto. Bauru, SP. EDIPRO, 2008.



10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cidadania
e Saberes**

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Diálogos Rousseau Juiz de Jean-Jacques**. Tradução: Jacira de Freitas e Claudio A. Reis. São Paulo: Editora Unesp, 2022.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Dicionário de música. Tradução: Fábio Stieltjes Yasoshima. São Paulo: Editora Unesp, 2021.

859



**Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cidadania e Saberes**

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0

O PAPEL REFLEXIVO DOS PROFESSORES E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Regina de Souza Rocha Queiroz¹

Introdução

Hoje, diante das constantes inovações tecnológicas e transformações ocorridas na sociedade e na educação, os professores, mais do que nunca, precisam se preparar para lidar com tantos desafios. Não é suficiente saber usar as tecnologias em sala de aula, os desafios são muito mais complexos e profundos. As mudanças tecnológicas podem alterar a natureza dos produtos culturais e dos mecanismos de percepção humana, podem influenciar a maneira como as pessoas percebem, interagem e participam da cultura. Isso destaca a importância de uma compreensão crítica e reflexiva da tecnologia na formação da cultura contemporânea, principalmente diante da precarização do trabalho docente. Essas considerações nos levam a questionar sobre o papel dos professores nesse cenário contemporâneo tão complicado em que vivemos. A desvalorização da docência, o crescimento do mercado educacional são algumas das condições relacionadas à inclusão das tecnologias na educação. Nesse contexto, serão abordados o papel reflexivo do professor e os desafios contemporâneos, a influência e impacto das tecnologias na educação e na profissão docente.

860

Metodologia

O presente estudo adota uma abordagem metodológica baseada em pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa. Essa abordagem direcionou a pesquisa para a identificação de produções relacionadas à educação midiática, à atuação dos professores com o uso de mídias, bem como aos desafios e obstáculos enfrentados nesse contexto. Para a coleta de materiais, foram realizadas investigações nas plataformas "Google Acadêmico", sem restrição temporal. A seleção dos trabalhos para composição deste estudo seguiu um critério de afinidade com os objetivos da pesquisa, bem como a pertinência à temática central de análise mídia e educação e os desafios contemporâneos. Como uma produção construída sob a

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU (Programa de Pós-graduação em Educação). E-mail: reginasrocha@gmail.com

forma de ensaio crítico, o presente trabalho não adere à pretensão de fornecer conteúdos finais e definitivos. Pelo contrário, ele se apresenta como um estudo em constante desenvolvimento, suscetível a reescritas, acréscimos e ajustes, pois reconhecemos que a reflexão sobre mídias digitais e educação encontra-se atualmente em um estado de fluxo contínuo. A complexidade e a dinâmica das questões abordadas exigem uma abertura para as transformações, uma vez que novas perspectivas, descobertas e mudanças surgem de forma constante. Nesse sentido, o texto permanecerá como um reflexo das reflexões e análises em um determinado momento, enquanto reconhecemos a necessidade contínua de reavaliar, revisar e aprimorar nosso entendimento em resposta às transformações em curso.

O papel do professor reflexivo e os desafios contemporâneos

Hoje, os professores têm um papel fundamental na educação, de desenvolver o pensamento crítico para lidar com os desafios contemporâneos, principalmente os desafios relacionados às mídias digitais e à instrumentalização do ensino e do ser humano. É urgente e uma responsabilidade do professor e da escola o entendimento crítico de como as mídias funcionam, de como comunicam, de como representam o mundo e de como podem alterar os comportamentos. Sua capacidade de manipulação e influência na educação e na construção da cultura contemporânea. Os interesses do mercado podem ter várias interferências na profissão docente, na qualidade da educação e as mídias podem colaborar nesse processo.

A educação precisa contribuir na formação de um cidadão crítico, consciente, capaz de leituras diversas acerca da realidade. Quanto mais o aprendizado for crítico, mais a curiosidade é aguçada no ser humano, no educando, especificamente. Ensinar exige metodologia, pesquisa, respeito, criticidade, estética, ética, novidade, cultura. A forma como o professor impulsiona o educando em sua formação e auto formação pode fazer a diferença na vida do aluno, na sua formação enquanto ser humano. Ensinar é assim a forma que toma o ato de conhecimento que o (a) professor (a) necessariamente faz na busca de saber o que ensina para provocar nos alunos seu ato de conhecimento também. Por isso ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do (a) professor (a) e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar aprender (Freire, 1996, p.42).

Precisamente por que a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativa-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. Curiosidade com que podemos

nos defender "irracionalismos" decorrentes do ou produzidos por certo excesso de "racionalidade" de nosso tempo altamente tecnologizado. E não vai nesta consideração nenhuma arrancada falsamente humanista de negação da tecnologia e da ciência. Pelo contrário é consideração de quem, de um lado, não diviniza a tecnologia, mas, de outro, não há diaboliza. De quem a olha ou mesmo a espreita de forma criticamente curiosa (Freire, 1996, p. 18).

De acordo com o Guia de Educação Midiática (2020, p.55), assim como adultos, as crianças recebem uma grande quantidade de informações das mais diversas fontes. São expostas, desde muito cedo a imagens, sons, publicidades, embalagens, impressos, vídeos e telas, começam a ver o mundo e a dar formas a seus valores influenciadas pelo que veem, ouvem e clicam. As reflexões do autor, David Buckingham (2023, p.14), têm demonstrado que o professor, hoje, tem um papel fundamental na educação midiática. Ele precisa desenvolver nos discentes a capacidade de compreender as mídias criticamente, visto que elas desempenham um papel importante na construção de identidades individuais e coletivas sendo, portanto, instrumentos usados para influenciar as opiniões e moldar as mentes.

O intenso crescimento das ferramentas de inteligência artificial generativa expõe dilemas complexos que envolvem diversos atores sociais. No centro disso está a educação. Educadores devem preparar as novas gerações para lidar com os efeitos adversos das inteligências artificiais (IAS) e da ação algorítmica, incluindo a identificação de sua presença, compreensão de seus efeitos no comportamento individual e coletivo, e a habilidade de questioná-los e até modificá-los.

A educação deve promover a desalienação em relação à tecnologia, capacitando os usuários e fortalecendo sua autonomia frente às máquinas. Para isso, é essencial que o tema seja abordado com qualidade nas salas de aula.

Para enfrentar esses desafios precisamos saber acessar e avaliar mensagens, mas também, e cada vez mais, perceber o funcionamento e os efeitos do próprio ambiente tecnológico. Em tempos de inteligência artificial (IA), a computação precisa entrar na pauta da educação midiática, para entendermos os seus impactos sobre a justiça social e a democracia. Precisamos preparar a sociedade para lidar criticamente com o ambiente algorítmico. Para isso, abordar os algoritmos e as inteligências artificiais deve ser encarado como uma ampliação do letramento midiático e informacional de todo cidadão.

A internet e as plataformas digitais nos informam sobre os mais variados assuntos; algumas dessas plataformas utilizam algoritmos de IA treinados para selecionar conteúdos supostamente compatíveis com os nossos interesses. Ao captar, armazenar e monitorar

nossos dados, essas tecnologias geram o data-self – ou “próprios dados”, um tipo de conhecimento inédito sobre nós mesmos, e que permite comparar dados de diferentes pessoas. Essas mudanças nos convidam a reinterpretar o significado de autoconhecimento, aprendizado e autonomia na era da IA (Sayad, 2023, p. 12).

A crescente popularização das IAs intensificou muito o risco de nos depararmos com conteúdos falsos. Os algoritmos personalizam o que vemos a ponto de nos expor a recortes seletivos da realidade, direcionando e condicionando comportamentos e moldando nossas opiniões, muitas vezes reforçando o engajamento com conteúdos enviesados, ofensivos ou mesmo, violentos e enganosos.

Como a todo momento as pessoas são monitoradas e bombardeadas por estímulos oriundos da análise dos seus perfis comportamentais, as suas decisões e posicionamentos são influenciados e, em muitos casos, condicionados a uma determinada tendência. Esse condicionamento e modulação da vontade encontra potencial ainda mais danoso quando trazido para o contexto político e social, e quando analisado sob a perspectiva do crescente uso das redes sociais como fonte de informação, assim como ferramenta de marketing político e comercial (Sayad, 2023, p. 44).

A questão do acúmulo de dados pessoais por empresas privadas é central em um debate sobre cidadania, soberania e democracia e o uso de IA. Até que ponto pensar criticamente hoje é ter ciência sobre como seus dados pessoais serão utilizados e por quem? (...) representa o controle do que é público pela esfera privada – muitas vezes sem anuência dos usuários (Sayad, 2023. P.107).

As mudanças tecnológicas podem alterar a natureza dos produtos culturais (Livrarias, Jornais, *YouTube*, *Spotify*, redes sociais) e dos mecanismos de percepção humana, podem influenciar a maneira como as pessoas percebem, interagem e participam da cultura. Isso destaca a importância de uma compreensão crítica e reflexiva do papel da tecnologia na formação da cultura contemporânea. Além disso, a capacidade de filtrar informações relevantes e promover habilidades críticas tornam-se fundamentais para preparar os estudantes para o enfrentamento dos desafios de um mundo em constante transformação. Os professores desempenham um papel fundamental ao orientar os alunos na análise crítica de dados e no desenvolvimento do pensamento reflexivo. Essas habilidades não apenas capacitam os estudantes a compreender e aplicar conhecimentos, mas também os preparam para lidar com a complexidade e a incerteza do ambiente contemporâneo.

Essas considerações nos levam a questionar sobre a preparação dos educadores para os desafios impostos pelo cenário atual, o professor é um mediador do conhecimento. Nesse

sentido as escolas precisam se reinventar, reconhecendo os alunos como protagonistas e fomentando a participação ativa e o pensamento crítico por meio de abordagens interativas e colaborativas. Fornecer ferramentas tecnológicas aos alunos não é suficiente, é imperativo que eles sejam capacitados a enfrentar o cyberbullying, a exposição excessiva de informações pessoais e a manipulação de opiniões e a desinformação (Buckingham, 2023, p. 14).

Como exemplo de mudança de comportamento impulsionado pelas mídias digitais, cita-se o termo "filtro de beleza" que é frequentemente usado para se referir a recursos em aplicativos de edição de fotos ou câmeras que podem ser usados para alterar a aparência das imagens para atender a padrões de beleza culturalmente percebidos. É um filtro embelezador utilizado pelos usuários das redes sociais em dinâmicas de performance, nas "selfies". Esse filtro ajusta a imagem com uma percepção de beleza padrão (pele lisa, nariz fino, lábios volumosos) reconhecida por muitos usuários como uma beleza ideal que pode ser adquirida em cirurgias plásticas. Esse filtro pode suavizar e alterar o tom da pele, ajustar a forma do rosto e dos olhos, entre outras modificações.

Filtros de beleza podem criar padrões irreais de beleza, muitas vezes promovendo uma visão distorcida e inatingível do que é considerado "bonito". Embora esses filtros possam ser usados para criar imagens esteticamente agradáveis, também levantam questões sobre padrões irreais de beleza, pressões sociais e autoimagem. O uso generalizado de filtros de beleza nas mídias sociais pode distorcer a percepção da realidade, levando as pessoas a acreditarem que a perfeição é a norma. A exposição constante a imagens retocadas e idealizadas nas mídias sociais e na mídia em geral pode levar a padrões irreais de beleza. Isso pode resultar em uma busca constante por uma perfeição, que é inatingível. A indústria da beleza muitas vezes capitaliza sobre a preocupação das pessoas com sua aparência, promovendo produtos e serviços que supostamente ajudam a alcançar os padrões de beleza desejados.

864

Hoje em dia, motores de busca personalizados e recomendações de notícias nas redes sociais disponibilizam conteúdo aos usuários com base nos perfis dos usuários, interesses, amigos de mídia social e outro comportamento de cliques anteriores. No entanto, pesquisas mostram que o recurso de personalização pode criar situações adversas, como filtro do efeito da bolha e da câmara de eco promovendo o conteúdo que são a favor da mentalidade existente do usuário e eliminando pontos de vista conflitantes e suas fontes. (Sayad, 2023, p. 76).

É o poder das empresas tecnológicas e as diferentes facetas do chamado “capitalismo de vigilância”. O capitalismo de vigilância não é a tecnologia, é uma lógica que permeia a tecnologia e a direciona numa ação (Zuboff, 2021, p. 26). É a instrumentalização do comportamento humano para fins de modificação, previsão, monetização e controle. Por meio da arquitetura computacional, são gerados mecanismos para conhecer e moldar o comportamento humano em prol de terceiros, das grandes empresas e corporações.

No campo da educação, o interesse das grandes empresas em fornecer e prestar serviços educacionais com a utilização das tecnologias e mídias digitais tem impactado diretamente a educação pública. O avanço tecnológico desencadeou influências no campo da educação, criando um embate entre a lógica do direito à educação e a lógica do mercado educacional. Enquanto a escola pública tradicionalmente se fundamenta na premissa do direito universal à educação, a escola privada, muitas vezes, é guiada pela lógica do mercado educacional.

Considerações Finais

É importante analisar criticamente esses discursos e reconhecer a complexidade das relações entre tecnologia, educação, política e economia, a fim de desenvolver abordagens mais equitativas e eficazes para o uso da tecnologia na educação, considerando não apenas as promessas tecnológicas, mas também os desafios sociais e estruturais associados. Tudo isso demanda dos professores uma compreensão mais ampla, reflexiva e crítica sobre as implicações sociais, culturais, políticas e econômicas das mídias e tecnologias e sua capacidade de manipulação e influência na educação e na construção da cultura contemporânea. O interesse do mercado pode ter várias interferências na profissão docente e na qualidade da educação.

A relação desse tema com a importância da reflexão e criticidade tem referência com o que a mídia tenta inculcar como padrão normal de comportamento. Da mesma forma com que a mídia tenta modificar as nossas mentes para aceitar outros padrões de comportamento.

Referências Bibliográficas

BUCKINGHAM, David. **Manifesto pela educação midiática**. São Paulo: Editora Sesc, 2023.

FERRARI, Ana Claudia; OCHS Mariana; MACHADO, Daniela. **Guia da Educação Midiática** – 1. ed. – São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2020. Disponível em: <https://educamidia.org.br/api/wp-content/uploads/2021/03/Guia-da-Educac%CC%A7a%CC%83o-Midia%CC%81tica-Single.pdf>. Acesso em 03 de novembro de 2023.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

SAYAD, Alexandre Le Voci. **Inteligência artificial e pensamento crítico: caminhos para a educação midiática**. São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2023. Acesso em 27 fev 2023.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.

O SISTEMA DE COTAS EM IES FEDERAIS E A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR

Flávia Kruk Faot¹
Maria Lourdes Gisi²

Introdução

Ainda que se encontre manifesto em diversos grupos sociais o entendimento da educação como uma significativa aliada no árduo processo de ascensão socioeconômica e profissional de sujeitos em situação de vulnerabilidade, existem diversos empecilhos que impossibilitam, no contexto hodierno, o acesso democrático à essa ferramenta transformadora de vivências, especialmente em seus níveis mais elevados.

Na Constituição/88, a educação é elencada como um dos direitos sociais assegurados para todos os cidadãos brasileiros com o objetivo de promover o desenvolvimento integral do indivíduo e garantir o preparo para a cidadania e o trabalho. Porém, a obrigatoriedade da oferta integral e gratuita de vagas por parte do Estado limita-se a educação básica, visto que, conforme o art. 208 do documento, o ingresso aos níveis educacionais mais elevados acontecerá “[...] segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988).

A concepção que alia o acesso à educação superior ao mérito individual expressa pela Constituição/88 desconsidera as evidentes desigualdades socioeconômicas e culturais presentes em território brasileiro, tendo em vista que, conforme Bourdieu (2001), os processos seletivos que ocorrem ao longo da escolarização afetam de maneira distinta os diversos grupos sociais. Originou-se, assim, quando se trata do ingresso em instituições públicas de educação superior, uma sub-representação de grupos minoritários devido a competição acirrada com candidatos provenientes de escolas elitizadas e com maior capital cultural.

Com o propósito de possibilitar à estudantes pertencentes a grupos sub-representados o acesso à educação superior surgem várias iniciativas, tornando-se o foco desse estudo o sistema de cotas, normatizado pela Lei nº 12.711/2012, em que é editada a reserva de parte

867

¹ Graduada em Pedagogia e Mestranda em Educação (PUCPR). Contato: faot.flavia@gmail.com.

² Doutora em Educação (UNESP); Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação (PUCPR). Contato: maria.gisi@pucpr.br.

das vagas oferecidas em instituições públicas de educação superior que serão preenchidas por candidatos egressos de instituições públicas que se encaixem nos critérios estabelecidos (BRASIL, 2012).

Políticas de acesso à educação superior pública

Corroborando com a perspectiva da educação, especialmente em seus âmbitos mais elevados, como uma viabilizadora de transformações culturais, sociais e econômicas que concernem toda a população, a Lei nº 9.394/96, responsável por estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, ajuda a compreender os objetivos estipulados para esse nível educacional. Conforme define o art. 43 desse documento, a educação superior, além de promover a qualificação e formação contínua de profissionais das mais diversas áreas deve fomentar o pensamento reflexivo, a criticidade e a pesquisa. O desenvolvimento da ciência possibilitado pelos esforços desses estudiosos deverá então ser disseminado e utilizado para a solução de problemáticas encontradas na realidade da sociedade geral (BRASIL, 1996).

De acordo com os dados levantados no Censo da Educação Superior de 2022, é possível notar uma exorbitante disparidade quanto a abrangência da rede pública e privada na educação superior. Do total de 2.595 instituições presentes em território brasileiro, apenas 312 são públicas. E ainda, no que tange o número de ingressantes nesse nível de ensino, enquanto as instituições públicas, incluindo federais, estaduais e municipais, acolheram 525.400 estudantes, a rede privada recebeu 4.231.328 alunos (BRASIL, 2023).

O evidente fenômeno de privatização da educação superior brasileira é controverso, pois, apesar de flexibilizar o processo de ingresso nas instituições favorecendo um maior número de matrículas, causa preocupações, ao passo que, consoante a Oliveira *et al* (2005, p. 333) “[...] o Estado opta pela compra de vagas em IES privadas, [...] ao invés de cumprir com o seu dever constitucional no que tange a expansão da educação pública e gratuita em todos os níveis e modalidades”. Esse possível monopólio da rede privada, com fins lucrativos, da educação superior gera problemas, pois, quanto aos processos educativos, “[...] a qualidade vem sendo vinculada a parâmetros de mercado à medida que se toma para essa análise os resultados de processos avaliativos e se deixa de lado o debate sobre a concepção de educação” (GISI, 2021, p. 45), descaracterizando a educação como um direito e transformando-a em uma mercadoria (GISI, 2021) que não é capaz de atingir os objetivos propostos pela Lei nº 9.394/96.

868

Além disso, cabe nessa discussão a reflexão sobre as desigualdades encontradas pelos estudantes durante as tentativas de ingresso na educação superior no Brasil.

Considerando a escassez de vagas disponíveis nas instituições públicas presentes em território nacional, a competição de estudantes egressos da educação básica gratuita que sofreram com a falta de investimentos e muitos outros problemas que assolam a formação desses indivíduos em contrapartida aos alunos que frequentaram escolas elitizadas e tiveram mais oportunidades de desenvolver os conhecimentos e aptidões necessários para a aprovação nos processos seletivos, tende a surgir uma sub-representação dos grupos menos favorecidos no meio da educação superior pública.

À vista disso, tornam-se extremamente relevantes as medidas voltadas à expansão e democratização da educação superior pública para todos os cidadãos, especialmente quando favorecem a inclusão de pessoas diversas e possibilitam a heterogeneização do corpo estudantil dessas instituições. Pois, como coloca Gisi (2021, p. 11) essas “[...] políticas sociais implementadas pelo Estado têm como objetivo diminuir as desigualdades estruturalmente produzidas pelo sistema capitalista”.

Esse viés é percebido no Plano Nacional da Educação (PNE), normatizado pela Lei nº 13.005/2014, que visa articular os diferentes sistemas educacionais brasileiros em benefício da definição de objetivos e procedimentos de implementação para possibilitar “[...] a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas [...]” (BRASIL, 1988).

Em sua décima segunda meta, o PNE estabelece a necessidade de majorar as matrículas na educação superior entre a população de 18 e 24 anos, especialmente no segmento público. A fim de atingir essa proposta, define como algumas de suas estratégias medidas que favorecem a inclusão de grupos menos representados nos meios acadêmicos:

12.5) ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei no 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico;

12.9) ampliar a participação proporcional de grupos historicamente

desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei (BRASIL, 2014);

Do mesmo modo, o Estatuto da Juventude, documento estabelecido pela Lei nº 12.852/2013 e que abrange os direitos e as diretrizes das políticas voltadas para a população de 15 a 20 anos de idade, garante, em seu art. 8, o direito do jovem de frequentar a educação superior em instituições públicas ou privadas, destacando ainda, em seus incisos:

§ 1º É assegurado aos jovens negros, indígenas e alunos oriundos da escola pública o acesso ao ensino superior nas instituições públicas por meio de políticas afirmativas, nos termos da lei.
§ 2º O poder público promoverá programas de expansão da oferta de educação superior nas instituições públicas, de financiamento estudantil e de bolsas de estudos nas instituições privadas, em especial para jovens com deficiência, negros, indígenas e alunos oriundos da escola pública (BRASIL, 2013).

Assim, cabe também analisar a Lei nº 12.711/2012, conhecida como a Lei de Cotas por implementar o sistema que delimita a reserva de metade das vagas oferecidas pelas instituições de ensino superior públicas para estudantes que frequentaram integralmente a educação básica pública. Ainda, entre essas vagas, determina que parte delas sejam ocupadas

870

[...] por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2012).

Consta nessa lei que, caso as vagas reservadas não sejam ocupadas por esses candidatos, deverão ser disponibilizadas para outros estudantes egressos da escola pública.

Nesse mesmo sentido, no que diz respeito a abrangência das políticas afirmativas de reserva de vagas, assevera-se que, em 2022, do total de 322.122 ingressantes na educação superior federal, 33,7% ocupavam vagas reservadas, com uma maioria egressa de escolas públicas (BRASIL, 2023).

Apesar de muito relevante no processo de democratização da educação superior, a Lei de Cotas, por si só, não abrange todos os aspectos que devem ser considerados para efetivar a

inclusão de todos os estudantes que ingressam nas instituições, deixando de lado, por exemplo, as dificuldades da permanência. Na perspectiva de Oliveira *et al.*

[...] uma inclusão mais ampla implicaria em considerar, também, as questões de gênero, de classe [...], dentre outras. De todo modo, há um certo consenso de que o sistema de cotas deva ser acompanhado de programas de apoio aos estudantes, tais como: alimentação, moradia, transporte e até programas de apoio pedagógico. Assim, há que se resolver o problema da democratização real do acesso, mas sem descurar da questão da permanência do estudante no curso escolhido. Uma questão central, nesse processo, nos remete à compreensão da ambiguidade assumida pelo projeto de reestruturação da educação superior ao afirmar a centralidade da educação pública como horizonte político do projeto. (OLIVEIRA *et al.*, 2005, p. 336-337)

Se configura, portanto, a necessidade de implementar novas medidas, que, quando aliadas ao sistema de cotas, possam garantir não apenas a inclusão institucional, ou seja, o ingresso na vaga. Quando somente esse aspecto é contemplado, as necessidades não atendidas podem gerar a evasão. Para Cardoso (2023), com essa aparente democratização do acesso à educação que, de fato, não favorece a permanência, se perpetuam as desigualdades socioeconômicas. É preciso ir além, refletindo profundamente sobre os custos e as necessidades dos estudantes cotistas quando inseridos no meio acadêmico, a fim de prover as ferramentas e recursos necessários para que concluam a graduação e possam, efetivamente, usufruir de um desenvolvimento integral nas instituições.

871

Materiais e Método

Para atingir o objetivo de analisar a contribuição do Sistema de Cotas em IES Federais para a democratização do acesso à educação superior, foi empregada uma abordagem qualitativa. Em um primeiro momento, realizou-se uma análise documental, que, conforme Lüdke e André (1986), pode contribuir com a identificação e incorporação de informações relevantes para a discussão, enquanto também desvela novas possibilidades de temáticas que podem ser exploradas. Foi realizada, também, a exploração de dados relevantes obtidos em pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Subsequentemente, visando compreender a perspectiva de estudantes cotistas, foi realizada a coleta de dados a partir de um questionário³, que foi distribuído em todas as turmas de um curso de Licenciatura em Pedagogia de uma instituição de educação superior federal localizada em Curitiba. A aplicação desse instrumento de pesquisa ocorreu nos dias 28 de março e 14 de abril de 2023, no período vespertino. Durante o preenchimento dos questionários, os participantes contaram com o apoio da pesquisadora, que sanou as eventuais dúvidas acerca das questões.

Os dados coletados a partir das respostas dos estudantes foram organizados em quadros, para favorecer a análise de conteúdo por meio da inferência de Bardin (2016, p. 37), ou seja, com a observação e descrição objetiva e sistemática, podendo, assim, abstrair saberes significativos dos relatos analisados.

Os Estudantes Cotistas

O questionário foi distribuído entre todas as turmas do Curso de Licenciatura em Pedagogia, abrangendo o 1º, 3º, 5º e 7º períodos da instituição. No total, foram obtidas 61 respostas, sendo 27 delas por estudantes cotistas, como detalha a Tabela 1.

872

Tabela 3- Número de respostas ao questionário

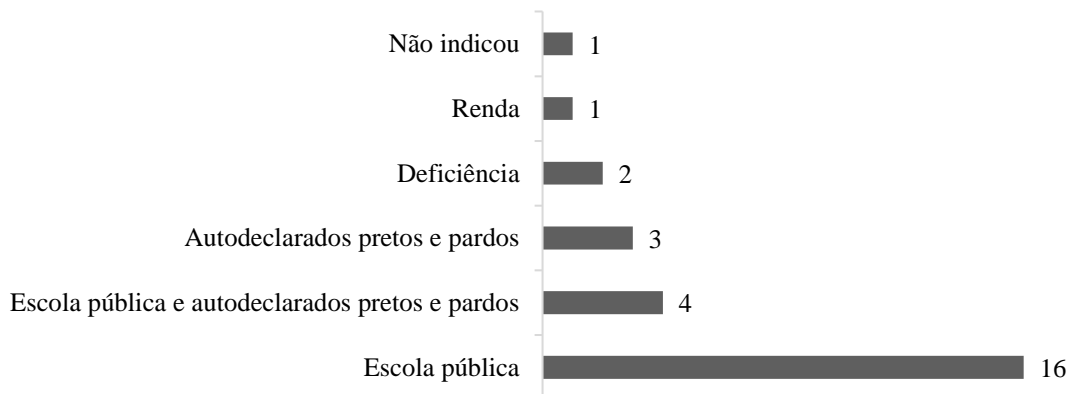
Período	Número total de respostas	Número de cotistas
1º período	22	5
3º período	14	6
5º período	9	7
7º período	16	9
Total	61	27

Fonte: as autoras (2023)

Entre as respostas colhidas, 44,26% pertencem à estudantes cotistas. Cabe, portanto, compreender de maneira mais aprofundada a forma de acesso à educação superior utilizada por esses alunos.

³ O projeto de pesquisa foi aprovado pelo CEP pelo parecer: 417.500

Gráfico 4- Formas de ingresso dos estudantes cotistas



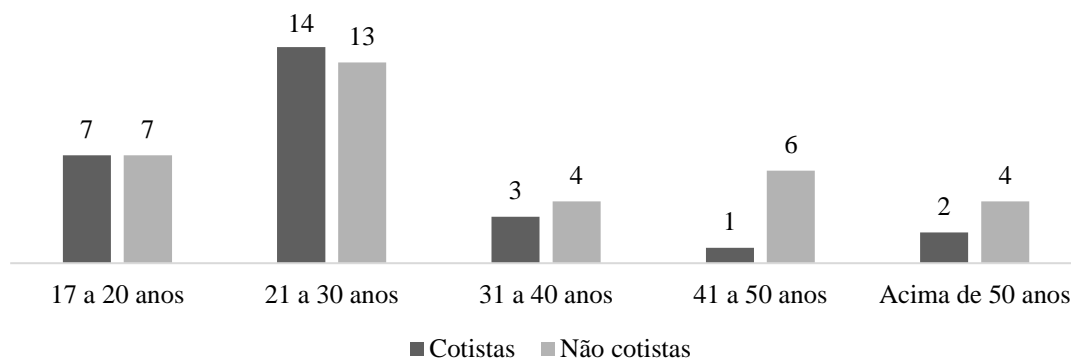
Fonte: as autoras (2023)

Em relação ao ingresso dos estudantes cotistas, com a análise do Gráfico 1, percebe-se que, entre os participantes da pesquisa, a maioria utilizou exclusivamente a cota reservada para egressos de escola pública.

Com o objetivo de melhor assimilar a vivência dos estudantes e o contexto em que estão inseridos, foram estipuladas algumas questões que buscavam compreender o perfil de cada participante da pesquisa.

873

Gráfico 5 - Quantidade de estudantes cotistas e não cotistas por faixa etária



Fonte: as autoras (2023)

É possível perceber, com base no Gráfico 2, que a maior quantidade de alunos que ingressaram via sistema de cotas encontra-se nas faixas etárias mais jovens, de 17 a 20 anos

e de 21 a 30 anos. Enquanto, por outro lado, cresce o número de não cotistas acima dos 31 anos de idade.

Tomando outro enfoque, a partir das respostas dos estudantes quanto ao gênero com que se identificavam, foi construída a Tabela 2.

Tabela 4 – Gênero dos estudantes

Gênero	Cotistas	Não cotistas
Feminino	22	28
Masculino	5	4
Não informou	0	2

Fonte: as autoras (2023)

Em uma primeira análise, denota-se a prevalência de integrantes do gênero feminino, representando cerca de 81,9% da composição do corpo estudantil geral. Essa mesma tendência é percebida também no grupo de discentes cotistas, em que o gênero feminino representa uma parcela aproximada de 81,4%.

A partir das autodeclarações étnico-raciais dos participantes da pesquisa, elaborou-se a Tabela 3:

Tabela 5 - Etnia autodeclarada dos estudantes

Etnia	Cotistas	Não cotistas
Branca	14	29
Parda	9	3
Preta	4	1
Amarela	0	1

Fonte: as autoras (2023)

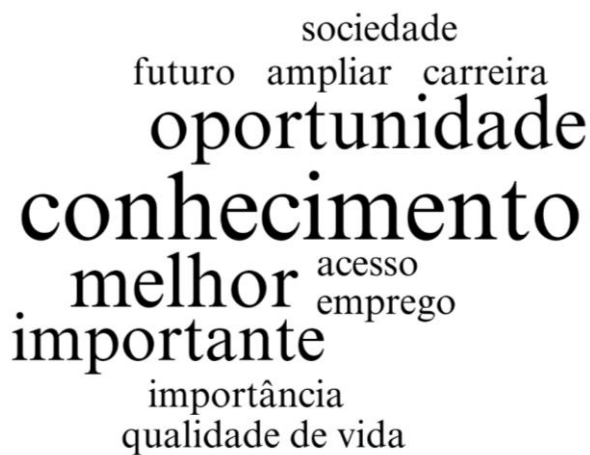
No que diz respeito à etnia dos estudantes, percebe-se que, entre o grupo não cotista, existe uma maioria branca, representando 85,6% dos integrantes. Em contrapartida, considerando os estudantes cotistas, existe uma maior diversidade étnica, destacando-se uma significativa diferença entre brancos (51,9%) e pardos (33,3%). Entretanto, revela-se uma menor quantidade de discentes pretos (14,8%) e nenhum estudante amarelo.

O Estudante Cotista e a Educação Superior

Bourdieu (2001) expressa uma visão negativa acerca da percepção da escolarização como uma possibilitadora da mobilidade social, visto que, para o pensador francês, essa representaria um agente da conservação social. Contudo, é muito difundida, em inúmeros grupos sociais, uma perspectiva contrária à sustentada por Bourdieu.

Com o objetivo de compreender qual a importância da educação superior para cada um dos estudantes, foi solicitado que versassem sobre essa temática. A partir das respostas do grupo geral, elaborou-se a nuvem de palavras ilustrada na Figura 1.

Figura 3 - Nuvem de palavras construída a partir das respostas dos estudantes quanto a importância da educação superior



875

Fonte: as autoras (2023)

Em uma nuvem de palavras, os termos mais citados ao longo das respostas analisadas aparecem com maior destaque, criando-se, dessa forma, uma hierarquização por tamanhos. Com fundamento na Figura 1, percebe-se a ênfase no conhecimento e oportunidades, que se desdobram em questões como o acesso a melhores empregos e uma qualidade de vida mais alta.

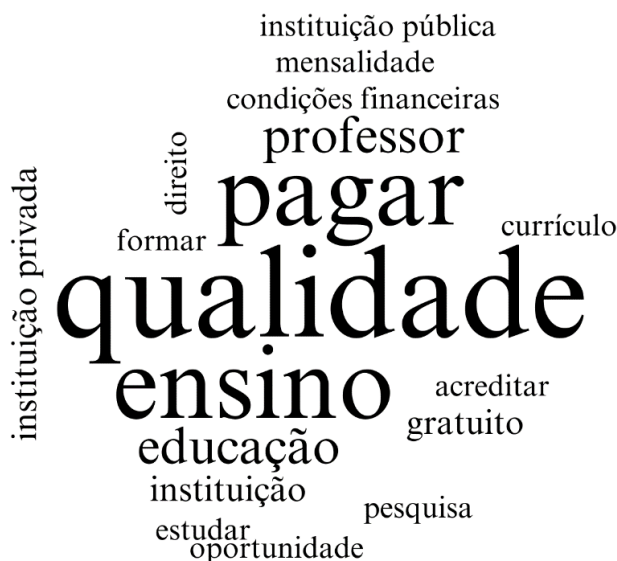
As questões voltadas ao trabalho e a empregabilidade também foram amplamente mencionadas pelos estudantes cotistas, estando presentes em 44,4% dos relatos. A Participante 3 do 3º período (cotista), compreende a educação superior como uma “garantia de qualidade de vida, além de melhor colocação no mercado e independência intelectual”. Outra estudante complementa:

Contribui para o desenvolvimento individual e coletivo, além de ter impacto direto na economia e progresso social e cultural de uma sociedade. Me dá oportunidades de um futuro melhor com melhores propostas de empregos e salários (Participante 1, 5º período, cotista).

Portanto, percebe-se que a educação superior, na visão desses estudantes, ocupa sim um papel de transformadora de vivências, pois pode permitir, a partir do desenvolvimento integral do estudante, uma inserção efetiva na sociedade e no mundo do trabalho, favorecendo o acesso a melhores oportunidades e uma ascensão social.

Considerando a pouca oferta de vagas em IES públicas, torna-se relevante compreender as motivações dos estudantes para a escolha da instituição que frequentam. A partir das respostas dos participantes, foi elaborada a nuvem de palavras representada na Figura 2.

Figura 4 - Nuvem de palavras construída a partir das motivações dos estudantes na escolha de uma instituição federal



876

Fonte: as autoras (2023)

Assevera-se, a partir dos termos mais destacados na nuvem de palavras, que as principais motivações citadas pelos estudantes para a escolha de uma instituição da rede pública foram a qualidade de ensino, mencionada em 55,7% das respostas e a gratuidade, que foi citada por 45,9% dos participantes.

No que diz respeito à qualidade mencionada pelos discentes, percebe-se, nos relatos, a ênfase nos “[...] valores sociais e emancipatórios [...]” (Participante 4, 5º período, cotista), demonstrados pela instituição e pelos processos de ensino e aprendizagem, contemplando a “[...] grade do curso, formação do grupo docente e incentivo a carreira acadêmica [...]” (Participante 3, 3º período, cotista), o que demonstraria que essas instituições, “[...] além de formar profissionais competentes, se preocupam em formar cidadãos críticos perante a sociedade” (Participante 1, 5º período, cotista).

A percepção da educação como um direito também se encontra presente na nuvem de palavras. Como descrito por um dos participantes, quando relatando o motivo da escolha da IES pública, “não gostaria de pagar por algo que é direito de todos” (Participante 6, 5º período, cotista). A partir dessa afirmação da educação como um direito de todos os cidadãos brasileiros, o pensamento desse estudante alinha-se com o que dita a Constituição/88.

Por fim, se acentuam também, na Figura 2, menções voltadas ao aspecto econômico, como os termos pagar, gratuito, condições financeiras e mensalidade. De maneira geral, essa temática aparece em 63% das respostas dos estudantes cotistas. Com esses relatos, é revelado que, para muitos sujeitos, os custos de uma graduação em uma instituição privada são proibitivos. Ainda nesse viés, alguns participantes apontaram a oferta de bolsas e suporte financeiro como razões para o ingresso na educação pública.

877

Medidas de Apoio Institucional

Como apontado por Gisi (2021, p. 43), “apenas oferecer a possibilidade de ingresso na educação superior é muito pouco”. Para uma discussão produtiva no que concerne a democratização da educação superior, é essencial abranger também as ações desempenhadas pela instituição que acolhe esses estudantes para a efetivação do direito a educação, favorecendo a permanência e o sucesso acadêmico desses estudantes.

Intrinsecamente aliadas as políticas de democratização do acesso à educação estão as ações de apoio à permanência. Portanto, deve-se compreender a efetividade dessas medidas na diminuição da evasão e no favorecimento do sucesso acadêmico e conclusão da graduação. Os participantes da pesquisa foram, então, questionados acerca do conhecimento das medidas de apoio que eram oferecidas pela instituição que frequentavam. A partir desses dados, foi elaborada a Tabela 4.

Tabela 4 - Conhecimento dos estudantes em relação as medidas de apoio à permanência oferecidas pela instituição

Conhece medidas de apoio	Cotistas	Não cotistas
Sim	24	23
Não	3	11

Fonte: as autoras (2023)

Essas medidas, divulgadas em editais, eram conhecidas por 88,9% dos participantes da pesquisa. Porém, no que diz respeito a suficiência dessas ações, as opiniões são diversas. Entre os estudantes cotistas, 44% acreditam que essas medidas oferecem condições adequadas para a permanência, 14,8% relatam que essas medidas atendem parcialmente as necessidades e 29,6% afirmam que não são suficientes.

Referente a justificativa dos estudantes acerca da efetividade das medidas de apoio existentes, os participantes que acreditavam na suficiência das medidas relataram que elas supriam o básico, porém, a maioria dos estudantes não elaborou a motivação de suas respostas. No caso dos estudantes que apontaram as medidas como não suficientes, alegaram a existência de poucas vagas e que esses auxílios não atendiam todos os aspectos, dando ênfase apenas nas questões financeiras.

De maneira geral, a integrante da equipe pedagógica entrevistada relata que essas medidas não são suficientes para o atendimento de todos os estudantes que precisam desse suporte, especialmente com o aumento do público que busca apoio financeiro após a pandemia. Ainda, a entrevistada descreve que, além das medidas e apoio que estão presentes em todas as instituições federais, existem algumas ações pontuais realizadas pela equipe pedagógica em conjunto com os docentes. Entre elas, destaca-se a entrega de cestas básicas para estudantes que precisam e, como um caso específico:

[..] no curso de Pedagogia nós temos dois alunos que são moradores de rua. Então eles têm, além do banho diário, nós fornecemos armários onde eles possam guardar as coisas, as roupas... eles recebem kit de higiene, recebem alimentação, cestas básicas e foram encaminhados pra casas lares de..., mas eles não conseguem ficar muito tempo... Então, para cada caso específico a gente entra com ações diferenciadas.

Infere-se que, esses estudantes, em alta vulnerabilidade social, encontram, na instituição de ensino que frequentam, algumas medidas que favorecem a permanência. Porém, mesmo com os esforços descritos, existem diversas outras questões que não podem ser atendidas somente

pela IES. Seria necessário um trabalho conjunto com assistentes sociais e outros profissionais que pudessem trazer maior qualidade de vida para esses discentes.

Percebeu-se, a partir do relato da entrevistada que, mesmo com medidas muito significativas para a permanência na educação superior, não é possível, com os recursos existentes, atender todos os estudantes que necessitavam desse suporte. Quando questionada acerca do que seria necessário para ampliar essas medidas, a entrevistada respondeu que, primeiramente, seria ideal não existirem processos seletivos para o ingresso, pois já representam uma forma de exclusão. Afirma:

[...] essas bolsas, o ideal seria que pudessem dar para todos os alunos que pudessem atender os critérios, e a gente não faz isso. [...] todos os alunos que atendem os critérios se candidatam, mas, infelizmente, a gente sempre tem que fazer uma linha de corte, por conta da quantidade de bolsas. É... já estive pior, com o governo anterior as bolsas diminuíram muito... agora elas voltaram, mas, para atender a todo mundo, teria que aumentar mais verbas.

Dessa forma, se caracteriza, novamente, o aspecto econômico como um dos critérios mais complexos na efetivação da permanência dos estudantes, especialmente aqueles em vulnerabilidade social. O aumento da verba dedicada à essas medidas seria importante, porém, como a própria entrevistada coloca “[...] o fato é que a gente sabe que isso daí é uma medida paliativa. O nosso problema central é a desigualdade social. [...] Se a gente resolvesse essa questão, talvez não precisasse de bolsa nenhuma aqui na instituição”.

879

Olhar dos Estudantes sobre o Sistema de Cotas

A partir da perspectiva dos estudantes em relação à efetividade do sistema de cotas como uma política de democratização da educação superior, elaborou-se a Tabela 5.

Tabela 5 - Percepção dos estudantes em relação ao sistema de cotas como uma política que democratiza o acesso à educação superior

Cotas como democratização	Cotistas	Não cotistas
Sim	27	30
Não	0	3
Não respondeu	0	1

Fonte: as autoras (2023)

Mesmo com as possíveis dificuldades enfrentadas na permanência, a visão dos participantes cotistas, no que se refere ao sistema de cotas como uma política que favorece a democratização da educação superior, é unanimemente positiva. Para 88,8% dos estudantes não cotistas essa medida também é adequada.

Ao serem convidados a justificarem a perspectiva que demonstraram, os participantes apresentaram argumentos diversificados. Muitos mencionaram o sistema de cotas como uma forma de tentar corrigir injustiças históricas que resultaram nas desigualdades socioeconômicas que prevalecem em território brasileiro, como uma ferramenta de inclusão nos espaços acadêmicos, dando condições de acesso para pessoas que não teriam condições de acessar a educação superior privada por questões financeiras, como uma tentativa de favorecer a equidade nos processos seletivos considerando as dificuldades enfrentadas por estudantes de escolas públicas e, também, como efetivação do direito ao acesso à educação e como proporcionador de oportunidades futuras.

Em relato, a Participante 7 do 2º período (cotista) destacou a própria vivência como reflexo da importância do sistema de cotas no acesso à educação superior, “[...] sou prova viva disso, depois de criar meus filhos e sempre estudar em escola pública estou aqui. Comecei com 50 anos”. Para essa discente, o sistema de cotas representou uma oportunidade de ingresso à educação superior, possibilitando que, mesmo após muito tempo afastada das salas de aula, pudesse desenvolver novas aprendizagens e ter, dessa forma, novas possibilidades futuras. A Participante 12 do 1º período, também cotista, argumenta que “[...] existem pessoas com grande potencial, mas por não possuírem apoio psicológico e financeiro não são inseridos [na educação superior], a cota resolve isto”.

A partir dessa resposta, a estudante retrata a multiplicidade de fatores que implicam no acesso à educação superior. Mesmo que os aspectos financeiros sejam os mais frequentemente mencionados, existem outras questões que também podem implicar no não ingresso ou até mesmo no abandono da graduação, como, por exemplo, a falta de apoio psicológico, especialmente para aqueles estudantes que se encontram em uma situação de grande vulnerabilidade social.

Ainda, reiterando mais uma vez o impacto das condições financeiras dos discentes, uma estudante menciona:

Sim, todas as pessoas dentro desse país e mundo que passam com alguma dificuldade socioeconômica tem direito de cursar ensino superior. (Participante 6, 5º período, cotista)

880

A educação, firmada, em território nacional, como um direito social de todos e, na concepção dos estudantes, prevista como uma transformadora de vivências e geradora de oportunidades, não deve ser impossível ou quase impossível de ser acessada.

Por fim, como descreve uma das estudantes não cotistas:

Educação é um direito de todos, enquanto o ensino não for qualitativamente “igual” para todos ainda há a necessidade para inclusão, o livre acesso ao ensino superior, a educação, é necessário. Cotas abrem portas onde antes se encontravam barreiras, para quem não teve acesso igual ao “geral” a tecnologias educacionais, a professores bem orientados e tantos outros aspectos. (Participante 5, 3º período, ampla concorrência)

Dessa forma, percebe-se que, apesar das adversidades enfrentadas durante a educação básica, todos os cidadãos têm o direito à educação que precisa ser garantido. A educação superior, especialmente na rede pública, não pode atender apenas egressos de “boas escolas”, como relatam Silva e Segnini (2020). É importante que toda a população tenha oportunidade igual de acesso. Como, no contexto atual, existem grandes desigualdades socioeconômicas que prejudicam as pessoas em maior vulnerabilidade social, se torna imprescindível encontrar maneiras de diminuir essa problemática e favorecer a entrada de estudantes diversos.

881

Considerações Finais

Em suma, o presente trabalho discorreu a respeito do sistema de cotas, dando ênfase na contribuição dessa política afirmativa com o processo de democratização da educação superior pública em território brasileiro. Com fundamento em uma breve pesquisa documental da legislação educacional buscou-se compreender de que maneira as instituições adequavam a organização e a gestão para que essa democratização fosse, verdadeiramente, viabilizada.

Em meio aos relatos e argumentos dos estudantes que se beneficiaram do sistema implementado pela Lei nº 12.711/2012, percebe-se que, mesmo diante de realidades envoltas por desigualdades socioeconômicas, manteve-se, em muitos destes participantes, a concepção da educação superior como uma maneira de se desenvolver e garantir oportunidades futuras. Aponta-se também a escolha de uma instituição federal pela qualidade de ensino, preocupação com a formação crítica dos sujeitos e a isenção de mensalidades.

Tomando como enfoque a permanência na educação superior, é possível asseverar a existência de diversos empecilhos que demandam soluções, como as dificuldades financeiras, pois, mesmo que não exista mensalidade para o curso que frequentam, os estudantes devem arcar com muitos outros custos, como a alimentação, o transporte, os materiais e as tecnologias, tão necessárias para uma educação cada vez mais conectada.

Em conclusão, se verifica que a possibilidade de ingresso, por si só, não garante uma aprendizagem efetiva e nem a conclusão do curso de graduação. Mesmo que a instituição conte com inúmeras iniciativas positivas de apoio ao estudante, a efetividade delas sofre em consequência da escassez de recursos financeiros e de vagas aos que necessitam. Reafirma-se, portanto, a necessidade de aprofundar os estudos acerca das medidas de permanência, contando, inclusive, com os relatos e sugestões de discentes cotistas, para uma democratização efetiva do acesso à educação superior.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Neto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOURDIEU, Pierre (In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio) (Orgs). Pierre Bourdieu. **Escritos de Educação**, 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Diário Oficial da União**, Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2022**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 02 fev. 2024.

BRASIL. Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012 . Brasília: **Diário Oficial da União**, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 12 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm. Acesso em: 12 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: **Diário Oficial da União**, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 12 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 12 jan. 2024.

CARDOSO, Danielle Engel Cansian. **Influências nacionais e internacionais na produção do texto da lei de cotas**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2023.

GISI, Maria Lourdes. **Avaliação de políticas e políticas de avaliação: a educação superior em perspectiva**. Curitiba: Appris, 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, João Ferreira; DOURADO, Luiz Fernandes; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar; SOUSA, Ana Maria Gonçalves de Sousa. A reforma da educação superior e os mecanismos de parceria público-privada. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 323-348, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9760/8989>. Acesso em: 04 mar. 2023.

SILVA, José Humberto.; SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. Trajetórias de formação da juventude trabalhadora brasileira: das promessas às incertezas. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 42, p. 158-185, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7347>. Acesso em: 27 mar. 2022.

OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM: REFLEXÕES SOBRE SUA INTEGRAÇÃO NO PROCESSO DA APRENDIZAGEM (DISCENTE E DOCENTE)

Izabel Cristina Barbosa de Oliveira ¹

Rachel Romanowski Müller ²

Luana Priscila Wunsch ³

Introdução

Durante a pandemia da Covid 19 muitos professores tiveram que repensar suas práticas pedagógicas, adaptando a sala de aula presencial para o ambiente virtual. Nesta (nova) perspectiva de ensino, denominado como ensino remoto emergencial (ERE), diversos objetos digitais de aprendizagem foram amplamente utilizados.

Diante de vários recursos tecnológicos digitais disponíveis de maneira gratuita, foi possível desenvolver novas práticas pedagógicas com a utilização de atividades colaborativas síncronas e assíncronas, simuladores, jogos e tantos outros objetos digitais de aprendizagem que amenizaram a mudança abrupta entre o ensino presencial e o ensino remoto emergencial (em outro ambiente de ensino).

Neste novo contexto educacional, a presente pesquisa, parte integrante do projeto de pesquisa “Perspectivas Inovadoras, Híbridas e Ativas no pós-março de 2020”, e de cunho qualitativo exploratório, tem o objetivo de perceber qual é o conceito utilizado de objeto digital de aprendizagem; enumerar quais foram e são utilizados nas práticas docentes em instituições de ensino do Brasil e exemplificar casos de boas com a integração (dentro e) fora da escola. Para tanto, a pesquisa foi de revisão sistemática em artigos, monografias, dissertações. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

884

¹ Doutoranda em Educação e Novas Tecnologias pela UNINTER. Email: izabel_cbarbosa@hotmail.com.

² Doutoranda em Educação e Novas Tecnologias pela UNINTER. Email: rachelrwski@hotmail.com.

³ Doutora em Educação pela Universidade de Lisboa. Email: lpriscila@gmail.com.

Refletindo sobre o conceito de objetos digitais de aprendizagem

Para iniciarmos nossa reflexão sobre os objetos digitais de aprendizagem, ou ODA, utilizaremos a definição de Wiley (2000), embora, vejamos ao longo do trabalho, que o conceito das ODA não é algo unânime entre diversos autores.

Wiley (2000 apud FLÔRES, 2014, p. 13) afirma que um objeto de aprendizagem “é qualquer recurso digital que pode ser reusado para apoiar a aprendizagem”. Flôres explica que os termos “reusado”, “digital”, “reuso” e “aprendizagem” foram incorporados de acordo com o Comitê de Padrão de Tecnologia de Aprendizagem (*Learning Technology Standard Committee – LTSC*).

Para Tarouco et al. (2003), uma ODA pode ser qualquer recurso, complementar ao processo de aprendizagem, que pode ser reusado para auxiliar a aprendizagem, vocábulo utilizado a recursos educacionais desenvolvidos e construídos em pequenos conjuntos buscando potencializar o processo de aprendizagem no qual a ferramenta pode ser empregada. Entretanto, Torrão (2009) explica que o conceito das ODA não é fácil nem consensual. Vejamos algumas outras definições.

Existem diversas definições apresentadas na literatura para o conceito de ODA. Segundo Maciel e Beckes (2013, p. 178), trata-se de recursos “disponíveis na web, que utilizam a tecnologia como forma de construção e implementação, tais como os vídeos, os filmes, as animações, slides, enfim os materiais didáticos-tecnológicos elaborados e/ou disponíveis aos docentes”. Aguiar e Flôres (2014) consideram que tais objetos são estimuladores da aprendizagem e úteis por serem reutilizáveis em diferentes contextos. Já para Lima, Falkembach e Tarouco (2014), o conceito de ODA está relacionado a unidades formadas por um conteúdo didático.

É imprescindível salientar que

algumas outras variações do termo têm sido propostas para evidenciar ora o aspecto da virtualidade, ora o da ampliação para além da aprendizagem discente. Denominações como objetos virtuais de aprendizagem (OVA), objetos digitais de aprendizagem (ODA) e, mais recentemente, recursos educacionais digitais (REDs) são alguns dos exemplos criados como alternativa para a imprecisão do conceito e fundamentação de OA. (REBOUÇAS, MAIA, SCAICO, 2021, s/p).

A mudança dos termos também é decorrente do avanço das tecnologias disponíveis, neste caso, nos dias atuais, as tecnologias digitais. De forma geral,

885

um vídeo, uma animação, um texto, uma gravação ou uma imagem, e podem ser formados por uma unidade, que agrega a outra, forma um novo objeto, ou seja: objeto de aprendizagem é qualquer material digital com fins educacionais [...]. [ODA] São recursos que oportunizam inovações pedagógicas visando a ensinar melhores condições para o processo de ensinar e aprender da geração do século XXI. (LIMA; FALKEMBACH; TAROUÇO, 2014, p. 435 apud PASCOIN e CARVALHO, 2020, p. 441).

É importante ressaltar que objetos digitais de aprendizagem os mais recentes podem ser associados a outros mais antigos e com esta combinação, abarcar de maneira mais dinâmica os conteúdos a fim de auxiliar no processo de aprendizagem do estudante, como: vídeo e atividade on-line (questionário), ficha de leitura e produção textual colaborativa, imagem e produção de um painel virtual, debate e produção de vídeo pela turma, dentre outras atividades.

Objetos digitais de aprendizagem e a prática docente: algumas reflexões

Os objetos digitais de aprendizagem, por um lado, podem auxiliar no processo de aquisição do conhecimento, por parte dos estudantes e por outro, dinamizar as aulas deixando-as mais interessantes e dinâmicas, por parte dos docentes.

Sousa (2013, p. 13) afirma que “os recursos tecnológicos chegaram à sala de aula, portanto, cabe ao professor aprimorar suas práticas pedagógicas para métodos mais modernos no que diz respeito ao tipo de objeto que constroem as informações junto aos alunos”.

As práticas adotadas pelos docentes em sala de aula, assim como a escolha dos materiais para serem utilizados a fim de ministrar os conteúdos podem estimular o processo de aprendizagem dos estudantes, assim como suas habilidades e capacidades, como apresentado nos PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2000). Neste contexto,

há indicativos de que o ODA pode fazer parte das práticas pedagógicas dos participantes, ampliando o dinamismo das aulas. O professor, antes visto como centro das informações e detentor do conhecimento, passa a adquirir novas habilidades como mediador no exercício de sua profissão. (LEITE, 2015 apud PASCOIN e CARVALHO, 2020, p. 448).

A partir disso, estamos de acordo com Leite (2015), quando o autor afirma que “nosso papel docente contemporâneo implica estarmos capacitados para ensinar nos mais diversos ambientes com os mais diversos recursos didáticos” (p. 25).

Assim, a formação continuada docente, neste atual cenário didático-tecnológico, é, sem dúvida, imprescindível para uma dinâmica eficiente, a fim de melhorar o uso de recursos digitais em sala de aula, uma vez que só os recursos sozinhos não farão nenhuma diferença. A visão pedagógica e a utilização adequada destas ferramentas pelo docente é que poderá auxiliar e/ou facilitar no processo de aprendizagem dos estudantes.

Na visão de Silva o uso das tecnologias digitais, ai incluindo, animações, simulações, videoaulas, objetos de aprendizagem, podem contribuir significativamente na compreensão de diversos conteúdos, pois “[...] os recursos visuais podem facilitar a construção de modelos mentais.” (SILVA, 2009, p. 534).

Objetos digitais de aprendizagens e boas práticas pedagógicas

Dentre os trabalhos pesquisados e lidos, observou-se que houve grande utilização de simuladores, *wikis*, *blog* e realidade aumentada por parte de professores das diversas áreas do conhecimento, como: Química, Biologia, Astronomia e Língua Estrangeira. Ao longo do trabalho explicaremos cada prática e, em seguida, suas consequências na prática docente, assim como no processo de aprendizagem dos estudantes.

No se refere às ciências exatas, o ensino do conteúdo com a utilização dos objetos digitais de aprendizagem pode também superar problemas físicos, tão comuns nas instituições de ensino, como a falta de laboratórios para desenvolver experimentos.

De acordo com o artigo de Pascoïn e Carvalho (2020) o ensino da Química perpassa por conteúdos submicroscópico, ou seja, extremamente pequenos para serem vistos a olho nu, transformando esta disciplina em uma ciência visual. Nesta perspectiva, a descrição de fenômenos químicos, com o auxílio de recursos digitais, “os ODA específicos para simulações e animações constituem alternativas para representações de partículas submicroscópicas, pois permitem uma reprodução ainda mais elaborada de fenômenos antes inacessíveis ao âmbito da sala de aula” (PASCOÏN e CARVALHO, 2020, p. 442).

Neste trabalho, os autores utilizaram o aplicativo PHET para explicar o efeito estufa, assim “as simulações apresentadas pelo aplicativo possibilitam utilizar um modelo de atmosfera terrestre com uma composição dos gases. Isso permite a simulação e a demonstração de variáveis envolvidas nos fenômenos atmosféricos” de acordo com Pascoïn e Carvalho (2020, p. 444). Desta maneira, com a utilização do simulador, foi possível trabalhar um tema cujo conteúdo é bastante difícil de ser visualizado ou demonstrado em um laboratório físico, levando os estudantes a aprender de maneira significativa. Na visão de Ausubel

a aprendizagem significativa caracteriza-se, pois por uma interação que ocorre entre as informações preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz e as novas ideias a serem aprendidas, nos quais estas adquirem significado e são integradas à estrutura cognitiva de forma clara e plena. (MACÊDO e VOELZKE, 2020, p.4)

Outro exemplo de utilização de simuladores foi encontrado no trabalho de Macêdo e Voelzke (2020) no qual abordam o ensino de astronomia. Seguindo sugestões de Ausubel, os autores utilizam organizadores prévios, ou seja, recursos precedentes e informações a fim de que o conteúdo seja apresentado aos estudantes antes de realmente se introduzir o assunto propriamente dito.

Para alguns autores como Silva (2009), determinados conteúdos de astronomia exigem um alto grau de abstração, neste caso, Macêdo e Voelzke explicam que “o uso das tecnologias digitais, incluindo, animações, simulações, videoaulas, objetos de aprendizagem, podem contribuir significativamente na compreensão desses fenômenos” (2020, p.6)

Os referidos autores complementam que

As simulações são úteis em várias situações, tais como: para testar fenômenos que envolvem sistemas complexos; ou que ofereçam riscos; ou situações em que se faz necessário levar-se em conta todas as variáveis e hipóteses, que se tornam difíceis de serem realizadas em laboratório, ou ainda para se explorar estes sistemas de forma lúdica. (MACÊDO e VOELZKE, 2020, p. 7)

888

Desta maneira, tanto a destreza no manuseio do simulador por parte do docente, quanto o planejamento da aula para ministrar o conteúdo são indispensáveis para o melhor desenvolvimento da aula. Que, conseqüentemente, facilitará o processo de aprendizagem pelos estudantes.

As autoras Flores-González, Flores-González, Casrellán-Flores e Zamora-Hernandez (2020) em seu trabalho, abordou o *wiki* e o *blog* para o ensino da escrita de Língua estrangeira a partir de atividades colaborativas em ambientes virtuais.

Embasadas em Beltrán, as autoras escolheram utilizar computadores neste processo de mediação, pois

pueden apoyar el pensamiento reflexivo de los estudiantes porque les permiten aprender planificando las actividades, controlando sus resultados, evocando lo que ya saben, creando conocimientos nuevos, modificando los viejos, aprendiendo de los errores, consolidando los aciertos, en suma, tomando decisiones respecto a la cadena de la construcción del conocimiento (p.13).

Autores como Kessler, (2009), Chao y Lo (2009) y González y García-Romeu (2010) explicam que o desenvolvimento da escrita colaborativa para produção de um mesmo texto é favorecido com a utilização de wikis.

Segundo Flores-González, Flores-González, Casrellán-Flores e Zamora-Hernandez, complementando os autores mencionados anteriormente, “Ward (2004), Wu (2005) y Zhang (2009) consideran que los blogs también favorecen la fluidez de la escritura e interacción entre docente-alumno y alumno-alumno”. (2020, p. 4)

Como resultados, pode-se observar que houve grande aceitabilidade no uso das ODA no processo de escrita, desenvolvendo a autonomia dos estudantes e motivando-os. O manuseio das ferramentas digitais aprimora o processo de produção textual. O uso de corretores também auxilia na aquisição da língua alvo e a colaboração dos colegas ajuda na organização de desenvolvimento do texto.

Em outro trabalho, observou-se a utilização da Realidade Aumentada (RA) a fim de diminuir a desatenção dos estudantes nas aulas de Biologia, assim como o barulho em sala de aula e a má utilização dos recursos digitais disponíveis pelos mesmos.

889

Este aplicativo de Realidade Aumentada (RA) é uma ferramenta que pode ser agregada à metodologia de ensino do professor (TELES, et al., 2019) das disciplinas de Ciências e Biologia. O uso desse ODA tem os seguintes objetivos: intervir para o melhoramento da atenção e concentração do aluno, contribuir na compreensão do conteúdo nas atividades de desenvolvimento prático, e facilitar o trabalho do professor auxiliando-o como um recurso didático-pedagógico. (PAIVA e TELES, 2020, p. 3)

Segundo Zorzal, et al., (2018), a realidade aumentada móvel, ou seja, aquela utilizada através dos dispositivos móveis tais como *smartphones* e *tablets*, servem para melhorar a reprodução de objetos espaciais e simplificar os conceitos a eles associados, além de acurar a colaboração e interação dos estudantes.

Este trabalho foi realizado no Ensino Médio em uma escola pública do Estado do Maranhão, na qual os estudantes deveriam ter acesso, como requisito básico, a acervos de livros digitais em sua biblioteca virtual, acesso à Internet e laboratórios para as atividades de desenvolvimento prático.

Como resultado, os estudantes se sentiram mais motivados nas aulas, houve diminuição das conversas paralelas, diversos estudantes não conheciam a Realidade Aumentada, contudo, só este recurso não é suficiente para manter os estudantes atentos ao conteúdo ministrado.

Podemos perceber os benefícios para o processo de aprendizagem dos ODA utilizados nas práticas exitosas mencionadas, quando comparamos ao quadro 1 abaixo elaborado por Jonassen.

Quadro 1 – Tecnologias e aproximação da aprendizagem

APROXIMAÇÃO DA APRENDIZAGEM	TECNOLOGIA
Aprendizagem pela reflexão	Ferramentas Cognitivas (ferramentas da mente)
Aprendizagem pela construção	Multimídia, hipermídia e <i>webpage</i>
Aprendizagem pela experimentação	Simuladores
Aprendendo pela conversação e colaboração	Computador como apoio à aprendizagem colaborativa
Aprender fazendo	Ambientes interativos de aprendizagem
Aprendizagem pela exploração	Exploração proposital da Internet
Aprendizagem pelo desempenho	Sistemas de apoio à atuação de eletrônica (treinamentos)

Autor: Jonassen, 1996 (apud BULEGON e MUSSOI, 2014, p. 64)

890

Atentando para as práticas desenvolvidas em sala pelo docente, agregando o recurso/tecnologia/ODA que foi utilizado e contrapondo com o processo de aproximação da aprendizagem apresentado no quadro 1, percebemos as diversas maneiras como os estudantes podem aprender.

Associando os trabalhos desenvolvidos nas disciplinas de Química (Pascoim e Carvalho, 2020) e Astronomia (Macêdo e Voelzke, 2020), com a utilização de simuladores, os professores estimularam a aprendizagem pela experimentação, como observado no quadro 1. Uma vez que a disponibilização de um laboratório físico é muito mais dispendiosa para as instituições de ensino. No entanto, o uso de simuladores pode suprir esta carência física existente, sem comprometer a aprendizagem discente.

Já no trabalho que se refere ao ensino da escrita de Língua Estrangeira, de Flores-Gonzáles, Flores-Gonzáles, Casrellán-Flores e Zamora-Hernandez (2020), por utilizarem ambientes colaborativos como *blog* e *wiki*, as autoras estimularam os estudantes a aprender pela colaboração e aprender fazendo. Utilizando-se do computador, da internet e de plataformas colaborativas e interativas.

Já o ensino de Biologia (Paiva e Teles, 2020) priorizou o uso da Realidade Aumentada, a fim de aumentar o engajamento dos estudantes (atividade colaborativa), reter a atenção e concentração, além auxiliar na compreensão de conteúdos práticos.

Neste contexto, a dinâmica da sala de aula também muda, uma vez que além da modificação na postura do professor, os estudantes também necessitam ser mais participativos, autônomos, interativos e curiosos.

Souza, apoiado nos argumentos de Sabbatini (2012), Pinho Neto (2008) e Barreto (2005), afirma que “se os OA forem desenvolvidos para transformar o aluno em mero expectador, não haverá problematização por parte desse ator e os objetivos centrais dos OA não serão alcançados” (2021, p. 43).

Nesta perspectiva, cabe não só ao professor aprender a manusear corretamente estes recursos, incorporando as ODA de acordo com os conteúdos a serem trabalhados, como também, é necessária uma mudança na postura do estudante a fim de participarem efetivamente das aulas de maneira autônoma e colaborativa, a fim de também serem responsáveis pelo próprio processo de aprendizagem.

Referências

AGUIAR, Eliane V. B.; FLÔRES, Maria Lucia P. Objetos de aprendizagem: conceitos básicos. In.: TAUROCO, Liane M. R.; ÁVILA, Bárbara G.; SANTOS, Edson F. dos; BEZ, Marta R.; COSTA, Valeria. (Orgs.) **Objetos de aprendizagem: teoria e prática**. Porto Alegre: Evangraf. 504 páginas. CINTED/UFRGS, 2014.

BELTRÁN Llera, J. (2003) **Enseñar a aprender**. Disponível em: <<http://www.ucm.es/info/psicevol/CURRICULUMS/ENSENAR%20A%20APRENDER.htm>>. Acesso em 10 de Fevereiro de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BULEGON, Ana M.; MUSSOI, Eunice M. Pressupostos pedagógicos de objetos de aprendizagem. In: TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach et al. (org.). **Objetos de Aprendizagem: teoria e prática**. Porto Alegre: Evangraf, 2014. 504 páginas. CINTED/UFRGS, 2014.

FLORES-GONZÁLES, Norma; FLORES-GONZÁLES, Efigenia; CASRELLÁN-FLORES, Vianey; ZAMORA-HERNANDEZ, Mónica. Objetos digitales de aprendizaje en entornos virtuales para fomentar la escritura: percepciones de los estudiantes. **Revista de Tecnologías de la Información**. Vol.7 No.24 1-12. Diciembre 2020.

LEITE, Bruno. Silva. **Tecnologias no ensino de Química**. Curitiba: Ed. Appris, 2015.

LIMA, Patrícia Roseane Borges; FALKEMBACH, Gilse Antoninha Morgental. TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach. **Objetos de Aprendizagem no contexto de M-Learning.** In: TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach et al. (org.). **Objetos de Aprendizagem: teoria e prática.** Porto Alegre: Evangraf, 2014. 504 páginas. CINTED/UFRGS, 2014.

MACÊDO, Josué A. de; VOELZKE, Marcos R. **Aprendizagem significativa, objetos de aprendizagem e o ensino de astronomia.** REnCiMa, v. 11, n.5, p. 1-19, 2020.

MACIEL, Cristiano; BACKES, Edirles Mattje. **Objetos de Aprendizagem, objetos educacionais, repositórios e critérios para a sua avaliação.** 2013. In: MACIEL, Cristiano. (org.). **Educação à distância. Ambientes virtuais: construindo significados.** 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2kcR26F>. Acesso em: 3 de fevereiro de 2024.

PASCOIN, Alessandro F.; CARVALHO, José W. Objeto digital de aprendizagem como proposta pedagógica para o ensino de química. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar.** Mossoró, v. 6, n. 17, agosto/2020.

REBOUÇAS, Ayla Dantas; MAIA, Dennys Leite; SCAICO, Pasqueline Dantas. **Objetos de Aprendizagem: da Definição ao Desenvolvimento, Passando pela Sala de Aula.** In: PIMENTEL, Mariano; SAMPAIO, Fábio F.; SANTOS, Edméa O. (Org.). **Informática na Educação: ambientes de aprendizagem, objetos de aprendizagem e empreendedorismo.** Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. (Série Informática na Educação, v.5) Disponível em: <http://ieducacao.ceie-br.org/objetos-aprendizagem>. Acesso em: 07 de fevereiro de 2024.

SILVA, Tatiana da. Ensino a distância e tecnologias na educação: o estudo de fenômenos astronômicos. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 26, n. 3, p. 533-546, dez. 2009.

SOUSA, Bacellar Diogo. **Animação digital para apresentação da química no cotidiano.** 2013. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

TAUROCO, L. M. R.; FABRE, M. J. M.; TAMUSIUNAS, F. R. Reusabilidade de objetos educacionais. In: **RENORTE – Revista Novas Tecnologias para Educação.** Porto Alegre: Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação (CINTED-UFRGS), v. 1, n 1, 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/13628>. Acesso em: 31 de janeiro de 2024.

TORRÃO, S. **Produção de objetos de aprendizagem para e-learning.** 2009. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/10691731/ProduA-o-de-Objectos-de-Aprendizagem-Para-eLearning>. Acesso em: 31 de janeiro de 2024.

FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR E SUBJETIVIDADES MEDIADOS POR TECNOLOGIA DIGITAL E SUAS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO PÓS-FENOMENOLÓGICO

Miriam Magedanz¹
Caroline Constantin do Amaral²
Rogério José Schuck³

Introdução

A produção deste trabalho nasce da necessidade de um olhar contínuo para o Ensino Superior (ES), suas práticas e motivações. Neste início de século XXI, torna-se especialmente importante para o ambiente de ensino com mais um recurso tecnológico passa a ser percebido e utilizado na vida acadêmica, nos referimos a Inteligência Artificial (IA), que juntamente com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) compõe o cenário tecnológico das aulas nas universidades. Permeando essa realidade, temos a relação com as mudanças legadas pela pandemia e a chegada de uma geração de pessoas à Universidade, denominadas como geração Z. A soma destes fatores, produz um tempo marcado por mudanças. São as mudanças que motivam a investigação, na qual se reconhece o papel das tecnologias digitais e se busca compreender cada vez melhor o lugar do fazer humano nessa dialética entre homem e máquina, para então pensar criticamente sobre o ensino em tempo de TDIC e as transformações que se apresentam. Essa produção se dá como resultado do esforço conjunto do grupo da pesquisa intitulada “O Ensinar da Infância à Idade Adulta: Olhares de Professores e Alunos”, a qual é mobilizada pela investigação dos fenômenos relacionados ao Ensino Superior mediadas por TDIC, No cenário atual, a discussão em torno do tema das TDICs ultrapassou a fase que tratava da inclusão ou não desses recursos como parte da metodologia de aula, o que se busca é enriquecer o discurso dialético entre os limites do humano e da tecnologia na modernidade.

893

¹ Graduanda em Psicologia. Universidade do Vale do Taquari (Univates). mmagedanz1@universo.univates.br

² Graduanda em Medicina. Universidade do Vale do Taquari (Univates). Caroline.amaral1@universo.univates.br

³ Professor Doutor. Universidade do Vale do Taquari (Univates). rogerios@univates.br

Como legado do pós-pandemia temos a percepção de estarem aumentadas as interações mediadas por recursos tecnológicos - interações essas que foram incorporadas às práticas de estudo, trabalho e lazer- ampliando possibilidades, facilitando o trabalho e agilizando muitas outras atividades cotidianas. Tudo isso acontecendo numa espiral ascendente de inovações e adaptação, como exemplo mais recente de inovação, nos referimos à Inteligência Artificial (IA) que se popularizou e trouxe para o ambiente acadêmico debates e problematizações referentes ao uso e impactos, levando o sistema de Ensino à se pensar e reinventar práticas. Importa trazer aqui uma definição sobre IA, para que tenhamos a clareza de como esse recurso tecnológico se diferencia dos demais recursos até aqui utilizados. Estamos nos referindo a uma tecnologia que produz diálogo e respostas do campo subjetivo, uma vez que aprende e se auto desenvolve a partir da relação com os humanos. “Pode-se dizer brevemente que está associado ao entendimento, raciocínio, interpretação e a utilização do conhecimento adquirido para resolver situações e problemas propostos” (MICHAELIS, 2018b).

O tema das TDIC é abrangente, por isso ao longo destes 6 anos de pesquisa muito se produziu sobre a questão mencionada. Em 2020 o grupo de pesquisadores dedicou-se a olhar para fenômeno das TDIC, a influência da pandemia de COVID-19 e os impactos no ensino superior, e durante este trajeto expandiu o campo de pesquisa que articulou com Universidades do Nordeste do Brasil, com Universidade de San Buenaventura em Bogotá, na Colômbia e a Universidade de Évora, em Portugal

Muito além de descrever a participação e impactos das inovações tecnológicas e ferramentas digitais nos espaços de aula, na prática de ensinar e do aprender, a pesquisa é um esforço de análise do fenômeno TDIC e ES, que a cada novo período, apresenta diferentes demandas de aprofundamento reflexivo sobre o que se passa e o que pode estar por vir.

Problematizar as mudanças promovidas no ensino mediado pelas TDIC é propor um olhar sob o viés crítico, e que tem, por isso, o compromisso de destacar os aspectos relevantes que favorecem a comunidade acadêmica e a formação dos alunos, sem deixar de olhar para as sombras, para o que não está explícito, mas que afeta alunos e universidades.

A perspectiva crítica que se propõe aqui, pede atenção para os sujeitos que estão iniciando e/ou concluindo sua formação acadêmica; atenção para não perder de vista o papel da individualidade “...«vivência» individual subjetiva é uma das dimensões mais características da humanidade, constituindo-se mesmo como uma das mais fundamentais” ((Gadamer, 1999: 277-291; MILHANO, 2023 p.65) e interferência das TDIC na construção de subjetividades, um olhar para aquilo que nos caracteriza como seres humanos

A utilização das tecnologias digitais no ensino, assim como nas demais instâncias da vida, caracteriza-se como projeto de progresso inerente ao espírito da Modernidade, compreendida como “progressiva e progressista” na sua forma de execução e cumprimento de si; a noção de progresso, um dos elementos mais estruturantes do ideário da modernidade (Schmidt, 2021, p.16) apoiados nessa definição, a condução do texto deve seguir na conexão entre a relação da sociedade Moderna, fundamentada na racionalidade tecnológica e que se caracteriza pela produção do pensamento hegemônico rendido ao progresso, e que em nome dele acolhe a aceleração do tempo e das experiências, acolhe a promessa de aumento de produtividade e convence o ser humano a ser o empreendedor de si, e as tecnologias digitais e a inteligência artificial e seus possíveis impactos nas subjetividades.

Metodologia

A realização deste trabalho parte da leitura do livro A FILOSOFIA DA TECNOLOGIA COMO HERMENÊUTICA De Freud a Heidegger e Marcuse, motivando a pesquisa de conteúdo complementares que abordam os temas das subjetividades, ensino, Modernidade e fenomenologia. Essa pesquisa bibliográfica de teor qualitativo, para Gerhardt e Silveira (2009, p.32) “preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. E ainda, esses autores reiteram que as características se baseiam na objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno.

Sendo assim, percebe-se uma aproximação à Hermenêutica, que segundo Schuck (2013), possibilita perceber que há um processo na historicidade, onde se dá numa relação entre velamento e ocultação. E ainda, neste trabalho faz-se “um movimento para dentro da própria experiência: não mais objetivações, teorizações sobre o experimento, mas uma ‘libertação’ da explicação para movimentar-se dentro do acontecimento, da experiência humana” (Schuck, 2013, p.11).

Desenvolvimento

Sempre é tempo de produzir tensões sobre o que está dado como recursos e ferramentas que facilitam o trabalho humano, neste caso vamos tensionar a influência das TDICs na formação dos sujeitos durante a formação universitária, é desejável tensionar as implicações do uso e

do papel das TDICs e IAs ao tratar da produção do conhecimento acadêmico, e por conseguinte, produção intelectual e de ciência.

Aprofundar os debates acerca deste tema se justifica também pelo avanço acelerado da permeação da vida por TDIC e consequentes mudanças geradas pela inovação, afetando a percepção do tempo biológico e do tempo da máquina, e por que não acrescentar aqui também o tempo da universidade, como nos diz Nódoo:

‘A criação de um novo ambiente universitário implica dar tempo ao tempo. Na educação superior. Na valorização da formação. Na participação. Na porosidade com a cidade. Sem tempo, as universidades ficariam iguais a todas as outras instituições sociais, econômicas ou políticas. A sua existência seria pautada pelas mesmas regras, pelos mesmos discursos, pelas mesmas prioridades. Nesse dia, deixaria de haver universidade.’ Nódoo, 2019, p.15

Nas sombras do ensino permeado por TDIC, IA e de toda velocidade produzida por essas tecnologias no contexto do ideal moderno de progresso, habita o questionamento sobre o fazer do humano naquilo que há de mais essencial, que é a autonomia, criatividade, singularidade, e a capacidade crítica, características subjetivas que interessam a essa reflexão, Milhano (2023, p.63).

896

Os fundamentos das «expressões» humanas — sejam elas psicológicas, sociais, artísticas, políticas ou históricas —, não podem ser reduzidos ao enquadramento analítico do empiricamente observável, os seus fundamentos estão ocultos na «vivência», inacessível às abordagens técnico-instrumentais delimitadas pela metodologia das ciências exatas.

Convencidos pela razão tecnológica que instrumentaliza a sociedade, cultura e por fim o homem para atingir determinados fins, e motivados pelos benefícios dos avanços tecnológicos que oferecem a aceleração dos processos, produtividade e maior eficiência, valores caros para indústria e mercado, e que ao reproduzi-los no ambiente acadêmico, sem a devida crítica, a universidade passa a colaborar com a massificação, fenômeno que produz a uniformização de comportamentos e posicionamentos políticos, por exemplo, fenômeno este, que coloca a humanidade que agora está virtualmente sem fronteiras, na linha de pensamento unidirecional, que por sua vez silencia a voz e fecha os ouvidos para reflexão crítica, de tal modo que Michelazzo (2000, p.104-105)

“o sentido da vida humana, enquanto rumo e destino, está hoje circunscrito aos limites de um horizonte mercadológico” concluindo, “o homem, é agora, medido

pelos trabalhos, isto é, aquilo que ele vale está expresso no seu desempenho, avaliado em termos de produtividade”

Provocar e deixar-se provocar por essas reflexões que ajudam a entender este tempo, e que vem sinalizando profundas e importantes mudanças requer crítica e habilidades da sensibilidade humana para construção e interpretação dos fenômenos junto ao ensino. As mudanças são parte da história da humanidade. A cada nova passagem de era, de período histórico, o sentimento de preservação da vida humana mora nessa ânsia e necessidade de adaptação, e adaptar-se começa por questionar "Qual é o fazer singular, do ser humano em mundo mediado, por TIC e IA nos séculos XXI? Quais saberes e práticas do ser humano são fundamentais neste contexto hiper tecnológico? Como o ensino do século XXI se prepara para preservar a essência humana, e sua subjetividade diante dos avanços tecnológicos? Somos herdeiros do conhecimento acumulado ao longo da trajetória humana no planeta, conhecimento fruto da práxis, de um estar na vida, na busca por melhorar os recursos existentes e consequentemente, preservação do homem, da vida. Do ser humano foi demandada criatividade, coragem e capacidade de adaptação, elementos que se encontram na diversidade formada pelo inédito que é cada ser com sua essência. É relevante que se exponha a questão da essência humana, para que assim, se compreenda a problematização a que nos propomos e sem deixar de reconhecer a importância da tecnologia, mas ainda assim, preservar uma posição crítica a fim de equilibrar essa relação entre tecnologia e humanidade, como advogam os autores da Filosofia da Tecnologia das Humanidades, entre eles Santos(2011:75-80 apud Milhano, 2023, p.173):

“A necessidade de refletir criticamente sobre as consequências que daí podem advir a longo prazo sobre a necessidade de construir uma compreensão coerente de todas as implicações que advém do constante recurso e implementação da tecnologia em todos os domínios sobre os quais se desenrola a existência humana, antes de apostar cegamente na racionalidade e no progresso que por ela é determinado”.

Enquanto a racionalidade tecnológica apresenta os avanços tecnológicos numa “via unilateral de desenvolvimento” (Milhano,2023, p.172) e nos conduz ao ideal progresso contínuo, essa mesma racionalidade promove uma sociedade e cultura que molda o indivíduo para uma existência empreendedora de si. A universidade, no contexto da racionalidade tecnológica, também sofre os impactos da modernização que apresenta em seu discurso palavras como

empregabilidade, excelência, empresarialização e empreendedorismo, palavras que carregam conceitos e atitudes descritos pelo professor catedrático e reitor António Nóvoa como:

A empregabilidade empurra a universidade para o tempo curto da preparação profissional, da inserção na “vida activa”. A excelência impõe uma produção académica incessante, alimentando a vã glória daqueles que, num só ano, fabricam dezenas de papers. A empresarialização exige resultados imediatos, mensuráveis, palpáveis. O empreendedorismo joga-se num tempo agitado, instantâneo (Nóvoa, 2019, p.57).

É esperado das universidades que estas se ocupem do projeto de preparar profissionais que preencham vagas de trabalho e atendam as demandas da sociedade, além de promover a qualificação profissional, também da universidade se espera “Da universidade espera-se a lucidez do conhecimento e da razão, do pensamento crítico, a capacidade de dar sentido ao que parece, hoje, sem qualquer sentido” (Nóvoa, 2019, p.55), continua “Precisamos reequilibrar as nossas prioridades e, acima de tudo, levantar as bandeiras essenciais da universidade: a autonomia, a independência, a participação, a liberdade e o futuro” (Nóvoa, 2019, p.67). A partir dessa constatação segue a reflexão sobre tecnologias e subjetividades na formação académica, que em última análise sim, visa a empregabilidade, mas igualmente dialoga com a proposta de uma experiência académica da qual se espera uma construção de um eu.

Essa construção que é individual e subjetiva, sofre os atravessamentos de demandas contemporâneas, que extrapolam o domínio de um saber específico e sua aplicabilidade na vida em sociedade, como por exemplo, realizar um procedimento cirúrgico; das universidades do século XXI se espera que seja “o lugar para pensar o que não é possível pensar noutros lugares” (Nóvoa, 2019, p.66), a capacidade de olhar para o futuro tecnológico, compreender quais habilidades o aluno precisa desenvolver durante a trajetória académica.

Dentre essas habilidades contemporâneas esperadas destacamos duas categorias, a primeira é capacidade de verificação da informação, e a segunda categoria são habilidades que nascem da relação do homem com a tecnologia digital, as quais serão descritas na sequência do texto, ambas falam de habilidades subjetivas possíveis de serem desenvolvidas por cada sujeito durante sua formação académica e que diferem de uma teoria ou um saber fazer técnico-prático.

Partindo para reflexão sobre a capacidade de verificação da verdade/fatos/fontes sobre a informação acessada, compreendemos que o estudante ou profissional em formação hoje, dispõe de muitos dispositivos eletrônicos, *apps* e IAs e a qualquer tempo para acessar conteúdos didáticos; a centralidade, a exclusividade da informação e conhecimento não mais está no professor, Sobre esse último ponto, é pertinente reforçar que o presente estudo coaduna com a perspectiva dialética de Freire (2020), quando destaca que o ensinar não é uma simples transferência de conhecimento, mas cria as possibilidades para sua própria produção ou construção, e este fato acena para a possibilidade de romper com a hierarquia associada ao poder do conhecimento que está atrelada ao professor e suas aulas.

Complementar a isso, o recurso cognitivo humano, que é capacidade de memorização, perde sua importância, porque a informação está sempre disponível, e outras habilidades tornam-se mais determinantes para a formação, entre elas está a capacidade de análise e averiguação de informação e suas fontes “O ambiente cibernético vive, então, um paradoxo, funcionando como via de mão dupla que serve tanto para comunicar e circular informação, quanto para desinformar.” (Batista, 2023, p.3). Esta capacidade crítica, fruto da elaboração de um pensamento que foge ao senso comum, sempre foi uma demanda para formação acadêmica, porém, o que torna diferente essa relação dos sujeitos com a informação é o fato de hoje o volume de dados e fontes está altamente disponível e em velocidade nunca antes vivida pela humanidade, sendo assim, urgente e essencial que indivíduos aprendam a identificar a informação e diferenciá-la de conteúdos manipulados, fabricados com intenção de produzir enganos, produzidos sob falsa conexão (Batista artigo, p.06). Atualmente existe uma verdadeira indústria de disseminação em massa de notícias falsas, distorcidas e enviesadas para influenciar a tomada de decisão e, assim, interferir nas escolhas e no resultado dos processos decisórios. O intuito é diversionismo político-ideológico; um método sutil e sofisticado, usado principalmente no contexto eleitoral (GUEDES; SILVA, 2020), já que funciona não exatamente para mudar a opinião pública, mas para desviar a atenção das massas e incitar ódio e ressentimentos arraigados no imaginário coletivo. São práticas, portanto, deliberadas para causar comoção. (p. 11327). Para escapar desse enredo de informações desqualificadas, uma habilidade crítica, investigativa, é parte de um arcabouço de habilidades e traços que se espera dos formandos; são habilidades e traços que definirão a adaptação dos sujeitos ao mundo e ao trabalho.

Prosseguindo na correlação entre subjetividades, formação superior e TDIC, na proposição de uma leitura para questões relacionadas ao futuro, buscou-se referências sobre a segunda categoria de habilidades ou perfil dos indivíduos, relacionadas com a empregabilidade,

esperadas pelo mercado. O Institut For The Future (IFTF) O Institut for the Future (IFTF) é uma organização independente e sem fins lucrativos com quase 50 anos de experiência em previsão. O cerne de nosso trabalho é identificar tendências emergentes e discontinuidades que transformarão a sociedade global e o mercado global. Em 2017, a Dell Technologies fez parceria com o grupo independente de pesquisa de futuros, IFTF, para explorar as tecnologias emergentes que moldam o futuro da experiência humana ao longo da próxima década, e os impactos e implicações específicos que terão na sociedade e no trabalho até o ano de 2030. Para executar a pesquisa IFTF se baseou em seu estudo de décadas sobre o futuro do trabalho e da tecnologia, entrevistas aprofundadas com partes interessadas-chave e as opiniões e ideias geradas durante um workshop facilitado durante todo o dia com um conjunto diversificado de especialistas de todo o mundo (IFTF, 2017, tradução nossa).

Entre os dados coletados pelo instituto, destacamos as habilidades e traços do perfil individual dos trabalhadores do futuro, e que comunicam sobre as subjetividades envolvidas no tema, “Em 2030, habilidades em qualificação e julgamento de informações permanecerão críticas, assim como a nova habilidade de interpretar uma saída produzida por um algoritmo. A capacidade de dar sentido às saídas combinadas entre humanos e máquinas será fundamental para o sucesso na próxima era de parcerias humano-máquina” (IFTF, 2017, tradução nossa)

900

Seguimos com descrição das características individuais apontadas pelo instituto:

- Cultivo da marca pessoal: uma identidade digital pesquisável e favorável como higiene básica no trabalho.
- Literacia em automação: habilidade ágil para integrar ferramentas de automação leve em seu próprio trabalho e vida pessoal.
- Análise computacional: capacidade de extrair significado de resultados combinados de máquinas e humanos.
- Inteligência contextualizada: compreensão sutil da cultura, sociedade, negócios e pessoas.
- Mentalidade empreendedora: aplicação de criatividade, agilidade de aprendizado e uma atitude empreendedora para encontrar soluções alternativas e contornar limitações. (IFTF, 2017, tradução nossa)

Na análise das habilidades que foram elencadas acima, observa-se que tratam de características do indivíduo que operam no nível subjetivo, fundamentando assim ainda mais a atenção que precisa ser dada à questão das subjetividades na trajetória da formação

universitária. Para seguir a reflexão é preferível conceber essa questão numa via de mão dupla, concebendo a ideia de uma universidade preocupada com uma formação significativa, transformadora, alinhada com a sua importância social e econômica, mas atenta para não se render ou alinhar com o projeto de sociedade do consumo, pois neste caminho nos alerta Nóvoa:

Em linha com a sociedade de consumo e, mais recentemente, com a velocidade da sociedade digital, a universidade é concebida num tempo rápido, de resultados imediatos. A universidade apressada é insensata e irrefletida. À força de querer ser útil, torna-se inútil (Nódoa, 2019, p.4).

Pensar sobre o Ensino no presente e para o futuro é trilhar sob a incerteza deste momento e a fenomenologia como metodologia de pesquisa guia no sentido de “não prioriza nem o sujeito nem o objeto, mas, sim, a indissociação de um aspecto e outro na própria estrutura da vivência da experiência intencional” (Bruno, 2000, p.217), é a vertente que traduz a posição que se busca neste estudo. Enquanto Ensino, TDIC e subjetividades compõem o fenómeno a que estamos dedicados a desvelar, pós fenomenologia, com seus autores e interpretações dos fenómenos, colabora primordialmente para esta discussão, a exemplo do que nos diz Milhano, 2022:

a abordagem pós-fenomenológica procura estar atenta ao modo como os diferentes «artefactos tecnológicos» são capazes de moldar, de formas distintas, e em níveis diferentes, a percepção que o ser humano, através do seu uso, constrói do mundo e, por conseguinte, da sua própria experiência. (Milhano, 2022, p.8), “também não é possível pensar a mediação tecnológica independentemente da relação íntima que estabelece com o ser humano e com a cultura onde ambos se inserem”. (Milhano; Ihde, 2022, p.20).

Compreende-se que este texto trata de uma produção introdutória, de aproximação hermenêutica pós fenomenológica sobre a questão das TDICs e subjetividades, e por isso, muito mais do que proposição de respostas, a intenção primordial é lançar questionamentos que orientem para futuras investigações e reflexão. Compartilhamos aqui questões problematizadoras que abrangem o universitário, o professor e as IES. Começando por indagar: quem é o sujeito que está chegando às universidades e quais suas percepções e expectativas sobre o mundo, trabalho e conhecimento, já que este nasceu e lê o mundo pela lente da TDIC e IA? Considerando as habilidades sugeridas pelo IFTF como referência do profissional do futuro, considerando também que a formação superior seja o espaço e tempo conveniente para desenvolvê-las, os docentes e as metodologias de aula estão atentos a essa

demanda para a agenda de 2030? É no encontro de alteridades, na produção de pensamentos diversos e críticos que se dá a construção de subjetividades. No contexto de Ensino Superior e sociedade mediada por TDIC e IA, estariam as IES promovendo um espaço e tempo diferenciados que contribuem com encontros potentes, capazes de produzir subjetividades conscientes do contexto cultural hegemônico produzido pela racionalidade tecnológica?

Conclusão

Ensinar com a mediação das tecnologias digitais, tem hoje, mais que sempre, o desafio de ressignificar o tempo e lugar da aula, a metodologia de ensino, a presença, o professor, o aluno. Resignificar é o segundo passo, o primeiro é buscar compreender, desvelar o fato em si. Para a pós-fenomenologia é impossível dissociar os impactos dessa relação entre sujeitos e objetos, subjetividades e tecnologias no esforço de buscar sua compreensão, e por isso é preciso considerar a influência da tecnologia nas subjetividades e na cultura. Resignificar é compreender que as mudanças promovidas pela tecnologia e digital e suas inovações, chegam em grande velocidade, exigindo rápida adaptação e aprendizagem de todos envolvidos no contexto do ensino. Aprender e adaptar-se às tecnologias, porém sem perder de vista que é o ser humano, e não a tecnologia, nem o mercado, quem está na centralidade da discussão, e que estudantes ao passar pela Universidade possam desenvolver habilidades humanas intransferíveis como por exemplo: um comportamento investigador, pensamento crítico e criativo capaz de produzir soluções para a coletividade, visando sua autonomia, protagonismo e a capacidade de trabalhar em cooperação, valorizando a pluralidade dos indivíduos e as diferentes subjetividades.

902

REFERÊNCIAS

BATISTA, Anderson Röhe Fontão. **Metadados e o Dilema de Collingridge: como compatibilizar novas tecnologias e direitos fundamentais na sociedade da informação.** CONTRIBUCIONES A LAS CIÊNCIAS SOCIALES, v. 16, n. 8, p. 11321-11337, 2023.

BRUNS, A. T. Maria. Reflexões acerca do “fazer” metodológico. *In: Fenomenologia e Análise do existir.* CASTRO.S. P. Dagmar et al.- 1.ed. São Paulo. Sobraphe, 2000. p.215-224.

MICHELAZZO, C. José. Heidegger e a questão da técnica moderna. *In: Fenomenologia e Análise do existir*. CASTRO.S. P. Dagmar et al.- 1.ed. São Paulo. Sobraphe, 2000. p.97-116.

CASTRO, Dagmar Silva Pinto de; PICCINO, J. D.; JOSGRILBERG, R. S. Fenomenologia e análise do existir. **São Paulo: UMESP/Sobraphe, 2000.**

CERETTA, Simone Beatriz; FROEMMING, Lurdes Marlene. **Geração Z: compreendendo os hábitos de consumo da geração emergente**. RAUnP-ISSN 1984-4204-Digital Object Identifier (DOI): <http://dx.doi.org/10.21714/raunp>., v. 3, n. 2, p. 15-24, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

INSTITUTE FOR THE FUTURE. *The next era of human\machine partnerships: emerging technologies' impact on society & work in 2030*. California, 2017. Disponível em:<https://www.delltechnologies.com/content/dam/delltechnologies/assets/perspectives/2030/pdf/SR1940_IFITforDellTechnologies_Human-Machine_070517_readerhigh-res.pdf>.

LOUREIRO, Carine Bueira; LOPES, Maura Corcini. **Inclusão, aprendizagem e tecnologias em educação: Pensar a educação no século XXI**. Pimenta Cultural, 2020.

MILHANO, Ângelo. **A filosofia da tecnologia como hermenêutica**. Universidade de Beira Interior. Covilhã. Portugal. 2023

MICHELAZZO, C. José. Heidegger e a questão da técnica moderna. *In: Fenomenologia e Análise do existir*. CASTRO.S. P. Dagmar et al.- 1.ed. São Paulo. Sobraphe, 2000. p.97-116.

NÓVOA, António. **O futuro da universidade: o maior risco é não arriscar**. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 14, n. 29, p. 54-70, 2019.

SCHMIDT, Dirk Michael. **Mobilização e Aceleração no contexto da Modernidade Tardia**. 2021.

SYLLA, Bernhard; BRAGA, Joaquim Fernandes. **Filosofia da tecnologia**. 2022.

OS MODELOS DA DEFICIÊNCIA E AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR BRASILEIRAS: DESLOCAMENTOS QUE PERMEIAM O PROCESSO DE MEDICALIZAÇÃO E PATOLOGIZAÇÃO DOS SUJEITOS ESCOLARES

Nadine Silva dos Santos¹
Kamila Lockmann²

Conhecida com um ambiente voltado a disciplina e a produção de conhecimentos e aprendizagens, a instituição escolar detém o papel de preparação dos indivíduos para o convívio e desenvolvimento da sociedade. Nesse contexto, a observação, a avaliação e condução dos comportamentos, principalmente, aqueles alheios aos ideais de normalidade torna-se uma constante, visto a busca pelo bom desempenho e produção de habilidades úteis aos sujeitos. Assim, a escola se torna uma promotora de práticas que buscam capturar e ajustar os indisciplinados, os desatentos, os retraídos e os atípicos, envolvendo-os na lógica da normalização.

No Brasil, como consequência desta lógica, a ocorrência de um processo de medicalização dos sujeitos escolares tem se firmado nos últimos anos, levantando uma questão que necessita ser problematizada, visto a crescente demanda de diagnósticos produzidos a partir do apontamento escolar, que rotulam e marcam a existência de determinados sujeitos. Nesse sentido, este trabalho apresenta uma análise acerca dos modelos de deficiência, compreendidos como modelo médico, modelo social e modelo biopsicossocial da deficiência, articulados aos discursos presentes em algumas políticas educacionais inclusivas brasileiras.

Para tanto, tratamos do processo de medicalização como um eco produzido pelas determinações desses documentos. Porém, cabe ressaltar, que nossa discussão não tem o objetivo de desconsiderar a importância de tais políticas e tampouco a importância dos saberes clínicos que providenciam o bem-estar e saúde da pessoa com deficiência. Nossa intenção nessa discussão é apresentar o processo de medicalização como uma problemática

904

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGEC) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) no Brasil. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: nadinesilvarg@gmail.com.

² Doutora em Educação. Professora do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) no Brasil. E-mail: kamila.furg@gmail.com.

que se desenvolve conduzindo ações patológicas de nomeação, classificação e apontamento dos sujeitos escolares que se afastam da lógica de normalidade.

Para a análise, adotamos a perspectiva pós-estruturalista e os estudos foucaultianos para compor nosso aporte metodológico que foi organizado em dois movimentos específicos. I) Na apresentação de uma breve contextualização histórica acerca da concepção de normal e anormal a partir da noção de norma e dos modelos da deficiência e II) Na análise documental de algumas políticas educacionais inclusivas brasileiras, datadas entre o período dos anos de 1990 ao ano de 2011³, sendo: Política Nacional de Educação Especial (1994); Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica (Resolução nº 2 de 11 de Setembro 2001); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação básica, modalidade Educação Especial (Resolução CNE/ CEB nº4 de 2 de Outubro de 2009); e o Decreto nº 7.611 de 17 de Novembro 2011.

Aliado a análise dos documentos, os instrumentos de avaliação da deficiência, compostos pelos: Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID-10); Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF); Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5); e Índice de Funcionalidade Brasileiro (IFBr), também são articulados a discussão, pois demonstram a fundamentação de ênfases produtoras de nomeação e classificação dos sujeitos. O que fomenta para além da noção do direito escolar à pessoa com deficiência, efeitos que demarcam e capturam qualquer tipo de “anormalidade” apresentada pelos indivíduos.

Ao escolher tais documentos para análise, nos baseamos na percepção histórica de que estes retratam as relações de poder e oferecem informações sobre os acontecimentos de uma determinada época e sociedade (LE GOFF, 1990). Ademais, levamos em consideração a noção foucaultiana de discurso, concebendo que a ordem discursiva fundamenta e regula o que é dito em uma determinada época, através de procedimentos que interdita, proíbe, valida e controlam tudo aquilo o que é tomado como verdade. Nesse ponto, a partir de Foucault (2014, p. 8-9), destacamos que [...]em toda a sociedade, a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de

³ Escolhemos os documentos deste período histórico tendo em vista que a década de 1990 representou, no Brasil, o marco do aparecimento das primeiras políticas educacionais voltadas a incluir a pessoa com deficiência em classes comuns da escola regular (RECH, 2010). Ademais, estende-se até os anos de 2011 a ocorrência de deslocamentos pontuais que demarcam importantes estratégias para o fortalecimento do processo de inclusão escolar.

procedimentos que têm por função, conjurar seus poderes e perigos”, capturando tudo aquilo que se mostra diverso do ideal.

Dito isso e a partir da apresentação dos caminhos que movimentam essa discussão, apresentamos o primeiro movimento metodológico dessa análise.

Os efeitos da norma e a efetivação da medicalização como estratégia de regulação

Assumindo proporções consideráveis nos últimos anos, a proliferação de nomenclaturas que servem para identificar e classificar as particularidades dos sujeitos, encontra respaldo na invasão de discursos próprios das áreas clínicas na escola, tomada como condição para definir o público-alvo das ações inclusivas. Como produto da recorrência excessiva a esses saberes, observamos uma considerável proliferação de diagnósticos que buscam justificar todo e qualquer desvio apresentado pelos sujeitos (RODRIGUES, 2020). A circulação dos famosos laudos médicos, conhecidos como documentos que descrevem as anormalidades, materializam a identificação de um eu patológico e, muitas vezes, é utilizada como uma forte estratégia de normalização da vida (RAMOS, 2014), encaixando em doenças os desvios dos sujeitos que se apresentam como problemáticos ao sistema educacional.

Compreendendo que os discursos provenientes das áreas que compõem esses documentos possuem a condição de posicionar os indivíduos, não só dentro dos saberes médicos, mas também dentro dos aspectos relativos à sociedade, entendemos que a ação de nomear e classificar as peculiaridades dos indivíduos sem o devido cuidado, possibilita não apenas o conhecimento sobre seus desajustes, mas evoca estratégias que tendem a individualizar e produzir ações de exclusão.

Conforme Foucault (2005) a ação de normalizar é possibilitada por meio do que chama de noção de norma. Para o filósofo, a norma pode ser descrita como um elemento que atua entre a disciplina e a regulamentação, exercendo ações que regulam tanto os corpos individuais, como o corpo social. Isso quer dizer, que a norma se compõe como um “princípio de comparação, de comparabilidade, uma medida comum que se institui na e para referência de um grupo a si próprio, a partir do momento em que só se relaciona consigo mesmo, sem exterioridade, sem verticalidade” (EWALD, 2000, p. 86). Logo, age, na e para a condução dos sujeitos, podendo ser entendida como uma operação que detém o poder de classificação, baseada em um modelo único e ideal compreendido como referência e parâmetro determinante para identificação daquilo que é apontado como normal ou anormal (FOUCAULT, 2008).

Desse modo, ao olharmos para a história, a operacionalidade da norma pode ser identificada nas sociedades disciplinares dos séculos XVI e XVII e nas sociedades de seguridade do século XVIII. No primeiro período histórico, encontramos seu funcionamento atuando como um aparato das instituições disciplinadoras e coercitivas, que buscavam o disciplinamento dos corpos a partir de um “domínio de valor e utilidade”. Compreendida como a primeira face de um poder dedicado a fazer viver, o Biopoder, a norma, produziu uma anátomo-política do corpo humano. Ou seja, a partir dos conhecimentos científicos da época, sua ação se desenvolveu através de técnicas de normação, que objetivavam “tornar as pessoas, os gestos, os atos, conformes esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e anormal quem não é capaz” (FOUCAULT, 2008, p. 75).

Nesse cenário, as instituições disciplinares, como é o caso da escola, buscavam trazer para perto da “zona de normalidade” aqueles a quem consideravam anormais (RECH, 2010, p. 75). Essa estratégia, permitia o conhecimento das especificidades de cada sujeito para assim descrevê-los, identificá-los e posicioná-los em um lugar social controlável.

Contudo, no século XVIII uma segunda face do Biopoder ganhou espaço, criando a necessidade de deslocamentos mais incisivos no desenvolvimento e crescimento econômico dos Estados. Na chamada sociedade de seguridade o fenômeno do aparecimento da noção de população promoveu interesses vinculados à produção de um novo tipo de corpo. Um corpo coletivo, composto por múltiplas cabeças, e que deveria ser conduzido para o cumprimento de “uma sociedade disciplinar generalizada” (FOUCAULT, 2008, p. 514).

Gerenciada a partir de um processo chamado de normalização, nesse contexto a norma passou a se estabelecer de forma flexível, sendo definida a partir das divergências ocorridas dentro dos grupos de sujeitos. Seu funcionamento passou a promover a interação com as diferentes atribuições de normalidade, procurando que as mais desfavoráveis se assemelhem às mais favoráveis (FOUCAULT, 2004, p. 83). Assim, a definição do normal foi estabelecida em primeiro lugar como referência, e a norma passou a ser deduzida a partir disso, criando um jogo onde as diferenças passaram a ser exaltadas e os sujeitos comparados entre si.

Nessa ação de trazer o “diferente” para o mesmo espaço dos ditos normais, na Contemporaneidade, produziu-se a criação e intervenção das políticas de apoio, as quais no campo da educação se direcionaram a garantir o direito educacional para esses indivíduos. Constituindo um papel normativo, assim o funcionamento da norma promoveu a produção de leis, decretos, portarias e vários outros documentos oficiais que, até os dias de hoje,

possibilitam “o controle e a regulação do Estado sobre a vida de cada um e da população” (WALDSCHIMIDT, 2005, *apud* LOPES; FABRIS, 2013, p. 44).

Desse modo, podemos observar que a ação de normalizar a anormalidade define o posicionamento regulador que conduz e governa a vida humana, tanto em seu contexto individual, como coletivo. Assim, como fruto das estratégias biopolíticas que constituíram as sociedades disciplinares e de seguridade, no decorrer dos séculos XVI, XVII e XVIII, visualizamos que ainda hoje a produção contínua de saberes científicos sobre a vida dos sujeitos atua com propriedade. Seja de forma disciplinar, na busca por corpos individuais dóceis, úteis e submissos. Seja na relação estabelecida entre os indivíduos como corpo-espécie a ser regulado, conforme as exigências da sociedade e dos saberes científicos, que se dedicaram à exploração da existência humana. A necessidade de normalizar os sujeitos é, então, uma questão cada vez mais enfática e presente no contexto da ação escolar.

De acordo com Nozu (2014) e Rodrigues (2020), podemos ver as estratégias de poder-saber exercidas na ação de nomear e classificar os indivíduos a partir de modelos discursivos que, historicamente, exerceram contribuições para o nosso entendimento sobre as ações reguladoras das deficiências. Denominados como modelo médico, modelo social e modelo biopsicossocial da deficiência (NOZU, 2014; RODRIGUES, 2020), tais modelos demonstram como foi e ainda é produzida, de forma tão natural e invasiva, a disseminação do processo de medicalização dos sujeitos no campo educacional.

Para Bisol, Pegorini e Valentini (2017, p. 90), o modelo médico da deficiência teve seu início demarcado a partir do momento em que as concepções “religiosas de mundo cederam espaço para concepções científicas”, no período da Modernidade. Gestado no contexto do aparecimento da sociedade disciplinar, onde os saberes científicos passaram a exercer influência sob o corpo individual dos sujeitos, os saberes médicos produzidos sobre as deficiências foram os responsáveis pela criação de marcas biologicistas sobre as condutas. Isso possibilitou que todas as questões inerentes às capacidades e às incapacidades dos sujeitos passassem a corresponder às características biológicas de cada um, produzindo ações de reclusão e exclusão dos sujeitos vistos como anormais pela sociedade.

Todavia, na sociedade de seguridade, os desvios e os desajustes à norma, que anteriormente colocavam a pessoa com deficiência em situação de marginalidade, começaram a exercer, através do avanço dos saberes médicos, a identificação desses indivíduos como sujeitos patológicos. De acordo com Luengo (2010) isso corresponde à ocasião na qual o diferente passou a ser reconhecido a partir do seu encaixe em um perfil diagnóstico, firmado sob a aparência de uma doença. Essa caracterização, ao longo do tempo, disseminou sobre os

corpos individuais e também coletivos “um conjunto de teorias e práticas de cunho assistencial em saúde” (BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010, p. 3).

Fundamentado dentro de um discurso hegemônico na sociedade, o modelo médico da deficiência foi sendo assim naturalizado, criando importantes proporções de ajustamento dentro de diversos cenários institucionais, como é o caso da escola (NOZU, 2014). Foucault (2005, p. 302) explica a atuação da medicina como “um saber-poder que incide ao mesmo tempo sobre o corpo e sobre a população, sobre o organismo e sobre os processos biológicos e que vai, portanto, ter efeitos disciplinares e efeitos regulamentadores”. Logo, sem se limitar a ser apenas um produto das estratégias disciplinares, o modelo médico passou, na sociedade de seguridade, a executar suas estratégias de regulação sobre os riscos inerentes aos sujeitos, tornando a escola um ambiente propício para tal ação.

Nozu (2014) e Rodrigues (2020) pontuam que nesse modelo discursivo, a deficiência tornou-se uma questão associada às dificuldades de convívio social, apresentadas pelas condições biológicas dos indivíduos. Dessa forma, passou-se a acreditar que, tratando os comportamentos desajustados como patologias, as transformações nas condutas dos indivíduos os tornariam capazes de acessar os espaços dos ditos normais, tornando-os ativamente produtivos.

No entanto, como contraponto a esse modelo, encontramos no modelo social da deficiência, outro discurso. Neste, as dificuldades de acesso da pessoa com deficiência na sociedade não são vinculadas apenas às suas condições biológicas, mas aos aspectos de cunho social e ambiental (DINIZ; MEDEIROS; SQUINCA, 2007). Nozu (2014) explica que a constituição desse modelo discursivo teve seu início marcado na década de 1960, como crítica aos discursos médicos que enfatizam a dimensão biológica da deficiência.

No contexto do modelo social, “[...] a deficiência deixa de ser um problema trágico, de ocorrência isolada de alguns indivíduos menos afortunados, para os quais a única resposta social apropriada é o tratamento médico (modelo médico)” (BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010, p. 6). Nessa outra forma de olhar para a deficiência, entende-se que esta pode “[...]ser abordada como uma situação de discriminação coletiva e de opressão social para a qual a única resposta apropriada é a ação política” (BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010, p. 6).

Diante disso, encontramos uma ressignificação da “compreensão de deficiência e diversidade” (BISOL; PEGORINI; VALENTINI, 2017, p. 93). Para Canguilhem (2009), vista pelo ângulo da sociedade, a deficiência, nesse contexto, passa a corresponder à concepção de que as diferenças físicas, sensoriais e intelectuais não são e não devem ser observadas apenas como representação de doenças. Embora haja os aspectos biológicos e

psicológicos dos sujeitos, para esse modelo discursivo, a deficiência foi compreendida a partir dos elementos que fazem parte da esfera social, política e econômica. Tem-se, com isso, as limitações da pessoa com deficiência como fruto de ações externas e não internas ao sujeito (RODRIGUES, 2020).

Nesse sentido, o discurso do modelo social passou a pregar que a transformação do eu deveria ocorrer primeiro pela reestruturação social e política e não diretamente sobre o quesito biológico e físico do indivíduo (RODRIGUES, 2020). Diante desse destaque, sob o campo da educação, esses discursos começaram a produzir efeitos não mais direcionados à responsabilização apenas dos sujeitos com deficiência. No lugar disso, o campo escolar foi enfatizado como o ambiente que necessariamente teria o dever de promover a “acessibilidade e criação de novos métodos, técnicas e práticas de ensino que se atentem ao ambiente social e suas relações com o aluno com deficiência” (RODRIGUES, 2020, p. 50).

Assim, com vistas à superação das barreiras que podem ocasionar o baixo desempenho dos sujeitos e o fracasso da inclusão, no modelo social, a análise correspondente às dificuldades vivenciadas pela pessoa com deficiência passou a equivaler aos aspectos sociais que interferem e dificultam a constituição das suas capacidades (BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010; RODRIGUES, 2020). Descentralizam-se, assim, às análises direcionadas somente ao corpo dos indivíduos.

910

[...] o modelo social permitiu a apreensão da deficiência como uma experiência de desigualdade e exclusão que pode ser compartilhada por um grupo de pessoas independentes dos seus diferentes tipos de particularidades corporais, podendo uma pessoa com impedimento corporal não experimentar a deficiência se a sociedade acomodar sua diferença, já que para este modelo a causa da deficiência são as desigualdades e restrições de participação impostas pela organização social, que desconsidera (ou pouco comporta) a diversidade humana (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009 *apud* RODRIGUES, 2020, p. 51).

Apesar dos dois modelos apresentados (médico e social) exporem narrativas dissociadas sobre as causas da deficiência, em outro modelo discursivo, chamado de modelo biopsicossocial da deficiência, as estratégias de ambos encontram-se agindo de forma mútua. Nesse caso, a compreensão sobre as causas da deficiência não mais é centralizada só nos aspectos biológicos e/ou só nos processos sociais.

Diniz, Barbosa e Santos (2009, p. 72) explicam que neste terceiro modelo, os “impedimentos corporais e a avaliação das barreiras sociais de socialização” passaram a ser descritos como condições que conjuntamente dificultam a participação dos sujeitos na sociedade. Visualiza-

se que neste modelo as capacidades dos indivíduos associam-se a suas condições biológicas e as suas possibilidades de desenvolvimento, consideradas a partir da interação com os fatores de origem social e ambiental (ARAÚJO, 2013).

Na correspondência do modelo biopsicossocial, a deficiência passa então a ser tratada duplamente como uma questão social e política, no que tange às oportunidades oferecidas para o desenvolvimento dos sujeitos, sem desconsiderar seus aspectos físicos e individuais frente às capacidades biológicas para o aprendizado (SANTOS, 2018; RODRIGUES, 2020). Entendemos, dessa forma, que no viés do modelo biopsicossocial, temos uma atualização contemporânea das estratégias biopolíticas para a condução da anormalidade. Nesse quesito, a medicalização dos sujeitos se estabelece como uma necessidade e possibilidade de reabilitá-los, ao mesmo tempo em que se impõe aos espaços sociais, como é o caso da escola, a indispensabilidade de preparação adequada para o recebimento da pessoa com deficiência. Sendo assim, ao apresentarmos os três modelos da deficiência dentro de uma breve contextualização histórica, entendemos que o conhecimento destes nos oferece subsídios para compreender não só os deslocamentos ocorridos para a constituição do processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência, mas também, como certas verdades foram sendo construídas sobre as condutas e comportamentos dos sujeitos. Assim, no que tange às políticas educacionais inclusivas, na seção seguinte, apresentamos as análises realizadas, evidenciando como alguns discursos provenientes dos modelos da deficiência configuram os modos identificar, classificar e nomear qualquer desvio apresentado pelos sujeitos na escola.

911

Políticas Educacionais Inclusivas: Uma análise dos discursos que nomeiam e classificam os sujeitos escolares

A partir da análise dos documentos, identificamos a presença dos modelos da deficiência associados aos discursos presentes nas políticas educacionais inclusivas, no período da década de 1990 ao ano de 2011. O que demonstra de forma progressiva como o processo de inclusão escolar que conhecemos hoje foi sendo conduzido, promovendo concepções que também servem de fundamento para o emprego do processo de medicalização escolar.

Como primeiro apontamento, evidenciamos a definição do público para qual se destinam as abordagens das políticas. No entanto, destacamos a ocorrência de panoramas diferentes sobre o modo de recebimento da pessoa com deficiência na escola, demonstrando de forma histórica, os importantes deslocamentos do processo de inclusão escolar e seus efeitos.

Em 1994, motivada pelas ações internacionais de acesso à educação de todas as pessoas, promovidas pela Unesco (1990)⁴, no Brasil, a instituição da Política Nacional de Educação Especial promoveu o atendimento dos sujeitos “genericamente chamados de portadores de necessidades educativas especiais”, classificados como “portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de altas habilidades (superdotados)” (BRASIL, 1994, p.13). Nesse contexto, o discurso previa a que a participação desse público-alvo no espaço da escola comum deveria ocorrer a partir de um processo de adaptação aos currículos e ao ritmo escolar. Pautado sob um modelo de inserção, as capacidades de adaptação ou não dos sujeitos os acomodariam nas classes comuns ou promoveriam o seu encaminhamento às salas ou escolas especiais.

Classes comuns: Ambiente dito regular de ensino/aprendizagem, no qual também estão matriculados, em processo de integração instrucional, os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais (BRASIL, 1994, p. 19).

912

A partir disso, vemos o processo de inclusão da época atrelado ao modelo médico de deficiência, mobilizado por uma ordem seletiva na qual as capacidades e condições de permanência dos sujeitos eram avaliadas, fazendo cair sobre eles, a partir de suas limitações biológicas e cognitivas, a responsabilidade pela satisfação ou não de seus desempenhos escolares.

Entretanto, com o passar dos anos, outras políticas foram dando forma ao processo de inclusão escolar, aprimorando destaques mais acentuados nas práticas educacionais dirigidas à pessoa com deficiência na escola comum. A partir dos anos 2000, com eleição de um novo Governo⁵, observamos que as ações inclusivas começaram a ser mais direcionadas a reestruturação das escolas, mobilizando esse espaço como um ambiente democrático e competente para o atendimento da diversidade (MENEZES, 2011). A inclusão da pessoa com deficiência na escola regular passa a se alicerçar no fortalecimento do status de inquestionabilidade, tornando-se algo que deveria ser aceito e desejado por todos (MENEZES, 2011).

⁴ As especificidades das ações promovidas podem ser acompanhadas no documento da Declaração Mundial sobre Educação para todos, realizada de 05 a 09 de março de 1990 em Jontien na Tailândia.

⁵ Transição do Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) para o Governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010).

As Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001, assumiram algumas dessas deliberações, como modelo de operacionalidade da educação especial dentro da escola regular.

Art. 2º 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, 2001, n.p).

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, n.p).

Art. 9º As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDBEN, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos (BRASIL, 2001, n.p).

§ 1º Nas classes especiais, o professor deve desenvolver o currículo, mediante adaptações, e, quando necessário, atividades da vida autônoma e social no turno inverso (BRASIL, 2001, n.p).

§ 2º A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno e das condições para o atendimento inclusivo, a equipe pedagógica da escola e a família devem decidir conjuntamente, com base em avaliação pedagógica, quanto ao seu retorno à classe comum (BRASIL, 2001, n.p).

Nesse panorama, vemos as estratégias de inclusão escolar mais voltadas ao modelo social de deficiência, embora ainda fosse possível observar a separação dos estudantes com deficiência, em nível transitório, a priorização na eliminação de barreiras sociais e escolares para que a pessoa com deficiência desfrute do seu livre direito de estar incluído na escola e sala de aulas comuns, demonstra um deslocamento na compreensão da deficiência e do processo de inclusão escolar.

Contudo, um panorama mais substancial, movimentado pela ideia de uma escola de todos e feita para todos ocorreu a partir do ano de 2008, com a implementação da Política Nacional

de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. No novo cenário, o direito educacional passou a ser estabelecido diante do modelo da escola totalmente adaptada para incluir, organizada mais efetivamente para o oferecimento de uma estrutura adequada às especificidades dos sujeitos nela incluídos, através da matrícula obrigatória.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2008, p.1).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008, p.14).

914

Nesse cenário, a modalidade de educação especial assume a categoria essencialmente complementar e/ou suplementar para o processo educacional dos alunos com deficiência:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 11).

Assim, a condição apresentada pela Política de 2008 leva-nos ao entendimento de que o novo contexto de escola inclusiva, formulou além da ampliação das condições de atendimento da pessoa com deficiência, a articulação com outro modelo de deficiência, o modelo biopsicossocial. Isso porque, para propor a adequação de práticas escolares às necessidades dos sujeitos com deficiência, a instituição escolar toma como movimento a exaltação das diferenças. A busca por conhecer, identificar e classificar os sujeitos que nela estão sendo incluídos torna-se o cerne determinante para situá-los frente às estratégias de atendimento, de organização curricular e de participação no ambiente escolar.

Diante disso, vemos que a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, se constituiu como o passo responsável por promover uma “reconfiguração da educação especial no contexto educacional brasileiro” (MENEZES, 2001, p. 56), organizando mais profundamente as práticas inclusivas para o atendimento dos alunos com deficiência. Frente a esse evento, pontuamos a emergência da criação de novas normativas, direcionadas às práticas de ensino-aprendizagem no Atendimento Educacional Especializado (AEE), serviço produzido como condição de garantia para a efetivação da inclusão, dentro da escola regular.

Quadro 1: Normativas para implementação do AEE

Resolução CNE/CEB n.º 4 de 2 de outubro de 2009 Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.	[...]os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009, n.p).
Decreto n.º 7.611 de 17 de novembro 2011 Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.	Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes: I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência; V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (BRASIL, 2011, n.p).

Fonte: material de análise

Contudo, embora tais excertos possam demonstrar consideráveis e importantes deslocamentos para a permanência da pessoa com deficiência na escola comum, parece-nos que a definição de público-alvo da educação especial apresenta uma redução de tais sujeitos ao nível de suas patologias. Em outras palavras, observamos que no modelo biopsicossocial da deficiência, a pessoa com deficiência ao mesmo tempo em que dispõe do direito de acesso pleno ao espaço comum, a partir da eliminação de barreiras sociais e escolares, por outro lado, não escapa de ser classificada pelo atributo dos diagnósticos clínicos, materializados pelos laudos médicos.

Desse modo, mesmo observando os deslocamentos ocorridos frente às concepções de inclusão, ainda vemos a existência de uma necessidade contínua sobre a marcação dos sujeitos. Para nós, isso reflete a busca indiscriminada por inserir todo e qualquer sujeito que se desvie dos padrões de normalidade na lógica da medicalização. Assim, compreendemos que o predomínio dos saberes médicos na escola, encontra suporte em discursos presentes em manuais que avaliam e classificam as deficiências e que oferecem respaldo às atribuições que definem o público-alvo das políticas educacionais de inclusão.

Dentre esses documentos, podemos citar dois conjuntos: No primeiro, compostos por instrumentos de caráter mais clínico, voltados a nomeação das subjetividades pelo uso de termos de cunho psicológico, comportamental e de desenvolvimento que reduzem a existência humana a uma sigla, um código e um rótulo (LOCKMANN; KLEIN, 2023), correspondem a Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID-10) e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5).

Já no segundo conjunto, correspondente ao caráter do modelo biopsicossocial da deficiência, destacamos a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) e o Índice de Funcionalidade Brasileiro (IFBr). A partir de Bampi, Guilhem e Alves (2010, p.4), nestes vemos a incapacidade dos sujeitos como resultado da “interação entre a disfunção apresentada pelo indivíduo, a limitação de suas atividades, a restrição à participação social e os fatores ambientais que podem atuar como facilitadores ou barreiras para o desempenho das atividades e da participação”.

Nesse sentido, observamos que na atual conjuntura de políticas educacionais inclusivas a ocorrência de uma ênfase voltada a nomeação e a classificação dos sujeitos fomenta, para além da noção do direito escolar à pessoa com deficiência, efeitos que demarcam e capturam qualquer tipo de “anormalidade” apresentada pelos indivíduos. Isso expressa o processo de medicalização escolar como um efeito das políticas educacionais inclusivas, que movimentado pela ansia de encaixar todo e qualquer desvio apresentado pelos sujeitos, tende a patologizar suas condutas, comportamentos e capacidades como meio de promover seu ajustamento a partir da nomeação e classificação de sua existência.

Conclusão

Diante dos achados, concluímos que apesar das políticas educacionais inclusivas representarem a implementação de direitos legítimos às pessoas com deficiência, alguns

efeitos inerentes a suas atribuições também produzem processos que configuram a produção do processo de medicalização escolar.

A partir da definição de um público-alvo, outras deficiências, síndromes e questões individuais da vida dos sujeitos escolares, como depressão, ansiedade, problemas familiares e etc, passam a ser observadas sob a ótica da normalização (FREITAS, 2013). Entendemos que isso acontece pela legitimidade científica que o saber médico apresenta em todos os espaços da sociedade e que a escola sendo uma instituição normalizadora, absorve a tais discursos como uma estratégia para ajustar a todo e qualquer comportamento “desviante” que possa produzir não só o fracasso escolar, mas também riscos futuros à sociedade.

Referências

ARAÚJO, Eduardo Santana. CIF: uma discussão sobre linearidade no modelo biopsicossocial. **Rev. Fisioter. S. Fun.**, Fortaleza, v. 2, n. 1, 2013, p. 6-13.

BAMPI, Luciana Neves da Silva; GUILHEM, Dirce; ALVES, Elioenai Domelles. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, v. 18, n. 4, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de Novembro de 2011**. Brasília, 2011.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial: Livro 1/MEC/SEESP**. Brasília, 1994.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação MEC/SECADI, 2008.

BRASIL. **Resolução nº 2 de 11 de Setembro de 2001**: Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Portal do MEC, 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/ CEB nº 4 de 4 de Outubro de 2009**: Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Portal do MEC, 2009.

BISOL, Claudia Aquati; PEGORINI, Nicoli Naji; VALENTINI, Carla Beatriz. Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 24, n. 1, jan./abr. 2017.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2009.

DINIZ, Debora; MEDEIROS, Marcelo; SQUINCA, Flávia. Reflexões sobre a versão em Português da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. **Cad. Saúde Pública**. v. 23, n.10, Rio de Janeiro, 2007, p. 2507-2510.

DINIZ, Débora; BARBOSA, Lívia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **SUR - Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009.

EWALD, François. **Foucault, a norma e o direito**. 2 ed. Lisboa: Veja, 2000.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France. 24 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território e População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREITAS, Claudia Rodrigues de. A Medicalização Escolar – Epidemia de nosso tempo: O conceito de TDAH em debate. 36ª Reunião Nacional da ANPed. **Anais...** Goiânia – GO, 2013.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão *et al.* Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

918

LOCKMANN, Kamila; KLEIN, Rejane. A clinicalização da existência: problematizações e atualizações acerca do olhar médico sobre o público da Educação Especial. In: **Revista Educação Unisinos** – v.27, 2023.

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

LUENGO, FC. **A vigilância punitiva: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. Tese de Doutorado em Educação - Instituição de Ensino: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo Biblioteca Depositária: Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, 2011.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. O poder da palavra: o discurso médico e o discurso social da deficiência e suas implicações para as políticas e práticas educacionais. In: NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia (orgs.). **Educação Especial e inclusão escolar: tensões, desafios e perspectivas**. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 41-59, 2014.

RECH, Tatiana Luisa. **A emergência da inclusão escolar no governo FHC: movimentos que a tornaram uma “verdade” que pertence**. Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

RODRIGUES, Fernanda Martins Castro. **Programa BPC (na escola?): Biorregulamentação no município de Dourados/MS**. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos). Universidade Federal da Grande Dourados, 2020.

SANTOS, Francieli Lunelli. História da deficiência: do modelo biomédico ao modelo biopsicossocial – concepções, limites e possibilidades. In: Encontro regional de história: tempos de transição, 16, 2018, **Anais...** Ponta Grossa: ANPUH/PR, 2018.



JMFC

10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cidadania e Saberes

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jontien, 1990.

WALDSCHIMIDT, A. Who is normal? Who is deviant? “Normality” and “risk” in generic diagnostics and counseling. In: TREMAIN, S. (ED.). **Foucault and the government of disability**. University of Michigan (USA), 2005, p. 191-207.

920



Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cidadania e Saberes

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0

PERSPECTIVA HISTÓRICA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL E A RELAÇÃO COM A GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR

Carolina Vanelli de Souza¹
Marilândes Mól Ribeiro de Melo²
Iris Ferreira Tomaz³

Introdução

O presente artigo foi pautado nos levantamentos provenientes de um dos capítulos em atual composição para uma dissertação de Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú, a fim de que seja possível refletir em torno das disciplinas de Gestão Educacional, Gestão Escolar e Estágio Supervisionado em Gestão, disciplinas estas pertencentes à matriz curricular do Curso de Pedagogia da referida instituição entre os anos de 2011 a 2020.

Este recorte propõe compreender o percurso do Curso de Pedagogia no Brasil por meio do contexto histórico e alguns marcos legais pertinentes à compreensão desse processo. A criação do curso de Pedagogia no Brasil configurou-se em um cenário abarcado por questões políticas e vinculado a um projeto societário em meio a um processo de centralização autoritária, onde deu-se a abertura de ministérios e diversos organismos ligados à Presidência da República.

Nesse contexto, buscava-se instituir o Curso de Pedagogia para atender as necessidades de um país que se desenvolvia em meio a uma ideologia política que tinha como cerne o modelo econômico capitalista. Dado o histórico no qual configura-se a composição do curso e o anseio por refletir em torno das disciplinas de Gestão Educacional, Gestão Escolar e Estágio Supervisionado em Gestão, a problemática da pesquisa se ancora nas seguintes indagações:

¹ Mestranda em Educação, Instituto Federal Catarinense, Campus Camboriú. E-mail: carolvanelli94@gmail.com

² Professora no Instituto Federal Catarinense, Campus Camboriú, nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE/IFC) da mesma instituição. E-mail: marilandes.melo@ifc.edu.br

³ Mestranda em Educação, Instituto Federal Catarinense, Campus Camboriú. E-mail: ferreira.irstomaz@gmail.com

a) Quais os principais marcos legais do Curso de Pedagogia no Brasil? b) Em qual contexto surge a Gestão Educacional e Gestão Escolar no Curso de Pedagogia?

O objetivo intenta refletir acerca dos principais marcos legais do Curso de Pedagogia no Brasil de modo a compreender o contexto em que surge a Gestão Educacional e Gestão Escolar no referido curso. Quanto a metodologia traçada para atingir os objetivos do artigo, caracteriza-se de natureza qualitativa, que contempla estudos bibliográficos e análise documental. O arcabouço teórico está alicerçado em autores como Paro (2012; 2016), Libâneo (2023; 2018), Vasconcellos (2013), Saviani (2008), Durlí (2007), Sheibe; Aguiar (1999), entre outros de modo a compreender os processos relacionados à Gestão Educacional e Gestão Escolar.

A formação inicial para a Gestão Educacional e Gestão Escolar constitui-se como essencial para que os professores se apropriem dos conhecimentos dispostos nos documentos regulatórios que orientam os processos de gestão, bem como sobre as políticas públicas em volta dessa temática. Tal apropriação pode orientar a ocupação e a atuação nos espaços de gestão em uma perspectiva democrática que objetivem a transformação social, visto que para além do processo pedagógico, nas instituições de ensino são fomentadas diversas formas de convivência, de modo que a escola e a cidadania estão estritamente articuladas.

Libâneo (2013) afirma que existem duas maneiras de enxergar a gestão centrada na escola. A visão neoliberal, seguindo a lógica do mercado, coloca a escola como centro das políticas liberando uma considerável parte das responsabilidades do Estado, deixando que a escola tome a iniciativa de planejar, organizar e avaliar os “serviços” educacionais. Já na pedagogia sociocrítica, uma gestão centrada na escola significa entendê-la como prática educativa, onde a gestão é vista para além das questões administrativas. As ações dos profissionais da educação são valorizadas, assim como a participação nas diversas decisões pertinentes à escola, mas sem deixar de considerar as responsabilidades do Estado. Conforme o autor, a organização e a gestão da escola adquirem um significado bem mais amplo, que excedem as questões administrativas e burocráticas. Elas são entendidas como práticas educativas, pois passam valores, atitudes, modos de agir, influenciando a aprendizagem de professores e alunos (Libâneo, 2013, p. 32).

Atualmente, a Resolução CNE/CP n.1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCNCP), incute o resultado da tentativa de contemplar diferentes concepções sobre o Curso de Pedagogia, do pedagogo e da organização curricular que foram retratadas em sua composição por interesses antagônicos em disputa. Uma das proposições da resolução diz respeito aos egressos que

desempenham funções de gestão, planejamento, coordenação e avaliação. A reformulação curricular dos cursos de Pedagogia, extinguiu as habilitações (Administração, Supervisão, Orientação, Inspeção, Educação Especial etc.) que especializavam a formação do pedagogo para a atuação em diferentes contextos. Com instituição das DCNCP, buscou-se a formação integral do pedagogo, de modo que este esteja preparado para atuar na docência, gestão, pesquisa, e diversos âmbitos constitutivos da educação.

Os resultados deste estudo evidenciam para a compreensão de que os marcos legais que englobam a criação do Curso de Pedagogia constituem a decorrência de um processo que circundou grupos representantes de educadores defensores da educação e um processo arquitetado pelo Estado com representantes defensores do modelo econômico capitalista e os reflexos dessa história emergem atualmente na educação brasileira.

Desdobramentos históricos do curso de Pedagogia no Brasil

Para que seja possível refletir sobre as disciplinas de Gestão Educacional, Gestão Escolar e Estágio Supervisionado em Gestão faz-se necessário compreender o percurso do curso de Pedagogia no Brasil por meio do contexto histórico e alguns marcos legais pertinentes à compreensão desse processo. Em um cenário pós Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a Europa começava a se reerguer com o auxílio do capital advindo dos Estados Unidos, porém, houve alterações na mentalidade europeia e mundial quando, em meio a uma crise de valores, ocorreu a ascensão de ideologias totalitárias⁴.

No Brasil não foi diferente: movimentos revolucionários começaram a acontecer em todo o país, dentre eles a Revolução de 1930, onde por meio de um golpe de estado, Getúlio Vargas (1882-1954) ascendeu ao poder. Vale salientar que a tomada de poder de Getúlio Vargas não significou a chegada do povo ao poder, nem mudanças radicais nas estruturas sociais do país. As decisões políticas continuavam nas mãos da elite. A Era Vargas (1930-1945) foi marcada por diversas fases, dentre elas o Estado Novo (1937-1945).

O Estado Novo concentrou a maior soma de poderes até aquele momento da história do Brasil independente. A inclinação centralizadora, revelada desde os primeiros meses após a Revolução de 1930, realizou-se plenamente. [...] Na

⁴ Não se pode definir a Era Vargas como regime totalitário, mas faz-se a aproximação de contexto no sentido de que “os movimentos totalitários precederam ditaduras não totalitárias, como se o totalitarismo fosse um objetivo demasiadamente ambicioso, e como se o tamanho do país forçasse os candidatos a governantes totalitários a enveredar pelo caminho mais familiar da ditadura de classe ou de partido” (Arendt, 1989, p. 279).

realidade, o presidente ficaria durante todo o Estado Novo com o poder de governar através dos decretos-leis, pois não se realizaram nem o plebiscito nem as eleições para o Parlamento. Os governadores de Estados se transformaram em interventores, e na maioria dos casos foram substituídos. O estado de emergência não foi revogado (Fausto, 2018, p. 312).

A Era Vargas foi marcada pela instituição de determinados cargos onde almejava-se que fossem preenchidos por indivíduos que demonstrassem aptidões em determinadas áreas do conhecimento, que culminou com carreiras técnicas que visavam um mercado de trabalho promissor sob o olhar do governo; conforme Silva (2004), na logicidade do capital, contempla a educação da classe trabalhadora com o propósito de preparar os trabalhadores técnica, social e ideologicamente para o trabalho, diligenciando-se a produzir um modelo de educação pertinente às demandas da acumulação do capital.

Nesse contexto, em meio a configuração do Estado Novo, as políticas públicas mantinham como objetivo a valorização do capital. Durlí (2007, p. 16) esclarece que “o Estado corporativo passou a regular as relações de trabalho e a estabelecer políticas para a previdência, saúde pública e educação”. Na conjunção de um capitalismo subdesenvolvido, as demandas por mão de obra qualificada fizeram com que o Estado pensasse na amplificação da escolarização, e de acordo com Silva (2004) foram pensadas estratégias educacionais que assegurassem a formação de profissionais preparados para funções específicas. Durlí (2007) esclarece que durante esse período, o progresso do sistema educacional foi determinado pelo aumento das forças produtivas, das relações de produção e pelo nível de organização política alcançado pelas diferentes forças sociais em conflito. E as políticas educacionais estabelecidas para o Brasil foram estruturadas em benefício dos setores urbanos emergentes durante os processos de industrialização e urbanização. Durlí (2007, p. 34) ressalta que “as diretrizes políticas nacionais para a educação foram progressivamente implantadas através de uma legislação que se organizou com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930 e, da mesma forma, com a criação do Conselho Nacional de Educação em 1931”.

Nesse mesmo período, em meio ao debate em torno de um modelo nacional de educação, havia conflitos de interesse entre educadores laicos e educadores católicos. O laicato católico buscava assegurar a continuidade de sua influência na educação escolar, visando conter a crescente intervenção do Estado nesse domínio. De acordo com as explicitações de Silva (2004), eles advogavam que a educação era uma responsabilidade primordial da família e deveria ser guiada pelos princípios do catolicismo e por métodos educacionais tradicionais.

Ademais, defendiam a preservação de seu poder de intervenção por meio da introdução do ensino religioso nas instituições de ensino. Em 1931, durante a Reforma Francisco Campos esse propósito foi efetivado com a promulgação de um decreto que implementou o ensino religioso nas instituições de ensino público (Durlí, 2007). Anos mais tarde, “os católicos movimentaram-se para criar suas próprias instituições de ensino superior, do que resultou, em 1941, a fundação PUC-Rio e, em 1946 a PUC-SP” (Saviani, 2008, p. 40).

Além da movimentação dos católicos, os defensores da educação pública e laica, que se organizaram por meio da IV Conferência Nacional de Educação realizada pela Associação Brasileira de Educação (ABE), difundiram no ano de 1932 o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. O manifesto continha proposições para a reconfiguração do sistema educacional a fim de adequá-lo ao surgimento do industrialismo e a um projeto democrático de sociedade. Eles advogaram pela criação de um sistema educacional laico e público, sob a responsabilidade do Estado, que garantisse a expansão da escolarização, a elevação do nível intelectual de uma parcela significativa da população, e a formação de indivíduos comprometidos e preparados para o processo de modernização do Brasil em curso (Silva, 2004).

No contexto desenvolvimentista, as discussões promovidas pelos “pioneiros” nas décadas de 1920 e início dos anos 1930 foram o impulso para duas das principais iniciativas de formação de professores no ensino superior. Uma delas foi conduzida no Instituto de Educação da Universidade de São Paulo, estabelecida e coordenada por Fernando de Azevedo⁵ em 1934. A segunda iniciativa ocorreu na Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, criada e coordenada por Anísio Teixeira em 1935 (Evangalista, 2002; Silva, 2004; Durlí, 2007; Saviani, 2008). Ambas as experiências foram legalmente viabilizadas pelo Estatuto das Universidades Brasileiras, por meio do Decreto-Lei n. 19.851, de 11 de abril de 1931 que estabeleceu o sistema universitário como a forma preferencial de organização do ensino superior, fixando suas finalidades.

A experiência na Universidade de São Paulo (USP) ocorreu entre 1934 e 1938, no Instituto de Educação (IEUSP). Dentro das opções permitidas pelo Decreto que criou as universidades, contemplava-se a criação de uma unidade dedicada às questões educacionais: a Faculdade de Educação, Ciências e Letras (Durlí, 2007), que, no caso da USP, incorporou

⁵ “Fernando de Azevedo toma posse, em 11 de janeiro de 1933, do cargo de diretor do Departamento de Educação do Estado de São Paulo. Embora tenha permanecido pouco mais de seis meses (de 11 de janeiro a 27 de julho), ambicionou reordenar todo o arcabouço do ensino paulista consolidando a legislação e reorganizando o conjunto do sistema escolar” (SAVIANI, 2008, p. 27).

o Instituto. Saviani (2008, p. 28) explica que “o Instituto de Educação da USP, com sua Escola de Professores, tinha um caráter de formação profissional (a formação de professores para as Escolas Normais e secundárias) do mesmo modo que os demais institutos ou faculdades”. Porém, o intuito era “tornar-se progressivamente científica e dotada dos conhecimentos que lhe permitissem aproximar-se da realidade social e escolar” e fomentar a pesquisa (Silva, 2004, p. 38). As duas universidades consistiam em um aparato de novas reflexões em educação a fim de enfatizar a formação de profissionais qualificados para atuar no campo educacional.

Todavia, as instituições de ensino superior referidas foram desmontadas pelo poder central logo que, por meio do golpe de 1937, instituiu-se a Era Vargas e conseqüentemente o Estado Novo, induzindo a um aumento significativo na centralização das questões educacionais no Governo Federal. Silva (2004) contribui com compreendermos que anteriormente, as regulamentações da União serviam como modelo para os estados da federação, mas a partir desse momento, foram estabelecidos mecanismos de controle e articulação de um “sistema” nacional de ensino, organizado em torno das leis emanadas do poder central.

Vale ressaltar que “a instituição da ditadura varguista, que contou com o apoio da Igreja Católica, enfraqueceu o movimento renovador e fortaleceu os educadores católicos e sua visão tradicional e a-científica da educação” (Silva, 2004, p. 39). Essa junção de movimentos da Era Vargas visava fortalecer o consenso em relação ao processo em andamento e preparar a mão de obra necessária para o estágio de desenvolvimento do capitalismo no Brasil.

926

A Faculdade Nacional de Filosofia

Em 04 de abril de 1939, por meio da governança mediante os decretos-leis, foi instituído o Decreto n. 1.190, que configurou a Faculdade de Filosofia. Nesse contexto, os institutos foram inseridos no interior das universidades, dando origem aos cursos de formação de professores (Saviani, 2008).

O mencionado Decreto n. 1.190/39, ao organizar a Faculdade Nacional de Filosofia, estruturou-a em quatro seções: filosofia, ciências, letras e pedagogia, acrescentando, ainda, a de didática, considerada “seção especial”. Enquanto as seções de filosofia, ciências e letras albergavam, cada uma, diferentes cursos, a de pedagogia, assim como a seção especial de didática, era constituída de apenas um curso cujo nome era idêntico ao da seção. Está aí a origem do curso de pedagogia (SAVIANI, 2008, p. 39).

Todos os cursos da Faculdade Nacional de Filosofia seguiam um modelo padrão, que detinha duas modalidades de ensino: o bacharelado, que possuía três anos de duração, e a licenciatura, que era obtida ao realizar a seção especial de didática, acrescentando-se um ano a mais de estudos. O modelo de ensino era conhecido como 3+1. Conforme ilustrado no quadro abaixo, o currículo do curso de Pedagogia era composto das seguintes áreas de ensino:

ANO	ÁREA DE ENSINO
1º ano	Complementos de matemática; história da filosofia; sociologia; fundamentos biológicos da educação; psicologia educacional.
2º ano	Psicologia educacional; estatística educacional; história da educação; fundamentos sociológicos da educação; administração escolar.
3º ano	Psicologia educacional; história da educação; administração escolar; educação comparada; filosofia da educação.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Saviani (2008).

927

Percebe-se que a psicologia educacional transversalizava os três anos de curso, com a recorrência das áreas de história da educação e administração escolar em dois anos. Caso o estudante intentasse possuir o título de licenciado bastava cursar as disciplinas de didática geral e didática especial, constituindo o formato 3+1. Na configuração curricular da Licenciatura em Pedagogia, observa-se uma clara divisão entre a formação do bacharelado, responsável pelos conhecimentos específicos, e o curso de didática, que tinha como propósito fornecer aos estudantes conhecimentos pedagógicos.

O curso de pedagogia foi definido como um curso de bacharelado ao lado de todos os outros cursos das demais seções da faculdade. O diploma de licenciado seria obtido por meio do curso de didática, com a duração de um ano, acrescentado ao curso de bacharelado. Está aí a origem do famoso esquema conhecido como 3+1 (Saviani, 2008, p. 39).

Aos profissionais que almejassem os cargos de técnico de educação, conforme o explicitado no Decreto n. 1.190/1939, seria exigido o grau de bacharel em Pedagogia. Ficava a cargo dos licenciados serem responsáveis pela formação dos professores primários, atuando como professores da Escola Normal, logo, a finalidade do curso de pedagogia era formar técnicos em educação.

Nessa perspectiva de ensino técnico, os processos de investigação sobre os temas e problemas da educação tornaram-se distantes, configurando a formação do docente moldada e universalmente válida, com um perfil profissional do pedagogo determinado. Tendo em vista a organização curricular aplicada, Durlí (2007, p. 23, *grifos do autor*) elucida que “o licenciado em Pedagogia era também, e *a priori*, bacharel em Pedagogia. Formava-se, assim, o professor no bacharel”.

Tal processo revelava uma proposta de **formação de professores baseada em um modelo profissionalizante e técnico-científico**, moldada por meio de um currículo rígido e elaborado com princípios tradicionais, ou seja, constituído por disciplinas prescritas pelo currículo oficial, em uma organização curricular seriada, na qual o professor era o mero transmissor de conhecimento, e os alunos tinham a obrigação de ser excelentes receptores e reprodutores desse conhecimento (Brandt, 2018, p. 149, *grifos do autor*).

Essa visão limitada sobre a formação dos professores, destituída da relevância em compreender a necessidade da produção do conhecimento sobre a educação, tem permeado todo o processo de formação docente no Brasil, marcando negativamente a composição do Curso de Pedagogia no Brasil. Conforme Gauthier e Tardif (2014, p. 425):

A história da pedagogia não é um trem de ideias que avança em linha reta; tampouco uma longa caminhada mecânica para o Progresso sem fim da Educação. Em vez disso, ela é um espaço cultural, intelectual, institucional e pragmático que é colocado constantemente em tensão por diferentes ideias (ou ideologias) que esbarram entre si, se misturam, se opõem e se imbricam umas nas outras, como se tratasse de um mosaico movente. Essas ideias também não flutuam no vazio: em cada época e em cada sociedade, elas são carregadas por pessoas, grupos, instituições, práticas educativas; suscitam paixões, debates, lutas, às vezes, latentes, outras abertas.

Na época em que o Curso de Pedagogia foi criado, buscava-se instituir seu uso para atender as necessidades de um país que se desenvolvia em meio a uma ideologia política que tinha como cerne o modelo econômico capitalista. Paro (2012) auxilia na compreensão de que o processo de produção capitalista só se sustenta por meio da exploração do trabalho alheio, logo, os proprietários dos meios de produção (nesse caso, o governo) exploraria a força de trabalho dos formados no curso de Pedagogia.

Visando atender as necessidades do Regime Militar, estabeleceu-se a articulação entre educação e mercado de trabalho, com o objetivo primário de fornecer mão de obra qualificada para atender as demandas do capital. Logo, o curso de Pedagogia tornava-se eficaz e orientado para a profissionalização. Outro ponto curioso denota o fato de o curso de bacharelado ser considerado a principal área de estudo, enquanto a formação para professores era vista como secundária, onde ocorria a polarização entre bacharelado e licenciatura, representando uma abordagem dicotômica no processo pedagógico, dividindo-se entre conteúdo e método. Saviani (2008) destaca alguns pontos de tensão relacionados à estrutura curricular do curso, evidenciando a incongruência do perfil profissional em relação ao mercado de trabalho. Para os bacharéis e técnicos em educação, as funções ainda não estavam claramente definidas, pois não existia um campo profissional que demandasse esses profissionais na sociedade.

Durli (2007, p. 38) afirma que a finalidade da titulação em bacharel era “formar técnicos em educação para atuar junto à estrutura burocrática oriunda da institucionalização do Ministério da Educação e Saúde Pública e nos sistemas de ensino, como Administrador Escolar”. Saviani (2007, p. 28) esclarece que o “significado de “técnico em educação” coincidia, então, com o “pedagogo generalista”, obtendo diversas funções, a saber, tornando-se um “quebragalho”. Nessa época, não havia direcionamento relativo as funções voltadas à gestão escolar e educacional.

Quanto aos licenciados, havia restrições no campo de atuação devido à Lei Orgânica do Ensino Normal - Decreto-lei n. 8.530/46 - que estabelecia a exigência de diploma de ensino superior para lecionar nesse curso. Foi atribuído ao licenciado então, o direito de ensinar Filosofia, História e Matemática nos cursos de nível médio.

Com o Decreto Lei n. 9.092, de 26 de março de 1946 houve a tentativa de substituição do esquema 3 + 1 pela obrigatoriedade de cursar 4 anos de formação em Faculdades de Filosofia, tanto para o bacharelado quanto para a licenciatura. A partir desse momento, os três primeiros anos do curso de Pedagogia eram compostos por disciplinas fixas e obrigatórias, enquanto o quarto ano incluía disciplinas optativas, juntamente com a formação em didática teórica e prática.

Em outras palavras, o curso de Didática foi substituído por componentes curriculares focados em discussões pedagógicas, e “o bacharelado permanecia como base da formação do Pedagogo. Neste mesmo ano, pelo Decreto-Lei no 8.558/46 foi criado o cargo de Orientador Educacional a ser formado no Curso de Pedagogia” (DURLI, 2007, p. 23).

Saviani (2008, p. 41) aponta que “essa estrutura prevaleceu até a aprovação da primeira LDB, a Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961”.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Silva (2004) assegura que com a deposição de Vargas, no ano de 1945, deu-se origem a uma nova fase no processo de modernização capitalista, que foi demarcada pela passagem da etapa de uma industrialização incipiente para uma industrialização profunda, pela intensificação da intervenção do Estado na economia e pelas modificações nas relações entre Estado e classes sociais uma vez que havia a instauração de certa institucionalidade democrática.

Com João Goulart na presidência a República, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024/1961. Durlí (2007, p. 41) esclarece que a referida legislação “refletia não só o pensamento pedagógico produzido nas décadas de 1940 e 1950, mas também o seu contexto social e político”.

O período que precedeu a promulgação da LDB n. 4.024/1961 foi marcado pelo populismo, que segundo Silva (2004, p. 43), “foi sustentado na figura carismática do Presidente da República, e consistiu tanto em um modo de manipulação das massas, como um modo de expressão de suas frações”. Isto é, o populismo configurou-se como uma tática eficiente do Estado para impossibilitar a organização autônoma da sociedade civil caracterizando-se como uma forma de estruturação do poder para os grupos dominantes e um aspecto de emergência popular no processo de desenvolvimento industrial e urbano no Brasil: “a crescente industrialização e urbanização que caracterizaram o período exigiam o treinamento e a qualificação da mão-de-obra, aumentando de forma significativa a demanda social por escolarização” (Durlí, 2007, p. 24).

A promulgação da primeira LDB perpassou algumas fases e disputas entre os empresários laicos do ensino e a Igreja católica, que se uniram para defender as proposições em favor da escola privada e a procura de amparo do Estado a fim de expandi-la em detrimento da escola pública. Paralelo a esses grupos, “os defensores da escola pública procuravam denunciar os reais interesses dos privatistas ao defenderem a “liberdade de ensino” através de textos na imprensa, palestras e debates em escolas e sindicatos” (Silva, 2004, p. 45).

Não obstante a movimentação dos educadores em defesa da escola pública, Silva (2004) considera que a LDB n. 4.024/1961 tornou-se reflexo do triunfo da mente conservadora, uma vez que grande parte dos recursos públicos foram destinados à iniciativa privada. É

interessante frisar que a referida lei atendeu aos interesses da iniciativa privada quando concedeu a equiparação dos diplomas dos professores formados em escola normal oficial aos diplomas das escolas normais privadas, pois até então, exclusivamente os pedagogos formados em instituições públicas gratuitas poderiam exercer o magistério da rede estadual (Silva, 2004).

Com isso, o sistema público de ensino passou a sujeitar-se à iniciativa privada para contratar pedagogos. As consequências dessa ação perpetuam-se atualmente, com a “comercialização de diplomas” disponíveis no formato de Educação à Distância (EaD), onde, com expansão do ensino superior privado torna-se clara a vigência dos ideais neoliberais, atendendo às necessidades sociais determinadas pelo mercado.

A quem interessa que a educação seja apenas mais um item da cultura de massa e da indústria cultural? Quem lucra, do ponto de vista econômico, com a fabricação desses recursos? Quem lucra, social e politicamente, com seu uso? A quem interessa que a democratização da cultura seja sinônimo de massificação, de tal modo que o “direito igual de todos à educação” se converta automaticamente na suposição de que para ser um “direito igual” a educação deva reduzir-se à vulgarização dos conhecimentos através dos “media”? [...] O recurso audiovisual tende a transformar a igualdade educacional em nivelamento cultural pelo baixo nível dos conhecimentos transmitidos (CHAUÍ, 1980, p. 32-33).

931

A LDB n. 4.024/1961 culminou com o início do processo de deterioração da concepção de universidade com a perversa suposição de expansão e democratização do ensino superior ampliando vagas para a iniciativa privada, onde “os parâmetros de eficiência e lucratividade excluía qualquer ideário pedagógico mais consistente, o que foi substituído pelo senso de oportunidade comercial na organização e venda de serviços segundo o critério da demanda” (Silva, 2001, p. 295).

Saviani (2008, p.42) assegura que o campo da educação foi se desenvolvendo paralelamente a aprovação da primeira LDB, e espaços como o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), atual Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) “mantiveram oxigenado o campo educacional, tendo reflexos positivos no espaço acadêmico da pedagogia”.

Em 1962 o Parecer n. 251, de Valnir Chagas estabeleceu o currículo mínimo onde “conformava uma base comum e uma parte diferenciada” para o bacharelado em Pedagogia

(Durli, 2007, p. 26). Com a nova regulamentação o formato 3+1 deixou de vigorar, e no que concerne ao currículo,

[...] foi mantido o caráter generalista, isto é, não foram, ainda, introduzidas habilitações técnicas. O rol de disciplinas sofreu algumas alterações, não, porém, em aspectos substantivos. O novo currículo compreendeu matérias obrigatórias, em número de cinco, e 11 opcionais dentre as quais os alunos deveriam cursar duas. As matérias obrigatórias eram as seguintes: psicologia da educação; sociologia (geral e da educação); história da educação; filosofia da educação; e administração escolar. A lista das opcionais compreendia: biologia; história da filosofia; estatística; métodos e técnicas de pesquisa pedagógica; cultura brasileira; educação comparada; higiene escolar; currículos e programas; técnicas audiovisuais de educação; teoria e prática da escola média; e introdução à orientação educacional [...] (Saviani, 2008, p. 42-43)

Entretanto, Silva (2003, p. 17) elucida que o currículo mínimo foi fixado “visando à formação de um profissional ao qual se referem vagamente e sem considerar a existência ou não de um campo de trabalho que o demandasse”. Scheibe e Aguiar (1999) salientam que mesmo com alguns ajustes serem realizados na estrutura do curso de Pedagogia, seu formato perdurou do ano de 1962 a 1968, quando por meio da Lei n. 5.540/1968 - denominada de Lei da Reforma Universitária, foi rescindida a diferenciação entre o bacharelado e licenciatura, e compostas as “habilitações”.

932

Reorganização do curso de Pedagogia: dos técnicos aos especialistas

Scheibe e Aguiar (1999) entendem que a Lei n. 5.540/1968 manteve a concepção dicotômica presente no modelo anterior do curso de Pedagogia, uma vez que este foi dividido em dois blocos distintos e autônomos, “colocando de um lado as disciplinas dos chamados fundamentos da educação e, de outro, as disciplinas das habilitações específicas” (Scheibe; Aguiar, 1999, p. 224).

O curso de pedagogia passou então, a ser predominantemente formador dos denominados “especialistas” em educação (supervisor escolar, orientador educacional, administrador escolar, inspetor escolar, etc.), continuando a ofertar, agora na forma de habilitação, a licenciatura “Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais”, com possibilidade ainda de uma formação

alternativa para a docência nos primeiros anos do ensino fundamental (Sheibe; Aguiar, 1999, p. 224).

A Lei da Reforma Universitária desencadeou uma nova regulamentação para o curso de Pedagogia, estabelecendo, através do Parecer n. 252/69, também formulado por Chagas, a estrutura que vigorou até a promulgação da LDB 9.394/96. O referido Parecer desencadeou a Resolução do Conselho Federal de Educação (CFE) n. 2/69, que estabeleceu como função do curso de Pedagogia formar professores para o Ensino Normal e especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito das escolas e dos sistemas escolares. Desse modo, o relator Valnir Chagas concluiu que não havia razões para constituir mais de um curso. Considera, assim, que os diferentes aspectos implicados na formação profissional da educação podem ser reunidos sob o título geral de *Curso de Pedagogia*, que constará de uma parte comum e outra diversificada. A primeira deverá dar conta da base comum e a segunda, das diversas modalidades de capacitação, traduzidas na forma de habilitações (Saviani, 2008, p. 45, *grifos do autor*).

Logo, o “parecer modificou não somente sua constituição curricular, mas também seu foco de formação, pois extinguiu a formação do pedagogo no bacharelado, limitada apenas à licenciatura” (Brandt, 2018, p. 164). A base comum contemplava as disciplinas de sociologia geral, sociologia da educação, psicologia da educação, história da educação, filosofia da educação e didática. Já as habilitações, contavam com disciplinas específicas conforme o quadro a seguir:

933

HABILITAÇÕES	DISCIPLINAS
Orientação Educacional	<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; • Estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau; • Princípios e métodos de orientação educacional; • Orientação vocacional; • Medidas educacionais;
Administração Escolar (para exercício nas escolas de 1º e 2º graus)	<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; • Estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau; • Princípios e métodos de administração escolar; • Estatística aplicada à educação;
Supervisão Escolar (para exercício nas escolas de 1º e 2º graus)	<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; • Estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau; • Princípios e métodos de supervisão escolar; • Currículos e programas;

Inspeção Escolar (para exercício nas escolas de 1º e 2º graus)	<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; • Estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau; • Princípios e métodos de inspeção escolar; • Legislação do ensino;
Ensino das disciplinas e atividades práticas dos Cursos Normais	<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; • Metodologia do ensino de 1º grau; • Prática de ensino na escola de 1º grau (estágio)

Fonte: Elaborado pela autora com base em Saviani (2008).

A sistematização do curso de Pedagogia em habilitações estabeleceu a condição imposta de conteúdos específicos, o que denota certa fragmentação do trabalho pedagógico, corroborando para a formação do pedagogo estimulado a atuar na organização e gestão da escola baseada no modelo gerencial das empresas capitalistas. Nesse sentido, há a defesa de uma pedagogia tecnicista, com currículos e programas com bases funcionais e objetivas, com o acompanhamento do trabalho docente e discente por supervisores e orientadores especificamente habilitados para essa tarefa, visando uma eficiência na obtenção dos objetivos educacionais.

Esse modelo de formação compunha-se ao encontro do que exigia o Regime Militar de 1964, no qual Durlí (2007) esclarece que as políticas educacionais tinham como objetivo moldar o “capital humano” de acordo com a ideologia da segurança nacional, preparando técnicos para as necessidades da sociedade e do modo de produção.

Nos programas de formação de professores, estabeleceu-se uma relação direta entre o currículo e as responsabilidades de cada profissão com base nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade; tais princípios estavam alinhados com as demandas do mercado de trabalho, e então definidos os especialistas que atuariam no sistema educacional e as funções que desempenhariam. Nesse período, ainda não havia uma preocupação com o processo de ensino e aprendizagem; basicamente a habilitação em administração escolar constituía-se voltada a ações burocráticas, o orientador educacional lidaria com os estudantes, o supervisor escolar com o professor e o inspetor escolar atuaria nas secretarias, inspecionando o andamento das escolas.

As habilitações foram criadas com a intenção de formar especialistas além do professor para o ensino normal visando superar o caráter generalista do curso, porém “o tiro saiu pela culatra”, tendo em vista que “o resultado foi uma descaracterização e um esvaziamento ainda maior do curso” (Saviani, 2008, p. 50). Saviani (2008) auxilia na compreensão de que o curso

de Pedagogia foi condicionado à concepção de educação subordinada à lógica de mercado, fomentando a produtividade social e suprindo as demandas do mercado de trabalho, onde os “especialistas” ocupariam espaços nas instituições escolares devidamente organizados, e apenas contribuiriam para garantir a eficiência de um padrão previamente arquitetado no âmago de uma lógica mercadológica.

O modelo das habilitações ganhou sinais de esgotamento apenas por volta do ano de 1996, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Ao considerar o panorama das políticas de formação de pedagogos no Brasil, percebeu-se que o curso de Pedagogia mantinha controvérsias sobre sua especificidade e identidade. Essa situação resultou em atrasos na elaboração de diretrizes destinadas a proporcionar maior coesão ao curso em nível nacional. Contudo, do ano de 1996 a 2006 foram realizadas tentativas de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia.

Com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, ficou definido o papel do pedagogo como um profissional que tem a docência como base de sua formação, estando apto para atuar tanto na educação básica como na gestão dos processos educativos escolares e não escolares e na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.

Por fim, a trajetória histórica do curso de pedagogia é marcada por críticas, tanto sobre a pedagogia quanto como em relação aos campos de atuação do pedagogo, e apesar dos avanços por meio de movimentos dos educadores brasileiros que se articularam em torno da problemática da formação dos profissionais da educação, esta ainda se configura como latente na realidade educacional brasileira.

935

Referências

ARENDDT, Hannah. **Origens do totalitarismo:** Antissemitismo, Imperialismo e Totalitarismo. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BRANDT, Andressa Grazielle. **Formação de professores no Instituto Federal Catarinense:** uma análise acerca do curso de Pedagogia. Florianópolis, 2018. 422 f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal de Santa Catarina.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961:** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Seção 1, p. 1244.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 nov. 1968. Seção 1, p. 11833.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 maio 2006. Seção 1, p. 11.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Ideologia e educação.** Educação e Sociedade, Campinas, n. 5, p. 24-40, 1980.

DURLI, Zenilde. **O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia:** concepções em disputa. Florianópolis, 2007. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** São Paulo: Edusp, 2018.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A Pedagogia:** teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática.** 6. ed. rev. e ampl, São Paulo: Heccus Editora. 2013.

PARO, Vitor Henrique Paro. **Administração Escolar:** introdução crítica. São Paulo: Cortez editora, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil:** História e Teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. *In:* NAURA Syria Carapeto Ferreira (Org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade:** da formação à ação, cap. II. 6ª Ed. São Paulo. Editora Cortez, 2007.

SILVA, Andréia Ferreira da. **Formação de professores para a Educação Básica no Brasil:** projetos em disputa (1987-2001). Niterói, 2004. 388 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil:** história e identidade. 2. Ed. Revista Ampliada. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Franklin Leopoldo e. Reflexão sobre o conceito e a função da universidade pública. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 295-304, 2001.

INOVAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO EM RORAIMA: NA FRONTEIRA ENTRE A REALIDADE E O POSSÍVEL

Sandra Maria de Morais Gomes¹

Leila Adriana Baptaglin²

Introdução

Sob a ótica de um mundo hiperconectado, que é nuvem, hipertexto e compartilhamento de dados, a característica multimidiática da sociedade contemporânea aponta para as mudanças estruturais em curso e seu alcance no Ensino Superior. Os desafios na formação de jovens inseridos nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, TDICs.

A mobilidade tecnológica e seus conceitos de ubiquidade apontam para caminhos de produção e compartilhamento de dados e sua utilização em sala de aula inicia processos que devem ir além das redes sociais como WhatsApp e YouTube. Para o ensino-aprendizagem, demanda planejamento e participação de todos os públicos envolvidos, especialmente do aluno, que assume protagonismo na sua formação, numa postura mais assertiva em relação ao conteúdo.

Tal contexto necessita de uma visão sobre práticas inovadoras que potencializem o crescimento econômico do país e como componente estratégico no combate às desigualdades socio-econômica, sobretudo na região Amazônica, com sua riqueza e potencialidades. Tratar de Inovação no Ensino Superior é essencial para definirmos nosso lugar num cenário globalizado e competitivo, uma vez que a Educação é o componente estratégico nesse cenário. Sua vocação de gerar conhecimento e capacidade de utilizar saberes adquiridos, acompanhados da capacidade de aprender ao longo da vida são essenciais para a sociedade contemporânea.

O Ensino Superior Público de Roraima aponta para a inovação e uso das Tecnologias Digitais como instrumento nos processos de ensino, numa busca pela criação e manutenção de uma cultura de inovação institucional. Um dos caminhos apontados nesta pesquisa leva a criação de ecossistemas educacionais, numa amostra de como é possível potencializar

937

¹ Professora do Curso de Jornalismo /UFRR; Dra. em Educação PGEDA/Educanorte/UFAM. Sago.sagorr@gmail.com

² Professora do Curso de Artes Visuais/UFRR; Professora PGEGA/EducaNorte/UFAM. lab251084@gmail.com

recursos educativos, transformando a gestão e o aprendizado. Através de processos que envolvam práticas de ensino/aprendizagem com uso de recursos tecnológicos para atender aos mais distintos sujeitos e territórios é uma situação urgente e necessária. A nosso ver, tal argumento reúne as potencialidades envolvidas no conceito de Educomunicação, com sua transdisciplinaridade e interdisciplinaridade inerentes a seu alcance e atuação.

De fato, tal distinção é expressiva ao lidarmos com o conceito de inovação, cujo aspecto embora já tenha iniciado, ainda não está difundido nas IESP na forma de uma cultura institucional. Há um longo caminho a percorrer que envolve as esferas internas, administrativa e pedagógica que englobam não apenas a disposição e conhecimento do conceito – por parte dos públicos interno (gestão, professores e estudantes) mas também uma predisposição para a mudança.

Dados do Censo 2022 apontam Roraima com a população mais jovem do país, com idade média de 26 anos e com menor índice de envelhecimento (17,4%). Com uma população total de 636.707 pessoas, 65,7% da população tem entre 15 a 64 anos, num total de 148.124 pessoas, ou seja, metade da população do Estado. Os índices de crianças e adolescentes até 14 anos é de 29,2%, importante neste artigo por antecipar a demanda futura pelo Ensino Superior. De fato, um dos Estado mais jovens do país, com seus desafios característicos inerentes a sua condição de tríplice fronteira do Brasil com a Venezuela e República Federativa da Guiana e a maior população indígena do país. Na região nordeste de Roraima, Uiramutã é o município do Brasil com o menor índice de envelhecimento, com 5,40% e com a menor idade mediana, 15 anos ³.

Este artigo é resultado da tese de doutorado “A educomunicação em tempos de mobilidade tecnológica na Amazônia: o Ensino Superior Público de Roraima e os processos de inovação”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia - PGDA, Associação Plena em Rede, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação. Sua Área de Concentração: Educação e a linha de Pesquisa: Saberes, Linguagem e Educação, tendo por característica ser o primeiro doutorado do Brasil em Educação realizado em rede. São nove universidades federais e uma universidade estadual da região Norte: UFPA, UFAM, UFOPA, UFT, UFAC, UNIFAP, UFRR, UNIR e UEA.

³ G1, Censo 2022: Roraima é o estado com a população mais jovem do Brasil; metade da população tem até 26 anos. Disponível em:

<https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2023/10/27/censo-2022-roraima-e-o-estado-com-a-populacao-mais-jovem-do-brasil-metade-da-populacao-tem-ate-22-anos.ghtml>

Este recorte objetiva analisar a Educação Superior Pública do século XXI nas IESPs de Roraima sob a ótica da Inovação destacando as transformações, as mudanças, vulnerabilidades e potencialidades na construção de uma nova Amazônia. Através do método qualitativo, de natureza exploratória, a pesquisa foi realizada na graduação das três instituições de Ensino Superior Públicas de Roraima, recém-criadas, com pouco mais de três décadas de existência. As respostas foram obtidas através de entrevistas aos Pró-Reitores de Graduação e questionários enviados a professores e alunos. Temos mais três intersecções o *locus* da pesquisa: 1. o fato de se situarem na Amazônia, sendo Roraima um dos Estados mais novos (Constituição 1988), 2. possuem características específicas como a tríplice fronteira, e 3. apresentam grande área de preservação ambiental ou de reserva indígena.

Nas IESPs/RR, a Inovação inicia de forma cuidadosa e constante

Importante destacar a necessidade de entender o que é Inovação e como pode ser aplicada. O aspecto principal é a compreensão de que inovar está além da tecnologia, inserção de recursos tecnológicos e de infraestrutura. Requer planejamento e ações integradas e engajadas, atuando como pressuposto das práticas.

Na academia, o paradoxo mais agudo se refere a produção – e a premissa de estar sempre à frente – de conhecimento, do novo e mais dinâmico. Em contrapartida, há uma forte resistência às mudanças. Em se tratando de inovação, tal premissa é ainda mais forte. Se essa característica pode ser relatada e justificada em razão a metodologia de pesquisa científica, que trabalha sob seus próprios prazos e normas, outro aspecto advindo disso deve-se considerar é a resistência à mudança, à transformação. É necessária uma articulação institucional firme, que elabore e dissemine o conceito de inovação desde a gestão até as atividades pedagógicas, passando pelo professor, pelo aluno e voltando ao ponto de origem novamente, num ciclo dialógico que possibilite a criação de ecossistemas educacionais e de inovação.

Há a convicção por parte dos públicos acadêmicos de que o caminho para a inovação é inevitável, tendo em vista as mudanças tecnológicas profundas e constantes. Quando a inovação institucional não acontece e se difunde na sociedade devido a “obstáculos institucionais a essa difusão, ocorre atraso tecnológico em razão da falta do necessário feedback social/cultural às instituições de inovação e aos inovadores” (Castels, 1999, p. 64).

Para obter essa disposição institucional, há mais do que o aparelhamento de laboratórios. Há que se transformar em política institucional, agregando políticas educacionais que estejam em consonância com o desenvolvimento regional e nacional. Coerência e continuidade.

“Compreende-se que são necessários novos olhares para a inovação no ensino superior, visando a importância de práticas diferenciadas e de ações que potencializem o engajamento acadêmico” (Wiebush e Lima, 2018. p. 154).

Para inovar é preciso compreender o que é inovação e quais os impactos dela no processo de ensino e aprendizagem, para evitar equívocos nas discussões, planejamentos e ações. Avançar no entendimento do contexto político-econômico é outro pressuposto, lembrando ainda que existem inovações boas e outras ruins. Por isso o planejamento é tão importante. Construir e realizar em ações inovadoras exige investimentos institucionais, formação docente, mudanças nos currículos e nos projetos pedagógicos dos cursos, alterações na infraestrutura, abertura para o novo, tanto na gestão da universidade, quanto nas práticas pedagógicas dos docentes. é preciso [re]significar o conceito de inovação e os fundamentos teórico-metodológicos imbricados nesse processo. Inovar não é simples, é uma tarefa complexa que envolve a gestão universitária, a partir da sua função social nas dimensões pedagógica, política, administrativa e financeira. A inovação é um processo coletivo, que envolve todos os segmentos da universidade, e as práticas inovadoras precisam ser implementadas na coletividade. É um refletir constante, avaliando como inovar e suas implicações, principalmente na sala de aula. (WIEBUSH e LIMA, 2018. P. 156).

Inovar não quer dizer necessariamente fazer algo inédito, novo ou complexo. Pode, na maioria das vezes, significar um novo olhar e novas formas de realizar ações tradicionais. Claramente estamos além do aparato tecnológico no qual estamos inseridos, e avançamos para uma atitude mais assertiva que envolve a inovação em sala de aula, nos processos pedagógicos de ensino/aprendizagem.

No mundo acadêmico, a internet representou um avanço graças à sua capacidade de conexão e protocolo de troca de dados, que ocorrem entre equipamentos distintos e distantes. Foi o primeiro passo para o estabelecimento de conexões, links entre culturas, entre indivíduos, criando multirrelações entre sujeitos e máquinas (PRETTO, 1997).

O conceito de rede ganha significado e importância maiores no mundo contemporâneo, e soma-se a uma nova percepção e prática: tudo ao mesmo tempo e imediatamente: a ubiquidade, cujo alcance e potencial são ainda maiores para a revolução entre as relações humanas, ao passo que lhe dá alcance exponencial.

Mas o aspecto que consideramos relevante é que foi nas universidades que a tecnologia digital surgiu e ganhou impulso, mudando as relações humanas. Elas representam também a dificuldade na assimilação e acesso às mudanças tecnológicas sejam elas digitais ou de outra monta. Aqui, ela reflete, mais do que movimenta ou transforma, as características da sociedade onde está inserida.

Outro aspecto a ser observado refere-se ao fato de que a mudança não é desejada para a maioria das pessoas. Para o ser humano, o processo de mudança é visto como algo a ser evitado, indesejado, sinônimo de mais trabalho. Isso dificulta a prática nas organizações. É preciso que alguém inicie o processo de inovação, mudança, de transformação. E que haja um monitoramento/acompanhamento para evitar que a rotina diária tome conta dos processos.

Lidar com orçamentos apertados e engessados em programas sociais, necessários é claro, é um dos pontos responsáveis pela redução na prioridade e o espaço para novas práticas institucionais inovadoras é um empecilho/problema/ da maioria das IESPS.

Sabemos que a tecnologia não determina a sociedade, mas se insere nela, moldando-se a formas, hábitos e costumes. Nessa interação dialética, a sociedade também não determina a inovação tecnológica, mas utiliza-a de acordo com suas necessidades (CASTELS, 1999). Num mundo multicultural e interdependente “só poderá ser entendido e transformado a partir de uma perspectiva múltipla que reúna identidade cultural, sistemas de rede globais e políticas multidimensionais” (CASTELS, 1999, P. 62).

941

IESPs de Roraima: uma realidade amazônica de fronteira

Roraima é o Estado menos populoso do Brasil, com população de 636.303 habitantes (IBGE, 2023), com um aumento de 41,25% comparado ao censo de 2010. O Estado apresenta a menor densidade populacional, sendo o 7º colocado na região Norte e o 27º, entre os Estados brasileiros. Apresenta o menor PIB, representando 0,15% da população brasileira (SEPLAN/RR, 2011), o que corresponde a menos de 1% do PIB brasileiro. Sua economia é baseada principalmente no setor terciário.

Sendo um dos três estados mais jovens da federação, suas instituições foram criadas após a constituição federal de 1988. As três Instituições de Ensino Superior Públicas têm mais de 30 anos de criação, com atuação nos três pilares de ensino, pesquisa e extensão.

Histórico IFRR

Sua implantação como Escola Técnica Federal de Roraima, em 30 de junho de 1993. Passou a ser Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima (Cefet-RR) em 2002 e no ano 2008, ocorre a criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima IFRR. (Lei 11.892, de 29/12/2008), que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Sua estrutura é multicampi, atuando em cinco campi na capital e interior: Amajari, Avançado Bonfim, Boa Vista, Boa Vista Zona Oeste, Novo Paraíso e além da Reitoria. Possui 651 servidores efetivos, entre técnicos administrativos e docentes.

Na graduação são ofertados cursos de Tecnólogo em Gestão Hospitalar, Tecnólogo em Gestão de Turismo, Tecnólogo em Saneamento Ambiental, Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistema, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Educação Física, Licenciatura em Ciências Biológicas, no modo presencial e a distância são 3 licenciaturas: matemática, Ciências biológicas e Letras-Espanhol e Literatura Hispânica.

Trabalha com Inovação ligada ao gabinete da reitoria, através do Núcleo de Inovação Tecnológica (NIT), instituído em 2015 (Portaria 387/2015) tendo por diretrizes os artigos 218 e 219 da Constituição da República de 1988, na Lei 9.279/96 (Lei de Propriedade Industrial) e demais legislações vigentes. O objetivo é incentivar a inovação e a pesquisa científica e tecnológica e contribuir com a execução da regulamentação das atividades de inovação, propriedade intelectual, transferência e licenciamento de tecnologia.

O IFRR desenvolveu através do NIT edital para desenvolvimento de projetos, dentre os grupos de pesquisa da instituição, com foco o olhar científico e a geração de novas tecnologias para a resolução de problemas da sociedade. Criou o Banco de Problemas, uma ação vinculada ao Comitê de Crise para Enfrentamento ao Coronavírus (CCEC). O banco foi criado em março de 2020, por meio do Grupo de Trabalho de Tecnologia.

Nesses programas se desenvolvem todos os tipos de produto e processos, já que o IFRR não possui uma segmentação específica por Tecnologias. Todas são incentivadas por meio de editais com o foco à Pesquisa, Desenvolvimento & Inovação. Todos são incentivadas por meio de editais com o foco na Pesquisa, Desenvolvimento & Inovação. Em se tratando de soluções *mobile*, boa parte das soluções vem do curso técnico e superior em Informática. Às vezes por fomento aos projetos, as vezes derivado de TCCs.

942

Histórico UFRR

A Universidade Federal de Roraima, UFRR, foi criada em setembro de 1989. Possui três campi na capital, Boa Vista: Paricarana (central), Murupu, onde funciona a Escola de Agronomia (EAGRO) e Cauamé. Possui 720 professores e 381 técnicos administrativos nos seus quadros. No trabalho de Inovação, o Núcleo de Inovação Tecnológica, NIT, foi criado em junho de 2011 (Resolução 007/2011-CUNI). Sua estrutura básica é constituída pela Câmara de Inovação Científica e Tecnológica – CICT, Coordenação Geral, Vice Coordenação e Divisões Técnicas.

É um conselho órgão suplementar, vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação-PRPPG, com o objetivo de implementar, gerir e consolidar a política de inovação tecnológica da Universidade Federal de Roraima- UFRR. O objetivo do NIT é apoiar ações de inovação tecnológica em todos os segmentos da ciência e da tecnologia, especialmente as matérias tratadas pelas Lei nº 9.279 de 15/5/96 (direitos e obrigações relativos a Propriedade Industrial), Lei nº 9.609 de 19/2/98 (proteção de Propriedade Intelectual de programa de computador e sua comercialização), Lei nº 8.974 de 05/1/95 (uso das técnicas de engenharia genética e liberação no meio ambiente de organismos geneticamente modificados), Lei nº 9.456 de 28/4/97 (proteção de cultivares), e demais legislações afins.

Oferta 48 cursos de graduação, sendo 26 bacharelados, 20 licenciaturas e 1 tecnológico, além da Pós-Graduação, cursos técnicos, tecnológicos e Ensino Médio, com atividades desenvolvidas nos três *Campi*. Atualmente, são mais de nove mil alunos nos cursos de ensino básico, técnico, graduação e pós-graduação (UFRR/PDI, 2021).

Hoje a instituição trata de inovação através do Núcleo de Estudos do Empreendedorismo, Inovação e Desenvolvimento Sustentável, NEEDS, uma unidade de pesquisa que surgiu para formação e disseminar conhecimentos sobre os temas para acadêmicos e a comunidade em geral.

Histórico UERR

A universidade Estadual de Roraima (UERR), criada em novembro de 2005. A criação da UERR acontece apenas em 2005 (10.11. 2005) mas sua implantação ocorreu apenas um ano depois, com a aprovação de seu Estatuto, (13 de julho de 2006), que foi reformulado em 2007 (Decreto nº 7.628- E de 16/01/2007).

Em relação a Inovação, a UERR aponta suas ações através da Página institucional da Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação, PROPEI. A página expõe de maneira clara o funcionamento e as diretrizes políticas da instituição, que aponta como prioridade da inovação o investimento em qualificação profissional e de infraestrutura. É a única IES que tem uma Pró-reitoria de pesquisa que foca na inovação e, de certa forma trabalha com as proposições interdisciplinares e interinstitucionais.

A UERR além de promover a formação continuada dos professores através de cursos de curta duração, com destaque para Magistério Parcelado Indígena, habilitando 418 professores indígenas (até o ano de 2001), além do Projeto Caimbé, que habilitou 920 professores leigos do interior do Estado (1995 a 2001).

Em 30 de agosto de 2001, o governo do Estado criou a Fundação de Ensino Superior de Roraima, FESUR (decreto 4.347 – E) com a finalidade de criar e manter o Instituto Superior de Educação – ISE/RR, o Instituto Superior de Segurança e Cidadania – ISSeC e o Instituto Superior de Educação de Rorainópolis – ISER.

Inovação na visão de cada IESP

944

Claramente cada instituição tem sua própria visão sobre a aplicação da Inovação no que se refere a processos educacionais e suas práticas pedagógicas e de gestão. Varia desde o uso de equipamentos, o incremento de laboratórios e o uso de recursos digitais. Para a Universidade Federal de Roraima, UFRR, foi destacada a lentidão, com sua burocracia e a consequente dificuldade de avanço, inerente ao serviço público. Tal aspecto não é diferente entre as instituições.

Embora inovação seja citado e apontado frequentemente nos documentos e fala institucionais, foi apontado a falta de fluidez na prática, sendo comum alguns setores avançarem e outros, em oposto, paralisarem as ideias e iniciativas inovadoras. Não há um investimento e planejamento específico para tal, essencial para garantir qualificação, diálogo e invenção de soluções e respostas criativas e inovadoras de forma orgânica (Gomes, 2023). Mas há avanços. Ao apontar Inovação, de acordo com o conceito desta tese, que avança para além das patentes e equipamentos, com uma abordagem cultural e criação de ecossistemas internos, para a UFRR a questão também abordou a inserção tecnológica e seu domínio, apontando para uma transformação mais ampla.

Ao abordar o ensino-aprendizagem, a entrevista com a gestão da graduação da UFRR destacou a importância de modernizar o currículo, para o qual existem diferentes visões sobre

sua construção e mudanças a serem implementadas, envolvendo maior ou menor flexibilidade acerca dos ajustes e modernização. Ao apresentar a necessidade de se “enxergar por dentro”, o gestor indica como imperativo um olhar interno, para fazer um diagnóstico que demonstre forças e vulnerabilidades (Gomes, 2023).

A atuação na área tecnológica sendo sua vocação de criação, os Institutos Federais têm enfrentado a perspectiva de Inovação também é um desafio entre seus quadros ao longo das décadas. A concepção de um ecossistema de Inovação pede tempo, investimento e planejamento a médio e longo prazos. Isso se refere tanto a uma cultura institucional, quanto ao ensino-aprendizagem. No IFRR, a diretora da Agência de Inovação aponta que:

N1 Sim, temos construído ao longo dos anos nos cursos do Instituto Federal de Roraima que o aluno possa desenvolver sua visão empreendedora, além disso temos estruturado em todos os campi uma incubadora de negócio chamada KONEKA, que visa estimular ideias de negócio da própria comunidade acadêmica (N1, 2023, Entrevista concedida por escrito a autora).

Para o IFRR há práticas de gestão que incentivam iniciativas de inovação, demonstrando suas ações ao longo dos anos nesse sentido., que indicam que no que se refere aos fatores críticos para a inovação educacional, o maior entrave seria a cultura dos públicos envolvidos. Hábitos, crenças e costumes limitam a visão e as práticas inovadoras. Importante destacar que a visão que cada ser humano tem sobre Inovação determina seu empenho ou descaso por tais práticas, já que é o indivíduo o real agente inovador (Schumpeter,1935; Rogers,1995). No Brasil, a estrutura, ainda tímida, de ambientes e práticas institucionais de Inovação causam descontinuidade nos processos de criação e aproveitamento das descobertas de ciência e tecnologia. Um apoio e ações mais concretas são responsáveis pelas ações que geram Inovação, competitividade, criação de redes e formas de se relacionar com o mundo (Chibás; Pantaleon; Rocha, 2013; Burrell; Morgan, 1979; Porter, 1980 e 1985; Zanella *et al.*, 2012).

Sobre este aspecto, a equipe gestora das instituições tem papel fundamental na criação, manutenção e estímulo dado e a forma como investe no princípio da integração entre o uso das tecnologias, seus conceitos e competências. Seu direcionamento é que mantém, ou não, o foco na resolução de problemas, autoaprendizado e questões de inter-relacionamento. Assim, para a UERR, a compreensão sobre Inovação, seu alcance e transformações é uma meta e um problema a ser enfrentado, sob a ótica da gestão e do ensino:

M1: Eu acho que o principal impedimento é o entendimento de que a inovação ela pode ser feita na educação, é o entendimento de que o professor pode inovar, que ele pode diferenciar a tua aula, que ele pode criar uma estrutura de aula diferente, que não precisa ser um professor expositor, eu acho que o principal entrave está aí, na percepção desse professor dia dessa nova, nessa nova visão mundial de educação então, acho que a principal, o principal ponto está aí, e não só isso, porque a gente fala do professor, mas fazer metodologias ativas é um desafio porque é dentro do curso ciência computação, eu trabalho nas minhas disciplinas a grande maioria delas tentando fazer a sala de aula invertida, e a palavra é tentando, porque algumas turmas simplesmente não colaboram, eles simplesmente se querem sentar e ouvir o professor falar, a turma é assim então eu acho que grandes entraves estão aí na, na cultura, quando eu falei em amadurecimento, é nisso é as pessoas entenderem que esse processo não está focado somente nas tecnologias ou somente na infraestrutura, não adianta eu ter a melhor infraestrutura, a melhor tecnologia se eu não tenho professores e alunos que queiram desenvolver aquilo de outra forma, então acho que o grande entrave aí para a minha concepção é este. (M1, 2023, Entrevista concedida por escrito à autora).

946

Importante lembrar que o conceito de Inovação é ainda bastante ligado a tecnologia e seus avanços. Assim, é pertinente destacamos neste trabalho que o desafio para eu avanço não está na tecnologia, mas no seu domínio e utilização. A qualificação dos docentes é essencial para lidar com esse aspecto, de forma a desmistificar seus usos, além do receio que persiste ainda em muitos docentes. Sob a ótica da criação de ecossistemas culturais de inovação na instituição, bem como a qualificação para o uso das tecnologias, este entendimento é fundamental.

Se cada IESP tem suas características e dificuldades próprias, a relação com as tecnologias traz alguns aspectos comuns a todas as instituições de Ensino Superior aqui investigadas: dificuldades estruturais referentes a qualidade de internet; domínio tecnológico de professores e alunos; tipos de equipamentos que cada instituição possui, além da falta de domínio e acesso tecnológico (GOMES, 2023).

Estabelecer políticas internas e estratégias sobre como lidar com a questão são desafios que cada instituição deve enfrentar, cada uma a seu modo e a seu tempo. Identificamos em todas a preocupação em buscar soluções para as dificuldades de professores e alunos e isso é um ponto importante para efetivar a ação.

As ideias e reflexões acerca da inovação, e seus conceitos nas universidades e seus novos caminhos, indicam a reformulação nos modos de organização tradicional da investigação

científica. O olhar sugere, entre outras particularidades, as tendências de aumento do número de cientistas e pesquisadores, com ideias inovadoras, mas que necessitam de investimentos. Uma crítica contundente contra o crescente cortes de verba, com os quais as IESPs brasileiras têm convivido, especialmente na segunda metade da última década.

Nesse contexto, surge um novo papel para a universidade, indicando maior conexão entre os usuários do conhecimento produzido, com a sociedade e com o mercado. Pesquisadores e especialistas alertam sobre a “capitalização do conhecimento”, que tem a tendência de fechar e mercantilizar os avanços, ao invés de gerar desenvolvimento. Para cumprir o papel de construção de crescimento e desenvolvimento sustentável, consistente e de forma estratégica para o desenvolvimento econômico, além de relevante sob a ótica da ciência e inovação, o Ensino Superior deve estimular o engajamento social, ouvindo o mercado e os segmentos sociais de forma mais representativa possível.

Fortalecendo uma prática inovadora e disruptiva, destacamos a visão de que as universidades devem reforçar suas políticas de pesquisa científica e inovação, apontando ações que respondam às necessidades locais e regionais que atendam também ao mercado, estabelecendo-se como participante ativo e ator econômico por mérito próprio.

Para alcançar tal posicionamento, é necessário construir um *ethos* empreendedor entre os administradores, corpo docente e estudantes, tendo de forma responsável e cuidadosa para que não aconteça de transformar o conhecimento em uma nova acumulação de capital. Ao contrário, o resultado deve obrigar a uma reflexão e reformulação nos modos tradicionais sobre a organização tradicional da investigação científica. Só se alcança tal patamar com investimento em ciência (Giacomazzo, 2014, P. 45 e 46).

Sobre a criação de um *ethos*, pensamos que os ecossistemas educacionais se inserem nesse contexto. É preciso criar culturas de inovação dentro das universidades, para atuação em todos os seus fins, para fazer ciência. O uso das tecnologias é um aspecto específico, mas que deve estar a serviço de uma meta maior, estabelecida pelo corpo institucional. Isso demanda o estabelecimento de metas e objetivos institucionais e de resoluções internas.

Durante a fase de pesquisa nas IESPs para a coleta de dados da tese, nas entrevistas com as Pró-Reitorias de Graduação, observamos semelhanças entre as respostas dos Pró-Reitores e seus respectivos diretores de Ensino. Lembrando que as tres IESPs são Universidades Públicas, funcionam na Amazônia e, embora sediadas na capital, estão bastante próximas à faixa de fronteira, estabelecendo similaridades entre a vocação, o contexto local e clientela, entre outros aspectos igualmente importantes. Questões específicas também são comuns às 3 (três) instituições, como por exemplo: 1.as dificuldades de professores e alunos em lidar

com as tecnologias; 2.o universo heterogêneo de equipamentos, com diferentes configurações, variando a capacidade de armazenamento e processamento, aliados a pacotes de dados e velocidade internet distintos entre cada aluno; 3.a falta de qualificação dos docentes ao lidar com as TDICs, em especial a tecnologia móvel, são aspectos que configuram um enorme desafio em cada instituição e sala de aula.

Destacamos, ainda, nessa mudança uma abordagem específica para o aluno, colocando-o como responsável pela construção do seu próprio conhecimento. Com as Tecnologias Digitais, o ensino-aprendizagem é cada vez mais um compromisso entre professor e aluno, onde ambos igualmente se empenham no compartilhamento de conhecimentos, sendo o aluno tão responsável pelo seu desempenho quanto o professor. Para o professor, é essencial qualificação e formação específicas, numa construção dialógica, como apontam os ideais freireanos.

Para as 3 (três) IESPs, as respostas indicaram de forma clara e consistente a disposição de institucionalizar, tanto na modernização da gestão quanto no ensino-aprendizagem, mudanças estruturais e comportamentais nas instituições. Ao especificar o conceito de Educomunicação como categoria de pesquisa, atestamos o desenvolvimento da Educomunicação, sua evolução como método e como um caminho para a trans e interdisciplinaridade como um caminho viável para as demandas contemporâneas, numa sociedade multimidiática, de convergência e mobilidade tecnológica.

Identificamos no Estado da Arte, realizado entre os anos de 2009 a 2019 no banco de Teses da CAPES, que a segunda e terceira gerações de pesquisadores sobre Educomunicação no Brasil apontam para o avanço do conceito e das práticas educacionais apontando para além das mídias e seus usos, distinguindo caminhos e soluções para concepções e práticas criativas e inovadoras. Apontamos que inovação está diretamente ligada à Educomunicação, daí nosso destaque para o conceito.

Outro aspecto que identificamos durante o estudo foi que as TDIC são parte do conceito de Educomunicação. Pensamos ser necessário identificar melhor seu conceito, sua utilização e características, de modo a estabelecer caminhos de desenvolvimento e otimização das ações educacionais. Tal aspecto refere-se a preocupação de fugir ao lugar comum do tecnicismo, que reduz a prática dialógica e crítica a mera utilização de ferramentas como as mídias na educação. Outro ponto que apontamos é o de não deixar o conceito tornar-se um enorme guarda-chuva, sob o qual todas as práticas se encaixam no método da Educomunicação.

Identificar o método com o conceito de ações inovadoras significa, para nós, modernizar e inovar as práticas de ensino-aprendizagem, alcançando a gestão, de forma a aprofundar suas relações inter e transdisciplinares. Tal aspecto estaria de acordo com a complexidade do mundo contemporâneo.

Sob o ponto de vista dos docentes e discentes, aplicamos um questionário com perguntas abertas e fechadas

Na coleta de dados, a maioria dos docentes nas três (3) instituições é de mulheres (60,65) e Homens (39,4%). Importante destacar que a maioria tem mais de 20 anos de exercício da docência (42,2%), seguido de professores com até 10 anos de exercício (33,3%), e (24,24%) entre 10 e 20 anos. Quase metade da amostra é de professores com experiência em sala de aula, porém representando uma geração ainda se familiarizando com as TDICs. Nas duas outras respostas há um equilíbrio entre os docentes já inseridos na geração digital, sendo 48,48% com até 10 anos de tempo de serviço na instituição, e 45,45% entre 10 e 20 anos na instituição. Apenas 6,06% têm mais de 30 anos trabalhando na instituição (Gomes, 2023).

Ao observarmos, por exemplo, a frequência de cursos de aperfeiçoamento, quando 30,3% responderam terem feito cursos esporadicamente, e 9,09% responderam “nunca”. Novamente, apresentamos um certo nível de equilíbrio nas duas alternativas com maior número de respostas: 36,36% responderam uma vez ao ano, e 24,24% responderam mais de uma vez ao ano (*idem*).

Outro aspecto, sobre as IESPs de Roraima, é acerca da qualificação dos docentes, em que a maioria possui doutorado (66,6%), seguido de 30% com Mestrado, e 3,1% com Especialização. Ainda no que se refere à qualificação docente, há ainda dados referentes ao financiamento de titulação, sendo 60,6% com recursos próprios, e 30,3% através de Bolsa do Governo Federal (MEC).

Na segunda etapa do questionário o descritor Inovação é entendido pelos docentes de variadas maneiras, apresentando como “*Desenvolvimento de novas formas para possibilitar o protagonismo do aluno e sua aprendizagem*” para além da tecnologia; um processo construído por professores e alunos. Tal aspecto confirma a visão institucional de que Inovação também trata sobre a mudança organizacional, apresentando-se como resposta à mudança ambiental ou ainda como ação preventiva para influenciar o ambiente externo.

Gomes (2023) destaca que a criatividade é parte inerente deste processo. Com a mudança do cenário mundial, as formas de produzir, implementar e gerir a inovação também mudaram, com ênfase e importância crescentes para o conhecimento baseado na inovação. Sendo reconhecida como fator principal para o desenvolvimento das empresas e do país, passa a

ser encarada de forma estratégica, criando formas de incentivar processos inovadores em suas organizações (Chibás; Pantaleon; Rocha, 2013).

O conceito de Inovação, no entanto, ainda precisa ser trabalhado como cultura institucional, apontando para repensar as ações cotidianas e apresentando um novo jeito de fazer, muito mais do que uso das tecnologias. A competitividade e busca de maior e melhor performance tem impulsionado as organizações na busca de processos inovadores, embora a sua compreensão e finalidade ainda sejam subjetivas em sua maioria (Damanpour, 1996).

O papel do aluno ganha importância e destaque na nova configuração da sociedade hiperconectada. O novo perfil dos nativos digitais na mobilidade tecnológica reúne características de familiaridade com as TDICs, numa interação fluida e constante em interfaces cada vez mais intuitivas. Tais aspectos se dividem com um foco difuso, inconstante e disperso, onde a atenção é parcial. Refletir sobre este perfil é fundamental para estabelecer a compreensão dos processos institucionais. O prazo de recebimento de respostas aos questionários foi encerrado no dia 31.05.2023, e a amostra finalizou em 73 alunos das três (3) Instituições. Assim, o *corpus* da análise totalizou 66 alunos, sendo 18 alunos da UERR; 13 do IFRR e 32 da UFRR.

Sua elaboração constou de perguntas abertas e fechadas, separadas de acordo com cada Conceito/Categoria: Educomunicação, Mobilidade/Tecnologia *Mobile* e Inovação. A maioria dos alunos pertence ao sexo feminino, sendo 26,8% homens e 73,2% Mulheres. A maioria - 11 respostas (15,5%) - pertence a jovens com 22 anos. Um empate entre os que têm 20 e 21 anos: 8 alunos cada (11,1%), e entre os estudantes com 24 e 26 anos (4,2%). Os alunos que têm 26 anos correspondem a 8,3% da amostra, com 6 alunos respondentes. Há ainda estudantes com idades que variam entre 17, 19, 20, 21 a 46 anos, com percentuais que variam entre 1,4%. O aluno mais velho desta pesquisa tem 55 anos, e o mais novo tem 17 anos (GOMES, 2023).

A grande maioria dos estudantes respondeu às questões através de smartphone (83,1%). Apenas 12,7% respondem via Notebook, e 4,2% via Desktop (computador de mesa). À questão sobre se possui smartphone, 98,6% responderam que SIM; um aluno respondeu não possuir o aparelho.

Sobre Inovação, os alunos deram respostas variadas. Na pergunta sobre “Qual sua concepção sobre processos inovadores no ensino-aprendizagem” (questão 13), feita com resposta aberta, os alunos puderam responder de forma livre sobre sua percepção do tema. Eles revelaram que os processos inovadores são necessários e importantes para acompanhar as evoluções.

São importantes para acompanhar as evoluções”; “Muitos professores querem(sic) mas não tem o investimento necessário”; “Não sei dizer. Meu curso é limitado na questão de inovação, os professores não gostam tanto de inovar nas aulas; Processos que ainda caminha a passos curtos; Eu acho excelentes, se bem-organizados para o objetivo final. Eu realmente acredito em novas metodologias e modos de ensino.; É necessário que se molde para as necessidades de cada curso e que cada professor se adapte ao uso”; “são importantes para trazer aulas mais dinâmicas e próximas da nossa realidade tecnológica; Auxilia em uma boa comunicação virtual; Isso amplia melhor a forma de aprender e integra o estudante ao meio moderno; acho sensato levando em consideração o avanço da tecnologia; Necessárias para manter o ensino atualizado de questões tecnológicas que facilitam a prática; Necessários para melhor absorção do conteúdo (Questionário Alunos, 2023).

Apontar perspectivas inovadoras implica em variadas interpretações do conceito, conforme pudemos observar durante as respostas subjetivas. Aqui os estudantes indicam, para além da opinião sobre atuação do docente (como vimos acima), mas também assinalam para sua opinião sobre ensino-aprendizagem, com destaque para laboratórios de qualidade, tendo em vista que as metodologias antigas são bastante cansativas e que as tecnologias são o futuro para uma educação transformadora do saber.

A necessidade de mudar o ensino para se adaptar às mudanças na sociedade é um dos temas recorrentes nas respostas e destacamos algumas sobre este tema a seguir. Outro aspecto trazido pelos alunos fala sobre a contribuição da inovação para as pesquisas.

Creio que sejam de extrema importância. A evolução das ferramentas de ensino pode otimizar o tempo e a qualidade do aprendizado, trazendo abordagens mais lúdicas e práticas para o estudante; Que é algo que tem como objetivo agregar e ajudar ainda mais o processo de ensino e aprendizagem; Em ensino temos que inovar sempre. A metodologia antiga é muito cansativa.; Acredito que as tecnologias nos processos de ensino-aprendizagem devem sim ser implantadas, mas não somente em Ambiente virtual de Aprendizagem. Devem ser implantados laboratórios de qualidade; São o futuro para uma educação transformadora do saber; Muito importante, pois é preciso sempre tá (sic) evoluindo a educação com a inovação; Vivemos em uma sociedade que se transforma a cada instante, com isso precisasse inovar e se adequar a essas mudanças, em sala de aula ou em qualquer outro espaço. Exemplo disso é a utilização de novas tecnologias que auxiliam na explicação de um conteúdo (Questionário Alunos, 2023).

Importante apontar aqui, sob a ótica da Educomunicação, que a tecnologia é uma parte do processo educativo e as novas linguagens tecnológicas, com a convergência das mídias, trazem um aspecto notadamente inovador ainda não totalmente compreendido e assimilado

pela Educação. Ao abordar o aspecto da mídia e da tecnologia, é importante apontar a Inovação neste processo, de forma a produzir conhecimento de forma a atender à formação de indivíduos críticos e criativos, embasados no princípio democrático (Soares, 2000, 2014, 2016). Para além da tecnologia, a Educomunicação se refere à criação de ecossistemas culturais e educacionais (Martin-Barbero, 2000).

A Comunicação é uma ciência cada vez mais complexa, com importância e potencial ainda em desenvolvimento constante. As plataformas e a convergência midiática trazem novas linguagens, possibilitando interações e compartilhamento constantes, que para os nativos digitais são mais orgânicos do que para gerações anteriores.

Conclusão

Inovar no Ensino Superior é uma decisão que requer planejamento, comprometimento e trabalho em equipe e discussões que passem por todos os segmentos da instituição. Ao inserir Inovação na agenda institucional, é preciso ter em mente o contexto e a realidade universitária, as características de cada área, de cada curso, de cada região ou vocação institucional. Em todos os aspectos, a Covid-19 nos pressionou dar resultados mais rapidamente e os resultados apresentados hoje refletem esse aspecto. Porém, precisamos avançar. Traduzir em novos processos pedagógicos, inserindo a interdisciplinaridades e a transdisciplinaridade nesta retomada de atividades pós pandemia, pode nos colocar no caminho de processo realmente inovadores.

Os desafios não se restringem à Amazônia ou Roraima, claramente, mas exigem novas formas de pensar o ensino superior, considerando esta região e seus diferentes mercados e sua evolução, seu contexto amazônico e sua inserção na agenda global. Encontrar caminhos e conexões para o desenvolvimento local já é parte do Plano de Desenvolvimento Institucional das IESPs, procurando entender e respeitar a diversidade e as diferentes vocações e problemáticas.

A Inovação passa a ser o componente fundamental para as universidades, com a criação de ecossistemas que promovam processo de Inovação na instituição, para além da sala de aula, perpassando toda a gestão institucional. Defendemos aqui que uma cultura de inovação é essencial para garantir a continuidade do Ensino Superior como relevante e fundamental no tecido social do aluno ubíquo, num mundo de *cloud computing*, de convergência tecnológica, de compartilhamento e interações.

Nesse mundo onde a comunicação é cada vez mais parte da sociedade, sua união com a Educação, através de um método, abre novos caminhos e possibilidades para a formação no Ensino Superior. A Educomunicação apresenta-se nesse contexto como relevante e atual, com práticas já desenvolvidas no ensino-aprendizagem, conforme esta investigação buscou identificar. Sobre estes aspetos, as respostas a este questionário trouxeram um perfil dos professores sobre o uso da tecnologia mobile, sobre a Inovação e sobre a Educomunicação.

Referências

CASTELLS, M. **A sociedade em rede. A era da informação: economia, sociedade e cultura**; v.1. Tradução Roneide Venancio Majer; 11ª. edição: Jussara Simões São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHIBÁS, F. O.; PANTALEON, E. M.; ROCHA, T. A. Gestão da inovação e da criatividade hoje: aportes e reflexões. **Holos**, ano 29, v. 3, 2013.

DAMANPOUR, F. Organizational complexity and innovation: developing and testing multiple contingency models. *Management Science*, New Jersey, v. 42, n. 5, p. 693, 1996.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* São Paulo: Paz e Terra, 2010.

_____. **Extensão ou Comunicação?** (1ª edição:1969). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GOMES, S.M.M. *A Educomunicação em tempos de mobilidade tecnológica na Amazônia: o Ensino Superior Público de Roraima e os processos de inovação* / Sandra Maria de Moraes Gomes . 2023 289 f.: il. color; 31 cm. Orientadora: Leila Adriana Baptaglin Tese (Doutorado em Educação na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas.

GIACOMAZZO, Graziela Fátima. **Ciência Modo 2 e o ensino nas Universidades do século 21: Mestrado profissional, Redes e Educação a Distância**. Tese (Doutorado em Educação). Rio Grande do Sul: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2014.

MARTÍN-BARBERO, J. Desafios culturais da comunicação à educação. **Comunicação & Educação**, v. 18, p. 51-61, 2000. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i18p51-61>.

OSLO. Manual de. 1997. Disponível em: <http://www.finep.gov.br/images/a-finep/biblioteca/manual_de_oslo.pdf>. Acesso em: 27 maio 2021.

PRETTO, N. Educação e inovação tecnológica: um olhar sobre as políticas públicas brasileiras. **Trabalho apresentado na XX reunião anual da ANPED 1997**. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/117314088/Educacao-e-inovacao-tecnologica-Um-olhar-sobre-as-politicas-publicas-brasileiras-pdf> Acesso em: 17/07/2020.

953

SOARES, I. O. **Educomunicação**: um campo de mediações. Comunicação & Educação, São Paulo, 19: 12 a 24, set./dez. 2000.

_____ **Educomunicação e Educação Midiática**: vertentes históricas de aproximação entre educação e comunicação. *Comunicação & Educação*, 19(2), 15-26 (2014). H Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v19i2p15-26>

_____ **Educomunicação e alfabetização midiática** [recurso eletrônico]: conceitos, práticas e interlocuções / organização Ismar de Oliveira Soares, Claudemir Viana, Jurema Brasil Xavier. – São Paulo, SP : ABPEducon, 2016. 1 e-book ISBN 978-85-68365-04-5.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Rio de Janeiro, 2022.

IFRR, **Histórico**. Disponível em: < <https://reitoria.ifrr.edu.br/noticias/26-anos-2013-ifrr-comemora-quase-tres-decadas-de-atuacao-no-estado>>. Acesso em: 03 de ago. de 2020.

_____ Coordenação de Inovação Tecnológica – NIT. Disponível em: https://boavista.ifrr.edu.br/pesquisa/copy_of_nit. Pesquisa feita em 29.04.2021, às 15h30
UERR. **Página institucional da Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação, PROPEI**. Disponível em: <<https://www.uerr.edu.br/propei/>>. Acesso em: 07 de agosto de 2020.

_____ **Histórico**. Disponível em: <<https://www.uerr.edu.br/histo/>>. Acesso em: 06 de ago. de 2020.

UFRR. **Histórico**. Disponível em: < <http://ufrr.br/a-ufrr/historico>>. Acesso em: 03 de ago. de 2020.

**SAÚDE MENTAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES
BRASILEIROS: DADOS DE PROBLEMAS DE
COMPORTAMENTO INTERNALIZANTE E EXTERNALIZANTE
DE ACORDO COM O CBCL**

Graziela Sapienza
Ana Cláudia De Azevedo Peixoto
Angela Marin
Marcia Regina Fumagalli Marteleto
Teresa Helena Schoen

A implementação de políticas públicas direcionadas à saúde mental de crianças e adolescentes é uma necessidade premente na sociedade contemporânea. Essa fase crucial do desenvolvimento humano é caracterizada por transformações físicas, emocionais e cognitivas, tornando esses indivíduos particularmente vulneráveis aos desafios psicológicos. Ao promover educação com qualidade, as escolas desempenham um papel fundamental na criação de um ambiente propício ao desenvolvimento saudável. Investir em programas de prevenção, detecção precoce e intervenção para questões de saúde mental em crianças e adolescentes não apenas alivia o sofrimento individual, mas também contribui para a redução dos custos sociais e econômicos associados a problemas não tratados, como impacto nas relações interpessoais, na aprendizagem e conclusão da educação básica, e diminuição da produtividade na idade adulta (Unesco, 2023).

Diferentes organizações voltadas à defesa das crianças e adolescentes enfatizam a necessidade da implementação de ações para prevenção de problemas de saúde mental nessa população. A Unicef (2022) e a Unesco (2023), em seus mais recentes relatórios, destacam a urgência da coleta, análise e disseminação de dados sobre a saúde mental infantojuvenil como essenciais para orientar políticas e intervenções eficazes.

Dados anteriores da Organização Mundial de Saúde (WHO, 2014), já sinalizavam essa importância, ao destacar que 20% das crianças e adolescentes americanas apresentavam problemas de comportamento diagnosticados e em torno de 9% sofriam de transtornos emocionais graves.

Um estudo de meta análise observou uma prevalência mundial de transtornos mentais na infância e adolescência de 13,4% (Polanczyk et al., 2015). Nesse estudo, a prevalência

955

mundial de qualquer transtorno de ansiedade foi de 6,5%, qualquer transtorno depressivo foi de 2,6%, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade foi de 3,4% e qualquer transtorno disruptivo foi de 5,7%. Uma heterogeneidade significativa foi detectada. As estimativas não variaram em função da localização geográfica dos estudos e a época da coleta de dados.

Um estudo nacional chinês identificou que 17,6% das crianças e adolescentes apresentaram problemas comportamentais e emocionais. O sexo masculino e a faixa etária de 12 a 16 anos apresentaram maior prevalência de problemas comportamentais e emocionais do que as meninas e a faixa etária de 6 a 11 anos (18,6% [sexo masculino], 16,6% [sexo feminino]; 19,0% [mais velhos], 15,9% [mais novos]) (Cui et al., 2021). No Chile, um estudo epidemiológico obteve uma prevalência total de transtornos psiquiátricos de 22,5%, em crianças e adolescentes, sendo o grupo dos transtornos disruptivos do comportamento o mais frequente, seguido dos transtornos de ansiedade (Flora De La Barra et al., 2012).

Um estudo sobre transtornos mentais na infância e adolescência, em países de alta renda, obteve uma prevalência geral de qualquer transtorno mental infantil de 12,7%, sendo os mais comuns ansiedade (5,2%), déficit de atenção/hiperatividade (3,7%), transtorno opositor desafiador (3,3%), uso de substâncias (2,3%), transtorno de conduta (1,3%) e transtornos depressivos (1,3%) (Barican et al., 2022).

Ormel, Raven, Van Oort, Hartman, Reijneveld, Veenstra (2015) observaram, entre os adolescentes, que os transtornos de humor e comportamento foram menos prevalentes, embora mais graves, enquanto que os transtornos de ansiedade foram os mais comuns, mas menos graves. Cerca de um em cada quatro adolescentes preencheu os critérios para um transtorno de ansiedade, com taxas de transtornos individuais variando de 1% para agorafobia sem transtorno do pânico a 12% para fobia específica e social. A idade mediana do início variou de acordo com a patologia. Ter alguma patologia aumentou o risco do adolescente de desenvolver algum outro distúrbio. No final da adolescência, 22% dos jovens experimentaram um episódio grave e 23% apenas episódios leves. O fardo da doença mental concentra-se em 5-10% da população adolescente.

No Brasil, a situação não é muito diferente. A prevalência de transtornos mentais é uma preocupação crescente, refletindo em desafios significativos na promoção do bem-estar psicológico dessa população. Embora os dados específicos possam variar, estudos indicam que transtornos como ansiedade, depressão e TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade) afetam um número substancial de jovens brasileiros. Callegaro, Silva e Bandeira (2011) identificaram uma prevalência de problemas comportamentais na infância, em população clínica, variando entre 10% a 20%. Pacheco, Muzzolon e Dória (2022) tiveram

como principais resultados de seu estudo com adolescentes de 11 a 18 anos uma frequência significativa de sintomas clínicos tanto de problemas internalizantes (38,8%) quanto de problemas externalizantes (16,6%).

Pesquisa brasileira realizada por Valverde, Vitale, Sampaio e Schoen (2012), envolvendo 320 adolescentes que não estavam em atendimento psicoterápico e que responderam, na sala de espera de um ambulatório, um instrumento de triagem para competência social e problemas de comportamento, observou que principal problema relatado foi Ansiedade/Depressão. Os meninos obtiveram escores mais altos em Problemas Sociais e mais baixos em Comportamento Delinvente; as meninas apresentaram-se com menos problemas no agrupamento Problemas Somáticos e com mais problemas em Ansiedade/Depressão. Quanto à faixa etária, observou-se que o agrupamento Problemas Sociais esteve associado ao início da adolescência. Tanto patologias descritas no DSM quanto problemas específicos de comportamento e saúde podem ser detectados por instrumentos de triagem, como os da família ASEBA.

Os responsáveis por alunos do 6º ao 9º ano (média de idade: 13,6 anos), perceberam diferentes problemas de saúde mental em seus filhos, como problemas de concentração ou atenção (37,3%), ansiedade (38,6%), dores sem causa aparente (26,5%), e dificuldade de relacionamento ou brigas (16,9%), entre outros (Borba Julião & Braga-Silveira, 2022).

Comparada a períodos anteriores, a adolescência apresenta uma menor incidência de doenças agudas. Contudo, os adolescentes ainda demandam cuidados médicos, tanto para doenças (crônicas ou agudas), quanto para problemas de saúde decorrentes de comportamentos que colocam sua vida ou saúde em risco. Cerca de um terço da carga total de doença em adultos e dois terços das mortes prematuras estão relacionados a condições ou comportamentos que tiveram início na juventude, como o uso de tabaco, sedentarismo, hábitos alimentares inadequados, sexo desprotegido ou exposição à violência (Valverde et al., 2012).

Um grande número de estudos utilizou escalas de sintomas como o *Child Behavior Checklist* (CBCL) para avaliar a psicopatologia dimensional em crianças e adolescentes em diversos países (Achenbach, 2023; Achenbach et al., 2008).

O CBCL é um instrumento da família ASEBA que identifica a percepção dos pais ou cuidadores sobre competência social e problemas de comportamento em seus filhos. Existem dados indicando que pais de crianças e adolescentes frequentemente queixam-se do comportamento de seus filhos, tornando essa população muito prevalente (10% a 20%) nos serviços de saúde. O uso de medidas de rastreamento de problemas de comportamento em

crianças, como as fornecidas pelo CBCL, pode auxiliar na identificação de patologias e/ou de comorbidades (Watson et al., 2022) e contribuir para ações preventivas de forma precoce. O objetivo deste trabalho foi apresentar a frequência de problemas comportamentais internalizantes e externalizantes em indivíduos de 6 a 18 anos, moradores das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste do Brasil, utilizando dados do Child Behavior Checklist/ 6-18.

Método

Este trabalho é um recorte da pesquisa em rede intitulada “Saúde mental e competência: avaliação, prevenção e tratamento”, do Grupo de Trabalho da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP). Trata-se de uma pesquisa, transversal, descritiva, quantitativa, de retrospectiva documental, a partir do compartilhamento de dados por diferentes profissionais/pesquisadores. O estudo segue regras éticas de pesquisa com seres humanos. O projeto integrado foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unifesp sob o nº 3.831.330.

Participantes

Essa pesquisa incluiu 6926 protocolos do CBCL/6-18, respondido pelos pais ou cuidadores em distintos contextos (clínico, escolar, esportivo, comunitário) e analisados por sexo e faixa etária. Esses protocolos fazem parte de um banco de dados mais amplo, reunido pelo GT já citado. Foram encaminhados por pesquisadores, de diferentes regiões do Brasil e, portanto, caracterizando um público diverso.

Instrumento

O *Child Behavior Checklist 6-18* é parte do *Achenbach System of Empirically Based Assessment - ASEBA*, um conjunto de instrumentos com normas multiculturais, padronizados e que incluem itens que descrevem um amplo espectro de problemas. É um sistema de avaliação empiricamente baseada, com mais de 10.000 publicações relatando pesquisas em mais de 110 culturas (T. Achenbach, 2023; T. M. Achenbach, 2009, 2015).

O CBCL 6-18 deve ser respondido por pais ou cuidadores. Há duas partes. A primeira referente à competência social (não utilizada neste trabalho) e a segunda uma escala tipo Likert de três pontos (0 [não é verdadeiro], 1 [às vezes verdadeiro], ou 2 [frequentemente

verdadeiro]) sobre problemas comportamentais e emocionais. As respostas aos itens são agrupadas, por análise fatorial na construção e validação do instrumento, em síndromes e escalas, e seu resultado é fornecido em T score, que pode ser dividido em três categorias: não clínico (menos problemas de comportamento), limítrofe e clínico (mais problemas de comportamento) (Achenbach, 2019). O cálculo dos escores leva em consideração a idade e o sexo.

Os 118 itens do CBCL 6-18 são empiricamente agrupados em oito escalas síndromes. Tais escalas, seguindo o modelo *bottom up* de avaliação, não coincidem exatamente com diagnósticos psiquiátricos, porém auxiliam em sua investigação. Além disso, considerando a faixa escolar, a partir das respostas ao instrumento, os resultados apontam para a avaliação de seis outros agrupamentos, estes orientados pelo DSM-5. As respostas aos itens também são empiricamente reunidas em três escalas, a saber: de problemas internalizantes, de problemas externalizantes e de Total de Problemas. Essas são o objeto deste estudo.

Procedimento

Após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, os integrantes do GT fizeram uma busca ativa por artigos, teses/dissertações e resumos em eventos científicos que utilizaram os instrumentos ASEBA, neste caso específico, o CBCL 6-18. Via e-mail, os autores dos trabalhos que utilizavam este instrumento foram contatados e convidados a compartilhar seus dados com o GT. Os dados foram organizados em planilhas. Para este estudo, somente as escalas internalizante, externalizante e total de problemas foram utilizadas, com o resultado categorizado em não-clínico, limítrofe e clínico. Para análise estatística foi utilizado o teste de Qui-Quadrado.

Resultados e Discussão

Os 6.926 protocolos foram divididos em três faixas etárias: (1) Terceira infância: dos 6 aos 10 anos, com média de idade de 8 anos. Sendo 58,21% do sexo masculino; (2) Adolescência inicial: dos 11 aos 14 anos, com média de idade de 12,28 anos. Sendo 59,29% do sexo masculino; e (3) Adolescência final: dos 15 aos 18 anos, com média de idade de 16,08 anos. Sendo 54,21% do sexo feminino.

959

O CBCL 6-18 foi majoritariamente respondido por mães biológicas, seguido de pais biológicos. Como respondentes também foram identificados pais/mães adotivas, avós, tios ou tias, entre os diferentes responsáveis.

Embora em todas as faixas etárias, em relação à escala externalizante, a maioria dos participantes foram considerados não clínicos, ou seja com poucos problemas nessa área, as crianças de 6 a 10 anos (terceira infância) foram as que tiveram mais problemas de comportamento assinalados por seus pais (Tabela 1). Quase um terço foi considerado clínico. Como observado na Tabela 1, as crianças do início do ciclo fundamental apresentam mais dificuldades em controlar seus impulsos, ao passo que os mais velhos, de 15 a 18 anos, tiveram menos itens assinalados nessa área, mostrando que, provavelmente, estão desenvolvendo o controle inibitório. O controle inibitório desempenha um papel crucial para a emissão ou supressão de comportamentos externalizantes e, ainda na terceira infância, muitos precisam de desenvolver essa habilidade de auto-regulação. Mais adiante, no ciclo vital, com o aprimoramento dessa habilidade permite que os adolescentes resistam mais aos impulsos imediatos e consigam agir de acordo com as regras sociais e estabelecidas. Provavelmente, por esse motivo, grande parte dos adolescentes deste estudo tenham sido percebidos como não clínicos em relação aos comportamentos externalizantes.

Os responsáveis pelas crianças e adolescentes deste estudo identificaram muitos problemas de comportamento do tipo internalizante, especialmente no final da adolescência, quando quase a metade dos participantes foram considerados clínicos na escala internalizante. É comum nessa fase que adolescentes experimentem mais comportamentos de introspecção, podendo vivenciar sentimentos de tristeza, desesperança, desamparo e falta de interesse nas atividades que antes desfrutavam. A atenção se faz necessária, já que esses sentimentos persistentes podem desencadear a depressão, que, como observado em Valverde, Vitalle, Sampaio e Schoen (2012), é bastante prevalente nessa etapa do desenvolvimento.

960

Tabela 1: Distribuição da amostra por faixa etária e categoria, nas Escalas Externalizantes Internalizante e Total de Problemas, em números brutos e porcentagem

	Externalizante			Internalizante			Total de Problemas		
	Não Clínica	Limítrofe	Clínica	Não Clínica	Limítrofe	Clínica	Não Clínica	Limítrofe	Clínica
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
Terceira Infância	2.130 (54,3)	542 (13,8)	1.252 (31,9)	1.818 (46,3)	615 (15,7)	1.491 (38,0)	1.851 (47,2)	584 (14,9)	1.489 (37,9)
Adolescente inicial	1.232 (58,7)	271 (12,9)	597 (28,4)	865 (41,2)	279 (13,3)	956 (45,4)	934 (44,5)	307 (14,6)	859 (40,9)
Adolescente final	577 (64,0)	116 (12,9)	209 (23,9)	334 (37,0)	123 (13,6)	445 (49,3)	399 (44,2)	156 (17,3)	347 (38,5)

Fonte: elaborada pelos autores, 2024

Em relação à escala externalizante (Tabela 2), independentemente da idade, não houve muita variação de manifestação de problemas no sexo feminino. Entretanto, como pode ser observado na Tabela 2, em relação à escala internalizante, quanto mais velhas as meninas, mais seus responsáveis identificaram comportamentos problemáticos, a ponto de quase dois terços da amostra feminina na adolescência final, terem seus resultados na categoria limítrofe ou clínico. O estudo de Valverde, Vitale, Sampaio e Schoen (2012), que também usou o CBCL6-18, já havia indicado resultados semelhantes: as meninas apresentaram-se com menos problemas no agrupamento Problemas Somáticos e com mais problemas em Ansiedade/Depressão; ambos caracterizados como comportamentos internalizantes.

961

Tabela 2: Distribuição da amostra por faixa etária, sexo feminino e categoria, nas Escalas Externalizante, Internalizante e Total de Problemas, em números brutos e porcentagem

Feminino	Externalizante			Internalizante			Total de Problemas		
	Não Clínica	Limítrofe	Clínica	Não Clínica	Limítrofe	Clínica	Não Clínica	Limítrofe	Clínica
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
Terceira Infância	975(59,6)	192(11,7)	469(28,7)	852(52,1)	237(14,5)	547(33,4)	822(50,2)	254(15,5)	560(34,2)
Adolescente inicial	532(62,2)	97(11,3)	226(26,4)	366(42,8)	119(13,9)	370(43,3)	384(44,9)	120(14,0)	351(41,1)
Adolescente final	299(61,1)	63(12,9)	127(26,0)	167(34,2)	59(12,1)	263(53,8)	190(38,9)	81(16,6)	218(44,6)

Fonte: elaborada pelos autores, 2024

Já em relação ao sexo masculino (Tabela 3), observa-se uma diminuição dos comportamentos externalizantes com o passar da idade, mostrando que os adolescentes de 15 a 18 anos, provavelmente, já desenvolveram o controle inibitório, enquanto que os meninos na terceira infância ainda apresentam dificuldades em relação ao controle dos impulsos e seguimento de regras, ou seja, as funções executivas ainda estão imaturas. Não houve muita diferença em relação à faixa etária e a escala internalizante. A variação em relação às idades foi menor.

Tabela 3: Distribuição da amostra por faixa etária, sexo masculino e categoria, nas Escalas Externalizante, Internalizante e Total de Problemas, em números brutos e percentagem

Masculino	Externalizante			Internalizante			Total de Problemas		
	Não Clínica	Limítrofe	Clínica	Não Clínica	Limítrofe	Clínica	Não Clínica	Limítrofe	Clínica
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
Terceira Infância	1155 (50,5)	350(15,3)	783 (34,2)	966 (42,2)	378(16,5)	944 (41,3)	1.029 (45,0)	330(14,4)	929(40,6)
Adolescente inicial	700 (56,2)	174 (14,0)	371 (29,8)	499 (40,1)	161(12,9)	585(47,0)	550 (44,2)	187 (15,0)	508(40,8)
Adolescente final	278 (67,3)	53(12,8)	82 (19,9)	167(40,4)	64 (15,5)	182(44,1)	209(50,6)	75(18,2)	129 (31,2)

Fonte: elaborada pelos autores, 2024

Ao compararmos o sexo masculino com o feminino (Tabela 4), observamos que os responsáveis assinalaram mais problemas externalizantes para as meninas que os rapazes, na adolescência final. Esses resultados diferem da literatura, a qual costuma associar o comportamento externalizante ao sexo masculino. É possível que as adolescentes do sexo feminino estejam se apoderando de seus direitos e quebrando mais regras sociais culturais, o que leva seus responsáveis a considerar esse comportamentos como problemáticos. Outros estudos vêm demonstrando que, atualmente, não há tanta diferença entre comportamentos externalizantes em relação ao sexo (Poton et al., 2018).

Tabela 4: Distribuição da amostra por faixa etária, sexo na Escala Externalizante, em números brutos e percentagem

externalizante	feminino			masculino		
	Não Clínica	Limítrofe	Clínica	Não Clínica	Limítrofe	Clínica
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
Terceira Infância	975(59,6)	192(11,7)	469(28,7)	1155 (50,5)	350(15,3)	783 (34,2)
Adolescente inicial	532(62,2)	97(11,3)	226(26,4)	700 (56,2)	174 (14,0)	371 (29,8)
Adolescente final	299(61,1)	63(12,9)	127(26,0)	278 (67,3)	53(12,8)	82 (19,9)

Fonte: elaborada pelos autores, 2024

Comparando os sexos na escala internalizante (Tabela 5), observa-se que os responsáveis identificaram mais meninos na terceira infância na categoria clínico e limítrofe que meninas. Enquanto que, na adolescência final, as moças foram identificadas como apresentando mais problemas internalizantes que os rapazes. Pelos resultados apresentados nas Tabelas 4 e 5, pensamos que as moças estão apresentando mais problemas de comportamento, seja internalizante ou externalizante, merecendo uma atenção especializada.

Tabela 5: Distribuição da amostra por faixa etária, sexo na Escala Internalizante, em números brutos e porcentagem

internalizante	feminino			masculino		
	Não Clínica	Limítrofe	Clínica	Não Clínica	Limítrofe	Clínica
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
Terceira Infância	852(52,1)	237(14,5)	547(33,4)	966 (42,2)	378(16,5)	944 (41,3)
Adolescente inicial	366(42,8)	119(13,9)	370(43,3)	499 (40,1)	161(12,9)	585(47,0)
Adolescente final	167(34,2)	59(12,1)	263(53,8)	167(40,4)	64 (15,5)	182(44,1)

Fonte: elaborada pelos autores, 2024

Metade de todos os problemas de saúde mental começa aos 14 anos de idade, mas a maioria dos casos passa despercebida e sem tratamento (Unicef, 2023). No presente estudo, como observado na Tabela 1, mais de um terço das crianças e adolescentes foram consideradas clínicas na escala Total de Problemas, ou seja, apresentam bastante sofrimento psíquico. Estudos epidemiológicos, objetivando à identificação precoce de crianças e adolescentes com problemas de comportamento, são extremamente importantes, pois contribuem com a promoção da consciência sobre a saúde mental e as dificuldades enfrentadas, tanto pelos indivíduos em sofrimento, quanto por suas famílias ou pela escola que os recebem.

Considerações finais

A maioria dos indivíduos estiveram classificados como não-clínicos na escala externalizante, ou seja, pouca presença de problemas comportamentais ou emocionais nessa área. Entretanto, observou-se que os responsáveis assinalaram que seus filhos apresentavam problemas do tipo internalizante em todas as faixas etárias, aumentando com o passar da idade. O desenvolvimento do controle inibitório pode ter papel crucial nesses resultados, pois contribui para que o adolescente regule mais seu comportamento e, consiga, nesse caso, guardar mais suas dificuldades e preocupações. Da mesma forma, a introspecção, característica dessa fase do ciclo vital, pode ser um agravante.

A adolescência é um período de dramáticas transições de desenvolvimento, que abarca as mudanças relacionadas à puberdade, ao desenvolvimento cerebral e inserção em um mundo social cada vez mais complexo. É importante que as escolas e responsáveis estejam atentos ao comportamento de seus alunos, especialmente sinais e sintomas do tipo internalizante, e proponham ações para colaborar no desenvolvimento saudável, minimizando o sofrimento psíquico. Também os responsáveis devem ficar atentos, para que, aos primeiros sinais e sintomas, busquem ajuda especializada.

Agradecimentos: agradecemos aos pesquisadores e clínicos (psicólogos, neurologistas, psiquiatras e psicopedagogos) que compartilharam com este grupo seus dados.

Referências

- Achenbach, T. (2023). *Achenbach System of Empirically Based Assessment - ASEBA: Catalog 2023*. ASEBA.
- Achenbach, T. M. (2009). *The Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA): Development, Findings, Theory, and Applications*. University of Vermont Research Center for Children, Youth, & Families.
- Achenbach, T. M. (2015). Multicultural Evidence-Based Assessment Using the Achenbach System Of Empirically Based Assessment (ASEBA) For Ages ½-90+. *Psicologia: Avances de La Disciplina*, 9(2), 13–23.
- Achenbach, T. M. (2019). International findings with the Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA): Applications to clinical services, research, and training. In *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health* (Vol. 13, Issue 1). <https://doi.org/10.1186/s13034-019-0291-2>
- Achenbach, T. M., Becker, A., Döpfner, M., Heiervang, E., Roessner, V., Steinhausen, H. C., & Rothenberger, A. (2008). Multicultural assessment of child and adolescent psychopathology with ASEBA and SDQ instruments: Research findings, applications, and future directions. In *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* (Vol. 49, Issue 3). <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01867.x>
- Barican, J. Lou, Yung, D., Schwartz, C., Zheng, Y., Georgiades, K., & Waddell, C. (2022). Prevalence of childhood mental disorders in high-income countries: A systematic review and meta-analysis to inform policymaking. *Evidence-Based Mental Health*, 25(1). <https://doi.org/10.1136/ebmental-2021-300277>

- Borba Julião, E., & Braga-Silveira, L. M. de O. (2022). Desempenho escolar e saúde mental em alunos do Ensino Fundamental II da Região Sul do Brasil. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, 9(2), 245–266. <https://doi.org/10.17979/reipe.2022.9.2.9120>
- Callegaro, J., Silva, D., & Bandeira, D. (2011). Prevalencia dos problemas de comportamento em uma amostra de crianças do Rio Grande do Sul. *Psicol. Teor. Prat*, 13(2).
- Cui, Y., Li, F., Leckman, J. F., Guo, L., Ke, X., Liu, J., Zheng, Y., & Li, Y. (2021). The prevalence of behavioral and emotional problems among Chinese school children and adolescents aged 6–16: a national survey. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 30(2). <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01507-6>
- Flora De La Barra, M., Benjamin Vicente, P., Sandra Saldivia, B., & Roberto Melipillán, A. (2012). Estudio de epidemiología psiquiátrica en niños y adolescentes en Chile. Estado actual. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 23(5), 521–529. [https://doi.org/10.1016/S0716-8640\(12\)70346-2](https://doi.org/10.1016/S0716-8640(12)70346-2)
- Ormel, J., Raven, D., Van Oort, F., Hartman, C. A., Reijneveld, S. A., Veenstra, R., Vollebergh, W. A. M., Buitelaar, J., Verhulst, F. C., & Oldehinkel, A. J. (2015). Mental health in Dutch adolescents: A TRAILS report on prevalence, severity, age of onset, continuity and co-morbidity of DSM disorders. *Psychological Medicine*, 45(2), 345–360. <https://doi.org/10.1017/S0033291714001469>
- Pacheco, I. E., Muzzolon, S. R. B., & Dória, G. M. S. (2022). Problemas emocionais e comportamentais em adolescentes. *Research, Society and Development*, 11(15), e105111536573. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i15.36573>
- Polanczyk, G. V., Salum, G. A., Sugaya, L. S., Caye, A., & Rohde, L. A. (2015). Annual research review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 56(3). <https://doi.org/10.1111/jcpp.12381>
- Poton, W. L., Soares, A. L. G., & Gonçalves, H. (2018). Problemas de comportamento internalizantes e externalizantes e uso de substâncias na adolescência. *Cadernos de Saúde Pública*, 34(9). <https://doi.org/10.1590/0102-311x00205917>
- Unesco. (2023). *Relatório UNESCO sobre a Educação*.
- Unicef. (2022). *UNICEF Annual Report 2022: For every child, every opportunity*.
- Unicef. (2023). *#OnMyMind: Better mental health for every child*. Child Protection. <https://www.unicef.org/on-my-mind>



10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cidadania
e Saberes

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



Valverde, B., Vitalle, M. S. de S., Cintra, I. D. P., & Schoen, T. H. (2012). Levantamento de problemas comportamentais/emocionais em um ambulatório para adolescentes. In *Paideia* (Vol. 22, Issue 53, pp. 315–323). <https://doi.org/10.1590/1982-43272253201303>

Watson, D., Levin-Aspenson, H. F., Waszczuk, M. A., Conway, C. C., Dalgleish, T., Dretsch, M. N., Eaton, N. R., Forbes, M. K., Forbush, K. T., Hobbs, K. A., Michelini, G., Nelson, B. D., Sellbom, M., Slade, T., South, S. C., Sunderland, M., Waldman, I., Witthöft, M., Wright, A. G. C., ... HiTOP Utility Workgroup. (2022). Validity and utility of Hierarchical Taxonomy of Psychopathology (HiTOP): III. Emotional dysfunction superspectrum. *World Psychiatry: Official Journal of the World Psychiatric Association (WPA)*, 21(1), 26–54. <https://doi.org/10.1002/wps.20943>

WHO. (2014). *10 Facts on adolescent health*. 2014

966



Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cidadania e Saberes

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0

REDES DE ÓDIO E CONSPIRAÇÃO: A RELAÇÃO DAS PLATAFORMAS DIGITAIS COM O (DES) INCENTIVO AO ÓDIO ONLINE

Ana Carolina Sassi¹
Isabela Quartieri da Rosa²

INTRODUÇÃO

A conectividade possibilitou que diferentes culturas e modos de vivência se encontrassem e transformassem a sociedade, a quebra de barreiras vislumbra a aproximação da população mundial e a esperança da quebra de preconceitos e estigmas. Apesar da internet e das tecnologias de informação e comunicação ensejarem inúmeras possibilidades para o ser humano, elas também servem de palco para o compartilhamento de discursos de ódio de cunho extremista.

As movimentações odiantas tomaram força por meio da grande adesão das plataformas digitais de comunicação. Esse tipo de multimídia, ocupa-se do compartilhamento de imagens, vídeos, áudios e textos para formar bolhas ideológicas que utilizam-se da culturalidade para fundamentar posicionamentos extremistas, tal como ocorreu nas eleições estadunidenses que elegeram o Trump, e em seguida refletiu nas eleições presidenciais brasileiras, tendo como consequência atos que feriram direitos humanos e transpassaram o ambiente virtual.

Além disso, as plataformas digitais apresentam caráter essencial para o desenvolvimento e comunicação intercultural da população, através delas é possível encontrar pertencimento social, se identificar com grupos e construir comunidades baseadas em interesses comuns. Levando-se em consideração a pluralidade de posicionamentos e ideologias presentes nesse ambiente, questiona-se se a atuação das plataformas digitais preserva os direitos humanos na rede ou incentiva a disseminação de discursos odiantos e conspiratórios?

¹ Bolsista CAPES. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Maria (PPGD/UFSM). Membro do Núcleo de Pesquisa em Direito Informacional (NUDI/UFSM). Endereço eletrônico: acsassi@gmail.com

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Maria (PPGD/UFSM). Membro do Núcleo de Pesquisa em Direito Informacional (NUDI/UFSM). Endereço eletrônico: isabela.quartieri@gmail.com

Para responder ao questionamento optou-se pela utilização do método de abordagem dedutivo que parte do estudo dos usos das plataformas digitais como mecanismo de construção ideológica e cultural, e em seguida analisa-se a posição das *big techs* diante da disseminação de discursos de ódio extremistas, tomando especial atenção na hipótese de se esta posição representa uma reserva corporativa ou um flagrante descaso e incentivo a violação dos direitos no ambiente virtual.

Aliado a abordagem dedutiva, optou-se pelo procedimento monográfico e de estudo de caso, vez que se analisou a ocorrência e os desdobramentos do crime de ódio praticado ao vivo na plataforma do Youtube em janeiro de 2024, o que resultou na morte brutal de uma pessoa, ato que ocorreu durante uma transmissão ao vivo. Para compreender as plataformas digitais e os conceitos que envolvem o tema, utilizou-se da técnica de pesquisa bibliográfica integrando as leituras de artigos e obras ao estudo de caso.

Tomando em consideração que o ambiente digital é espaço público de participação social, bem como de construção de significado e valores, estudar como as redes de internet podem transformar-se em redes de ódio e conspiração levando a desvalorização de direitos humanos, apresenta-se relevante para instigar debates jurídicos e sociais.

968

AS PLATAFORMAS DIGITAIS COMO MECANISMO DE CONSTRUÇÃO IDEOLÓGICA-CULTURAL

As tecnologias digitais ocupam papel central nas experiências da vida social, por meio de suas respostas rápidas e da oferta de contextos que despertam pertencimento e identidade. Pelo viés otimista, a internet institui comunidades virtuais nas quais há constituição de relacionamentos baseados em harmonia, igualdade e colaboração. Do viés pessimista, a comunicação mediada pelas ferramentas digitais contribui para o afastamento humano, acentuando o que há de pior na natureza humana. Toda comunicação digital é produto da culturalidade de quem o produz, são intenções e propósitos que o emissor externa, e os receptores absorvem e validam (Recuero, 2009, p.12).

A atividade digital é assentada no desenvolvimento de três fatores que juntos visam o empoderamento de cada indivíduo que interage. O *discurso* atrai e cativa pessoas que querem e acreditam que podem mudar a realidade, integrando-as nesse processo que usa da incitação da vontade, da imaginação e do engenho. Por meio do discurso são propostos níveis de determinada maneira de olhar o mundo, de um certo estilo de vida que será o verdadeiro aglutinante, construindo o componente identitário “que facilita, por sua vez, a comunicação

entre pares desconhecidos sem que seja necessária a mediação de um centro” (Ugarte, 2008, p. 40-41).

Nesse sentido, o compartilhamento de dores e esperanças no livre espaço público da internet desenvolve a conexão entre os indivíduos que formam redes no ambiente virtual. As múltiplas fontes do ser e suas opiniões pessoais os une para superar o medo e a insatisfação, com vontade de mudar e transformar a realidade. As plataformas digitais fazem com que pessoas de todas as idades e condições participem com suas vozes, além de ser meio de prosperação e reprodução de crenças e valores, conectando-se com preocupações reais de pessoas reais (Castells, 2013, p.06).

Nesse sentido, as interações digitais são geradoras e mantenedoras de relações complexas e tipos de valores que constroem e mantêm redes na Internet. Mais do que isso, são geradoras de relações sociais que irão constituir laços sociais por meio da conexão de pares (Recuero, 2009).

O segundo fator da atividade digital se refere às *ferramentas* utilizadas, usando da potência dos indivíduos para gerar consensos e transmitir ideias, devem estar a disposição para o uso facilitado e viralizador (Ugarte, 2008, p.42). É o caso da utilização de estratégias midiáticas, por vezes sensacionalistas, bem como da utilização de memes, da troca de links e de botões de compartilhamento e envio de conteúdo que os atores sociais difundem suas motivações e valores, explica Recuero:

A presença de memes é relacionada ao capital social, na medida em que a motivação dos usuários para espalhá-los é, direta ou indiretamente, associada a um valor de grupo. Por exemplo, as pessoas que espalham os recados com imagens acreditam estar fazendo algo positivo, que deixará aquele que recebeu a mensagem contente. Logo, há intencionalidade na construção/aprofundamento de um laço social, que é ultimamente explicado pela necessidade de capital social. Do mesmo modo, muitas pessoas que espalham mensagem de vírus e informações o fazem com a intenção de auxiliar e mostrar-se bem informadas, o que também pode ser associado à construção do capital social (Recuero, 2009, p.130).

Por conseguinte, a *visibilidade*, terceiro fator, está intimamente ligada às ferramentas. Com foco na divulgação e disseminação do conteúdo surgem ferramentas pensadas para que as pessoas, mediante pequenos gestos, possam se reconhecer em outras pessoas como elas. Procura-se atingir um nível de visibilidade no vasto ambiente digital, no qual a informação e as ideias propagam-se por meio de um número de pessoas que cresce exponencialmente (Ugarte, 2008, p. 42).

Pode-se dizer que visibilidade é sinônimo de popularidade no ambiente digital, isso porque as informações são difundidas por atores influentes numa relação de causa e consequência das impressões que geram nos demais (Recuero, 2009, p. 131). A depender do número de seguidores que este ator possui, maior será a amplitude que suas publicações alcançarão e afetarão a sociedade.

Logo, os seres humanos criam significado interagindo com seu ambiente natural e social, conectando suas redes neurais com as redes da natureza e com as redes sociais. E a constituição das redes ocorre pelo ato da comunicação, isto é, o processo de compartilhar significado pela troca de informações. Desse modo, a sociedade é a principal fonte da produção de significados por meio do processo de comunicação socializada (Castells, 2013, p. 09).

O compartilhamento de conteúdo não é prática restrita às tecnologias de informação e comunicação, é a maneira com que populações têm difundido sua origem, modos e culturas através do tempo. A diferença entre o antes e o agora está nas ferramentas digitais que facilitam esse compartilhamento, tais como a plataforma do YouTube, que facilita a difusão de vídeos pela internet, encorajando pontos de acesso aos conteúdos numa variedade de lugares e oportunizando espaço para interações através da janela de comentários (Jenkins; Green; Ford, 2022).

Os autores (Jenkins; Green; Ford, 2022) atribuem à propagabilidade os recursos técnicos que tornam mais fácil a circulação de conteúdos, o que constitui a denominada cultura da conexão. A qual trata-se do modelo participativo de cultura em que o público molda, compartilha e reconfigura conteúdos por meio da produção cultural e das interações sociais, reconhecendo a importância das conexões entre os indivíduos nas plataformas digitais.

Nesse sentido, os indivíduos conectam-se a outros através das relações sociais baseadas no pertencimento e na intenção de pertencer, construindo laços associativos e dialógicos. Associativos devido às interações reativas, como decidir seguir um determinado perfil ou canal dentro da plataforma ou trocar links de acesso a conteúdos. E sendo dialógico devido às interações mútuas entre os atores, que se desenvolve através de conversações por meio de comentários (Recuero, 2009, p. 39-40).

Dessa interações e compartilhamentos se desenrola o processo de construção de significado que caracteriza-se por um grande volume de diversidade. A construção simbólica depende amplamente das mensagens e estruturas criadas, formatadas e difundidas nas redes de comunicação multimídias. Além de serem influenciadas pelas interpretações de cada um, pois a cada mente humana individual constroi seu próprio significado interpretando em seus próprios termos as informações comunicadas (Castells, 2013, p. 9).

É na dialética da interlocução com outros no meio de comunicação feito à sua imagem e semelhança que os indivíduos se unem e conectam-se usando o conjunto de ferramentas on-line de publicação e comunicação pessoal (Ugarte, 2008, p. 80). Esse agrupamento realizado pelo pertencimento e identificação reflete na construção de valores, influenciando a cultura e consequentemente os modos de vida.

Com isso, a qualidade de expressões da autonomia cultural em um mundo simbólico reflete na luta pelo próprio espaço na sociedade, conforme a lógica de globalização de culturas que ocorre nas plataformas digitais, são produzidos compostos simbólicos originados de identidades. Essa identidade, portanto, deriva da construção do desejo que se manifesta nas relações interpessoais no ambiente digital (Castells, 2021).

Por conseguinte, a construção ideológica cultural, isto é, o conjunto de valores, convicções e propósitos que cada indivíduo carrega, pode ser amplamente divulgado nas plataformas digitais. Não apenas pode ser simplesmente compartilhado, como pode assumir diversas formas em imagens, vídeos, textos e sons. Atraindo os demais para determinada visão de mundo, gera-se validação da ideologia-cultural e faz com que o conteúdo prospere na rede, seja pela identificação de esperança no desejo de mudança da estrutura social, bem como pela indignação e insatisfação pessoal, derivada de uma possível exclusão.

Frente a isso, há uma problematização quando esses valores, convicções e propósitos expressam-se em discursos extremistas, caracterizado pela desumanização do seu objeto e coletivização de seu destinatário, atuando sob a forma de guerra ativa com o diferente, o outro. Desse modo, “a criação de mensagens de ódio segmentadas para a população, de forma sistemática e constante, intenciona mobilizar certos medos e ressentimentos” criando redes de ódio e conspiração (MDHC, 2023).

Assim, torna-se necessário analisar o comportamento da plataforma digital, em específico do YouTube, diante da sua utilização para o cometimento de crime contra a vida, o qual usou das ferramentas disponíveis de transmissão ao vivo, espaço para comentários e curtidas, gerando interações que validaram suas ações e fomentaram desrespeito a direitos fundamentais.

AS PLATAFORMAS DIGITAIS E OS DISCURSOS DE ÓDIO: O CASO DA FAMÍLIA MOHN

O caso objeto de análise da presente pesquisa ocorreu na Pensilvânia no dia 31 de janeiro de 2024 onde Justin Mohn, de 32 anos, teria decapitado seu pai e mostrado sua cabeça decepada na rede social Youtube. No vídeo, o homem defende ideais extremistas ao estimular a

violência contra funcionários públicos federais, incitar uma “revolução sangrenta” contra o governo Biden e propagar discursos de ódio. Justin também critica o globalismo e alerta sobre a “ameaça comunista” formada por uma espécie de exército formado por imigrantes ilegais em solo americano que, segundo ele, iria colocar em risco a liberdade do país (Cnn Brasil, 2024a; Revista Monet, 2024b).

Durante o vídeo, afirmou ser um messias que devia ser alçado ao posto de presidente americano enquanto segurava a cabeça de seu pai, um funcionário federal de carreira que, segundo Justin, era um traidor da pátria e contribuiu para a queda do seu país. Após publicar o vídeo em sua conta na plataforma digital, Mohn deixou o local do crime e fugiu em direção a uma base de treinamento da Guarda Nacional Americana, onde foi capturado (Cnn Brasil, 2024a; Revista Monet, 2024b).

Justin Mohn era cantor e, entre singles e álbuns, já demonstrava comportamento conspiratório. Sua produção musical lançada em 2021 chamada “Cold War Waste Town” traz na capa uma ilustração em que uma mão azul “paga” uma mão vermelha com o mapa dos Estados Unidos. Sob um viés da política estadunidense, as cores azul e vermelha representam, respectivamente, o partido democrata e o partido republicano. O conteúdo foi publicado na plataforma Spotify e ainda se encontra disponível para acesso (Revista Monet, 2024a).

972

Figura 1 - Capa do álbum “Cold War Waste Town” de Justin Mohn.



Fonte: Spotify, 2024b.

Em 2020, Mohn teria ingressado com um processo judicial contra o governo americano sob o argumento de que teria sido enganado pelo ente federal ao não ser informado que, “sendo um homem branco com excesso de instrução” teria dificuldades em conseguir emprego e

quitar o empréstimo estudantil contratado para completar o custo de Gestão de Agronegócio o qual era formado. Segundo a agência de notícias americana Associated Press (2024), Justin já fazia há alguns anos publicações online que atacavam o governo e defendiam a violência. Em agosto de 2020, teria publicado nas redes sociais um panfleto no qual argumentava que pessoas nascidas após 1991, assim como o próprio, deveriam fazer uma revolução sangrenta (Revista Monet, 2024a).

O vídeo que resultou em sua prisão teve duração de aproximadamente 14 minutos e foi publicado no YouTube com o título "Milícia de Mohn - Um Chamado Às Armas para Patriotas Norte-Americanos". Nele, Justin faz diversas declarações conspiratórias semelhantes à teoria pregada pelos seguidores do movimento QAnon³, o qual esteve presente na invasão do Capitólio em 6 de janeiro de 2021. Segundo Mohn, o "inimigo" o qual deveria aniquilar se tratava do governo federal e quem trabalha ou faz parte dele, o que foi dado como "exemplo" por ele ao assassinar seu pai, servidor público estadunidense há mais de 20 anos (Cnn Brasil, 2024a; Revista Monet, 2024b).

O conteúdo foi visto mais de 5.000 vezes antes de ser retirado apenas depois de quase seis horas livremente disponível para consumo e compartilhamento online. A plataforma, ao retirar o conteúdo da rede, se posicionou sobre o incidente alegando a violação de suas políticas rígidas que proíbem violência explícita e extremismo. Segundo representante da *big tech* "O vídeo foi removido por violar nossa política de violência explícita e o canal de Justin Mohn foi encerrado de acordo com nossas políticas de extremismo violento" e o Youtube estaria trabalhando para deletar qualquer novo conteúdo que seja colocado na plataforma que tenha relação com o vídeo original (G1, 2024a).

O presente caso é de grande relevância para o estudo dos desdobramentos, principalmente jurídicos, de violações de direitos online porque, dentre outras razões, o fato acontece no mesmo dia em que o CEO da Meta, Mark Zuckerberg, prestou um depoimento de mais de 5 horas no Senado estadunidense. O Presidente do Facebook respondeu questões sobre regulação, uso de dados de usuários e como a empresa reagiu ao escândalo da Cambridge Analytica (G1, 2024b).

³ Em resumo, trata-se de de uma teoria da conspiração de extrema-direita, criada nos Estados Unidos, que diz haver um grupo secreto, formado por adoradores de satanás, pedófilos e canibais, que dirige uma rede global de tráfico sexual infantil e fazem parte do alto escalão do governo americano. Segundo os apoiadores da teoria, o ex-presidente Donald Trump luta em prol da derrota deste grupo e, por isso, estaria sendo perseguido (BBC, 2021).

Além disso, o ano de 2024, ainda no início, já é marcado pela efervescência da discussão sobre regulação e responsabilização das big techs em todo o mundo. Ainda, diversas potências mundiais, incluindo os Estados Unidos e o Brasil, se preparam para as próximas eleições presidenciais de modo que aspectos como desinformação, *fake news*, inteligência artificial e a influência dos demais mecanismos de tecnologia na manutenção da democracia e dos demais direitos online estão sendo amplamente discutidos em todo o mundo.

Ao observar como a internet hoje é organizada, verifica-se que na sua grande maioria, a dinâmica é regida por dois componentes: as chamadas “diretrizes da comunidade” e as decisões judiciais. As diretrizes da comunidade são um conjunto de regras criadas por cada plataforma de mídia social para garantir um padrão de comportamento esperado na plataforma. Elas tendem a possuir orientações sobre o que é proibido, ou seja, atividades e ações ilegais que podem levar à suspensão ou exclusão permanente de contas.

Em apertada síntese, as diretrizes das principais plataformas utilizadas pelos usuários seguem um comportamento semelhante e baseiam seu sistema de autorregulação no uso da tecnologia dos algoritmos combinado as denúncias feitas pelos usuários.

Com isso, percebe-se que há uma espécie de isenção de responsabilidade das plataformas quanto ao conteúdo que elas hospedam. Além disso, não há o incentivo a uma cultura de prevenção do dano, apenas de reparação.

No Brasil, o mais próximo de uma responsabilização direta da plataforma se refere ao artigo 19. do Marco Civil da Internet que condiciona e restringe a incidência da responsabilidade civil dos provedores de internet, websites e gestores de aplicativos de redes sociais, ao desatendimento de ordem judicial específica, que determine a exclusão do conteúdo ilícito e lesivo postado (Brasil, 2014). Ou seja, a responsabilização se daria somente pelo controle da retirada da publicação, mas não pelo seu conteúdo de fato.

Assim, se observa que a problemática da neutralidade das plataformas digitais se encontra no fato de que esta não existe na prática, visto que estas são detentoras do controle dos conteúdos. Portanto, seu comportamento encoraja por meio de ferramentas criadas por elas para manter seus usuários cada vez mais conectados à avalanche de desinformação e violência online a qual se vive hoje no ambiente virtual.

Com o fenômeno de plataformização da vida, as relações sociais, políticas e econômicas se manifestam por meio de ferramentas as quais são fornecidas por empresas privadas que, a partir de seus algoritmos, têm o poder de decidir sobre a maneira como esse espaço será oportunizado. Assim, a etiqueta de “transmissores imparciais de informação” cai por terra

ao passo que estas customizam os serviços e direcionam os conteúdos aos usuários (Van Dijck, 2013).

Pode-se perceber que tal estrutura organizacional deixa a desejar no que tange a proteção dos direitos no ambiente virtual. Estes canais de expressão detêm vasto poder comunicacional, mas suas diretrizes não são democraticamente estabelecidas. Isso porque não é permitido que se delibere sobre os termos de uso ou sobre como a plataforma será operacionalizada. Ou seja, tem-se um espaço que exerce um importante papel enquanto ambiente de participação na vida em sociedade, mas que não dispõe de ferramentas democráticas para seu funcionamento (Pasquale, 2015).

Por essa razão, tem ganhado cada vez mais força no mundo a discussão acerca da regulação da internet, em especial quanto a atuação das plataformas digitais frente a estes desafios trazidos pela sociedade em rede. Entretanto, o debate sobre uma possível regulação foi (e ainda está) eivado de ruídos desinformativos, conspiracionistas e extremistas que, sobretudo, afastam o senso comum de compreender questões aventadas pelos públicos especializados que buscam uma resolução para a matéria.

Exemplo disso é a errônea equiparação da regulação pública com a censura. Segundo Letícia Cesarino (2023), a liberdade de expressão não pode ser confundida com a liberdade de alcance dos discursos (que hoje são moldados pelos interesses das plataformas digitais). Em primeiro deve-se compreender que a moderação de conteúdo feita pelas plataformas digitais são, em sua maioria, tomadas por sistemas automatizados. Por isso, a atuação legislativa e Estatal pode ser compreendida também como uma ferramenta para reduzir a assimetria entre plataformas e usuários, agravada pela concentração de poder econômico e político dessas ferramentas comunicacionais (Almeida, 2022).

Por essa razão, ao discorrer sobre a regulação da internet não se está falando sobre um controle público absoluto que tornaria as big techs incapazes de gerir seus produtos e serviços. Mas de imprimir uma isonomia e legitimidade pública frente ao comportamento destes gigantes virtuais.

Assim, o que a tentativa de criar uma regulação para as plataformas deve trazer é a necessária consciência de que o ambiente digital é extremamente assimétrico onde sujeita às massas ao papel de influenciados e tal cenário é facilmente capturado por aqueles que lucram com a desinformação. Os intermediários do processo desinformativo da sociedade devem ser responsabilizados visto que são seus algoritmos que proporcionam o espaço e o alcance necessário para a disseminação destes comportamentos nocivos.

A proposta de responsabilizar a plataforma (que inegavelmente lucra com conteúdo disfuncional), visa trazer maior atenção do mercado para o tratamento das condutas que são flagrantes violadoras de direitos. Em contra senso, atribuir a responsabilidade pela regulação do conteúdo apenas às plataformas digitais, incentiva-se um modelo de autorregulação onde, estes atores que trabalham em prol da lucratividade, irão deter o controle absoluto da disseminação de conteúdo na Internet.

Quanto a isso, Leticia Cesarino (2022; 2023) versa que se deve compreender que regular não se trata apenas de criar um conjunto de regras e orientações sobre como se deve proceder diante de casos de violação de direitos online. Isso, inclusive, diversos outros dispositivos legais vigentes já possuem carga jurídica suficiente para serem aplicados nos casos concretos. Por regulação, se entende aqui como um conjunto de normas amplas, eficazes e socialmente legítimas as quais tenham como objetivo proteger e proporcionar um ambiente digital seguro e isonômico.

Em suma, quanto à efetividade de um marco regulatório legal, é preciso compreender que “a regulação não pode ser vista como um fim em si mesmo e sim como um instrumento para favorecer e conferir segurança às interações no ciberespaço” (Silva, 2012). Neste sentido, “pensar em um Direito para a Internet exige, preliminarmente, fugir da armadilha de transpor os modelos jurídicos tradicionais para o âmbito da sociedade informacional” (Silva, 2012).

976

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo promovido por este artigo foi possível entender de que maneira as plataformas digitais contribuem para o crescimento dos discursos de ódio e o extremismo online, a partir da criação e manejo da tecnologia destes gigantes virtuais de acordo com o interesse de seus proprietários.

A pesquisa observou que as interações digitais são geradoras e mantenedoras de relações complexas e tipos de valores que constroem e mantêm redes na Internet. Dessas interações e compartilhamentos se desenrola o processo de construção de significados. Essa construção de significados e da própria identidade do indivíduo sofrerá a influência das mensagens e estruturas criadas, formatadas e difundidas nas redes de comunicação.

Além disso, a construção ideológica cultural, isto é, o conjunto de valores, convicções e propósitos que cada indivíduo carrega, pode ser amplamente divulgado nas plataformas digitais. A capacidade de propagação de informações oriundas das redes sociais traz à tona a problemática no que diz respeito a quanto esses valores, convicções e propósitos expressam-

se em discursos extremistas, caracterizado pela desumanização do seu destinatário e o estímulo à aniquilação do diferente, do outro. Exemplo deste cenário trata-se do caso que foi objeto de estudo da presente pesquisa que, a partir da análise de diversos fatores, é possível depreender de que maneira as plataformas digitais estão reforçando comportamentos como o do caso estudado.

Resta claro, portanto, que o problema de pesquisa investigado foi respondido no decorrer do texto, pois concluiu-se que a atual dinâmica das mídias digitais contribui para a erosão das bases de uma sociedade democrática, fundada no respeito às diferenças. Além disso, a responsabilidade conferida às plataformas digitais a partir da regulamentação da atuação destes gigantes virtuais é se trará uma atenção maior para o tratamento das condutas que são flagrantes violadoras de direitos.

Por fim, conclui-se que o avanço dos discursos de ódio é uma problemática que deve ser encarada não mais com uma visão tradicional de binômio dano/reparação, por exemplo. É preciso um olhar inovador e atento às novas formas de comunicação e transmissão de informação para que as gerações conectadas sejam conscientizadas da nocividade do ódio e as plataformas digitais possuem um importante papel na construção desta nova forma de pensamento.

977

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Clara Leitão de. **Regulação da transparência em plataformas digitais e legitimidade na moderação de conteúdo**. Dissertação (Mestrado em Direito). Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/32486/Dissertac%cc%a7a%cc%83o%20Clara%20Leita%cc%83o%20final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 mar.2024.

ASSOCIATED PRESS. **Man accused of beheading his father in suburban Philadelphia home and posting gruesome video online**. 2024. Disponível em: <https://apnews.com/article/father-beheaded-video-mohn-decapitation-b6122b0f8f05b509b243c2064a16344f>. Acesso em: 14 mar.2024.

BBC. **QAnon**: o que é e de onde veio o grupo que participou da invasão ao Congresso dos EUA. 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-55577322>. Acesso em: 14 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014**. Marco Civil da Internet. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. Brasília: Diário Oficial da União, 24 abr. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm. Acesso em: 26 jun. 2023.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**: a era da informação. Vol 2, Ed. 10. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança**: movimentos sociais na era da internet. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2013.

CESARINO, Letícia. **PL das Fake News**: É preciso regular as plataformas, não usuário comum, 2023. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniaop/pl-das-fake-news-e-preciso-regular-as-plataformas-nao-o-usuario-comum/>. Acesso em: 14 mar. 2024.

CESARINO, Letícia. **O mundo do Avesso**: verdade e política na era digital. Editora UBU, 2022.

CNN BRASIL. **Homem é preso nos EUA após exibir a cabeça decapitada do pai no YouTube. 2024a**. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/homem-e-preso-nos-eua-apos-exibir-cabeça-decapitada-do-pai-no-youtube/>. Acesso em: 14 mar. 2024.

CNN BRASIL. **TikTok, Meta, Discord: CEOs serão ouvidos pelo Senado dos EUA nesta quarta (31). 2024b**. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/tiktok-meta-discord-ceos-serao-ouvidos-pelo-senado-dos-eua-nesta-quarta-31/>. Acesso em: 14 mar. 2024.

G1. **YouTUBE demora cinco horas para derrubar vídeo em que americano que matou e decapitou o pai aparece logo após o crime.** 2024a. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2024/01/31/youtube-demora-cinco-horas-para-derrubar-video-em-que-americano-que-matou-e-decapitou-o-pai-aparece-logo-apos-o-crime.ghtml>. Acesso em: 14 mar. 2024.

G1. **Em depoimento de 5 horas ao Senado americano, Mark Zuckerberg admite erros do Facebook.** 2024b. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/mark-zuckerberg-depoe-ao-senado-sobre-uso-de-dados-pelo-facebook.ghtml>. Acesso em: 14 mar. 2024.

JENKIS, Henry; GREEN, Joshua; FORD, Sam. **Cultura da conexão:** criando valores e significados. Trad. Patrícia Arnaud. São Paulo: Editora Aleph, 2022.

MDHC. **Relatório de Recomendações para o Enfrentamento do Discurso de Ódio e Extremismo no Brasil.** Christian Ingo Lenz Dunker, Débora Diniz Rodrigues, Esther Solano. et al. / Camilo Onoda Luiz Caldas, Manuela Pinto Vieira d'Ávila, Brenda de Fraga Espindula. et al. (Coord.) - 1. ed. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2023.

979

PASQUALE, Frank. **The Black Box Society:** the secret algorithms that control money and information. Cambridge: Harvard University Press, 2015.

RECUERO, Rachel. **Redes sociais na internet.** Porto Alegre: Sulina, 2009.

REVISTA MONET. **Quem é o cantor “teórico da conspiração” acusado de decapitar o pai e mostrar em vídeo no YouTube.** 2024a. Disponível em: <https://revistamonet.globo.com/noticias/noticia/2024/01/quem-e-o-cantor-teorico-da-conspiracao-acusado-de-decapitar-o-pai-e-mostrar-em-video-no-youtube.ghtml>. Acesso em: 14 mar. 2024.

REVISTA MONET. **Cantor teórico da conspiração mata o pai e exhibe sua cabeça em vídeo publicado no Youtube.** 2024b. Disponível em: <https://revistamonet.globo.com/noticias/noticia/2024/01/cantor-mata-pai-e-exibe-sua-cabeca-em-video-publicado-no-youtube.ghtml>. Acesso em: 14 mar. 2024.

SILVA, Rosane Leal da. Cultura ciberlibertária x regulação da internet: a correção como modelo capaz de harmonizar este conflito. **Revista Brasileira de Estudos Constitucionais - RBEC**, Belo Horizonte, ano 6, n. 21, p.279-312, jan./mar. 2012.

SPOTIFY. **Perfil de Justin Mohn**. 2024a. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/artist/2be81C2BS7nwhW2DGNi9Zz>. Acesso em: 14 mar. 2024.

SPOTIFY. **Álbum musical “Cold War Waste Town”**. 2024b Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/track/5RLNwXfo32IO4Mk6i43UXs>. Acesso em: 14 mar. 2024.

UGARTE, David. **O poder das redes**: manual ilustrado para pessoas, organizações e empresas chamadas a praticar o ciberativismo. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008.

VAN DIJCK, José. **The culture of connectivity**: a critical history of social media. New York: Oxford University Press, 2013.

980

UM ESTUDO ACERCA DA RESOLUÇÃO DE EQUAÇÕES DIFERENCIAIS NÃO HOMOGÊNEAS PELO MÉTODO DOS COEFICIENTES INDETERMINADOS COM SUPORTE DO *SOFTWARE* GEOGEBRA

Ana Carla Pimentel Paiva¹
Georgyana Gomes Cidrão²
Francisco Régis Vieira Alves³
Helena Maria de Barros Campos⁴

Introdução

O estudo “qualitativo” acerca da resolução de Equações Diferenciais Não Homogêneas pelo Método dos Coeficientes Indeterminados busca desenvolver uma situação didática com o uso do software Geogebra que ofereça uma contribuição em relação a compreensão do algoritmo desse Método dos Coeficientes Indeterminados e das soluções determinadas por esse método. De modo a superar as dificuldades inerentes ao próprio conteúdo, e para o desenvolvimento de uma situação didática, utilizaremos a metodologia de pesquisa intitulada de Engenharia Didática – ED.

Segundo Alves(2016,b) Engenharia Didática – ED apresenta uma estrutura que nos permite compreender de forma diferenciada o nosso fenômeno de interesse, sendo composta por quatro fases (análise preliminar, análise a priori, experimentação e análise a posteriori).

No entanto, nesse artigo se descreve, de modo particular, apenas duas etapas previstas pela Engenharia Didática – ED: as fases de análise prévias e análise a priori, pois se consiste em um estudo do objeto matemático e dos obstáculos epistemológicos em relação ao seu entendimento, seguidos, pelo desenvolvimento da situação didática, que acontece por meio de atividades descritas/estruturadas com apoio da tecnologia.

O intuito desse estudo trata-se da mediação afetada pela exploração adequada de softwares afim de evitar determinados elementos que atuam como entraves a um entendimento amplo, inerente a essas equações. Desse modo, indicamos e estruturamos de situações-problema no Geogebra, de modo a empregar a visualização no entendimento de propriedades qualitativas (gráfico-geométricas) e não apenas de natureza algorítmicas.

981

Bases Teóricas

A Engenharia Didática- ED trata-se uma metodologia de pesquisa cuja a concepção ocorreu a partir dos anos 80, como uma forma de concretizar os ideais e pressupostos de investigação da Didática da Matemática Francesa – DM (Alves,2016a).

Conforme Almouloud (2007, p. 25) as reflexões trazidas pela DM estudavam os “problemas de ensino de conceitos matemáticos em razão das exigências próprias do saber matemático”. Assim os conhecimentos desenvolvidos pela DM se propunham a oferecer elucidações, conceitos e teorias, assim como meios de previsão e análise, de situações relacionadas aos fenômenos de transmissão do saber matemático baseados na epistemologia matemática desse conhecimento.

Conforme Alves(2016a), a metodologia Engenharia Didática poderia ser definida como um conjunto sequencial de classes concebidas, organizadas, de maneira coerente, por um professor-engenheiro, como a finalidade de realizar um projeto de ensino para uma população determinada de alunos.

Em relação a sistematização prevista pela ED, estabelecemos que sua realização ocorre em quatro fases: análises prévias, análises a priori, experimentação, análise a posteriori e validação.

Na primeira fase da ED, as análises prévias, o pesquisador determina as principais dimensões que definem o problema a ser estudado e como se relacionam com o sistema de ensino, por exemplo: as dimensões epistemológicas, cognitivas e didáticas (Almouloud, 2007).

De forma mais detalhada, Alves (2018) descreve que a dimensão epistemológica abrange as características do saber matemático, a dimensão cognitiva explora as características cognitivas do público-alvo e pôr fim a dimensão didática averigua as características relacionadas ao funcionamento do sistema de ensino.

Nesse estudo, investigamos os conceitos referentes ao campo epistêmico matemático das equações não homogêneas e ao método de resolução dos coeficientes indeterminados e os respectivos conceitos matemáticos desse campo, o que compreende a análise do saber matemático, ou seja, a análise epistemológica.

Na segunda fase da ED, concepção e análises priori, o pesquisador deve elaborar e analisar uma sequência de situações didáticas com a finalidade de responder às questões originadas na primeira fase (Almouloud, 2007).

982

Segundo (Almouloud, 2007, p.174) na formulação dessas situações didáticas, o pesquisador deve conceber “situações-problema de modo a permitir “ao aluno agir, se expressar, refletir e evoluir por iniciativa própria, adquirindo assim novos conhecimentos”. Assim, ao elaborar a situação didática o pesquisador deve realizar uma análise matemática do objeto matemático explorado, para que possa identificar os métodos, estratégias de resolução em cada situação, caracterizar os conhecimentos e saberes matemáticos prévios necessários para que o aluno consiga responder a situação-problema.

A etapa seguinte, a experimentação pode ser definida como a etapa que em ocorre a aplicação da sequência de situações didática, ou seja, é a etapa para garantir os resultados práticos com a análise teórica (Almouloud, 2007). Assim, é nessa etapa que é colocado em prática todo o dispositivo planejado no momento anterior, na análise a priori.

E por fim, a última etapa, denominada análise a posteriori e a validação refere-se ao tratamento das informações obtidas por ocasião da aplicação da sequência didática, a etapa em que ocorreu efetivamente a fase experimental da pesquisa (Almouloud, 2007).

O conteúdo matemático Equações Diferenciais Não Homogêneas

983

Uma Equação Diferencial Não Homogênea é uma equação com coeficientes constantes, isto é, equações da forma:

$$ay'' + by' + cy = G(x) \quad (1)$$

onde a , b e c são constantes e G é uma função contínua (Boyce e Diprima, 2010). Para a resolução dessa equação diferencial, iniciaremos o algoritmo pela resolução da equação diferencial homogênea correspondente, em que G é nulo:

$$ay'' + by' + cy = 0 \quad (2).$$

A equação 2 é denominada de **equação complementar** e desempenha um papel importante na solução da equação não homogênea original. E empregaremos o seguinte teorema:

Teorema: A solução geral da equação não homogênea (1) pode ser escrita como $y(x) = y_p(x) + y_c(x)$, em que y_p se trata de uma solução particular da Equação 1, e y_c é uma solução geral da equação complementar (Boyce e Diprima, 2010).

À nível de exemplificação, temos a equação diferencial não homogênea: $y'' + y' - 2y = x^2$, cuja a equação auxiliar é dada por $y'' + y' - 2y = 0$ e a função $G(x) = x^2$ é um polinômio de grau 2.



JMFC

10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cidadania
e Saberes**

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



984



Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cidadania e Saberes

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0

Figura 1- Algoritmo para a Resolução de EDO Homogênea

$$\text{Equação diferencial: } ay'' + by' + c = 0$$

$$y = e^{rx}; y' = re^{rx}; y'' = r^2 e^{rx}; \text{ substituindo na eq. Diferencial}$$

$$e^{rx}(ar^2 + br + c) = 0, \text{ como } e^{rx} \neq 0$$

$$\text{Equação característica : } ar^2 + br + c = 0$$

$$\text{Raízes da equação característica: } r_{1,2} = \frac{-b \pm \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a}$$

Fonte:Elaborado pelos autores

Para a resolução da equação auxiliar, utilizaremos o mecanismo disposto na figura (1).

Assim, para a equação $y'' + y' - 2y = 0$ dispomos da equação característica $r^2 + r - 2 = 0 \Rightarrow (r - 1)(r + 2) = 0$, logo $r = 1$ ou $r = -2$. Conforme Boyce e Diprima (2010), solução da equação complementar está vinculada a natureza do Δ da equação característica, por exemplo:

$$\text{SE } \Delta > 0 \Rightarrow y = C_1 e^{r_1 x} + C_2 e^{r_2 x};$$

$$\text{SE } \Delta = 0 \Rightarrow y = C_1 e^{r_1 x} + C_2 x e^{r_2 x}$$

$$\text{SE } \Delta < 0 \Rightarrow y = e^{\alpha x}(C_1 \cos(\beta x) + C_2 \text{sen}(\beta x)).$$

Portanto, a equação complementar é dada por $y_c = C_1 e^x + C_2 e^{-2x}$, em que C_1 e C_2 são números reais.

Existem dois métodos para a para encontrar uma solução particular: O método dos coeficientes indeterminados e o método de variação, nesse estudo nos restringiremos ao primeiro método.

O método consiste em assumir, com base na função G e na solução da equação (2), uma forma para a solução particular y_p que dependente de coeficientes ainda não especificados (Boyce e Diprima, 2010).

- ❖ Se $G(x)$ é um polinômio, conforme o método, G é um polinômio de grau m , admitimos que $y_p(x) = A_m x^m + A_{m-1} x^{m-1} + A_{m-2} x^{m-2} + \dots + A_1 x + A_0$, também é um polinômio de grau m . Teremos uma solução particular da equação não-homogênea se determinarmos os coeficientes A_0, A_1, \dots, A_m (Boyce e Diprima, 2010).

❖ Se $G(x)$ é uma função exponencial da forma $G(x) = ae^{\beta x}$, admitimos uma solução particular é da forma $y_p(x) = Ae^{\beta x}$ (Boyce e DiPrima, 2010).

❖ Se $G(x)$ for uma combinação linear das funções seno e cosseno, ou seja, $G(x) = a\cos(\omega x) + b\sin(\omega x)$, admitimos uma solução particular da forma $y_p(x) = A\cos(\omega x) + B\sin(\omega x)$ (Boyce e DiPrima, 2010).

Retornando ao nosso exemplo, $y'' + y' - 2y = x^2$, dado que $G(x) = x^2$ é um polinômio de grau 2, procuramos uma solução particular da forma $y_p(x) = Ax^2 + Bx + C$. Desse modo temos,

$$y_p(x) = Ax^2 + Bx + C \Rightarrow \begin{cases} y_p'(x) = 2Ax + B \\ y_p''(x) = 2A \end{cases}, \text{ substituindo em}$$

$y'' + y' - 2y = x^2$, temos:

$$\begin{aligned} (2A) + (2Ax + B) - 2(Ax^2 + Bx + C) &= x^2 \\ 2A + 2Ax + B - 2Ax^2 - 2Bx - 2C &= x^2 \\ -2Ax^2 + (2A - 2B)x + (2A + B - 2C) &= x^2, \end{aligned}$$

sabendo que polinômios só são iguais quando seus coeficientes são iguais,

$$\begin{cases} -2Ax^2 = x^2, \text{ portanto } -2A = 1 \Rightarrow A = -1/2 \\ (2A - 2B)x = 0x \Rightarrow 2A - 2B = 0 \Rightarrow A = B = -1/2 \\ (2A + B - 2C) = 0 \Rightarrow 3A - 2C = 0 \Rightarrow 3 \cdot (-1/2) = 2C, \text{ portanto } C = -3/4 \end{cases}$$

e $y_p = -\frac{1}{2}x^2 - \frac{1}{2}x - \frac{3}{4}$, e a solução geral da equação diferencial não homogênea

$y'' + y' - 2y = x^2$ é dada por $y = C_1e^x + C_2e^{-2x} - \frac{1}{2}x^2 - \frac{1}{2}x - \frac{3}{4}$, em que C_1 e C_2 são números reais.

Por meio do exemplo apresentado, podemos identificar alguns *obstáculos epistemológicos*, pois o teorema garante a existência matemática da solução da EDO, e o método dos coeficientes indeterminados define o algoritmo para encontrar a solução, a complexidade da solução descoberta, e a apenas o seu significado algébrico poderia dificultar a compreensão do conceito.

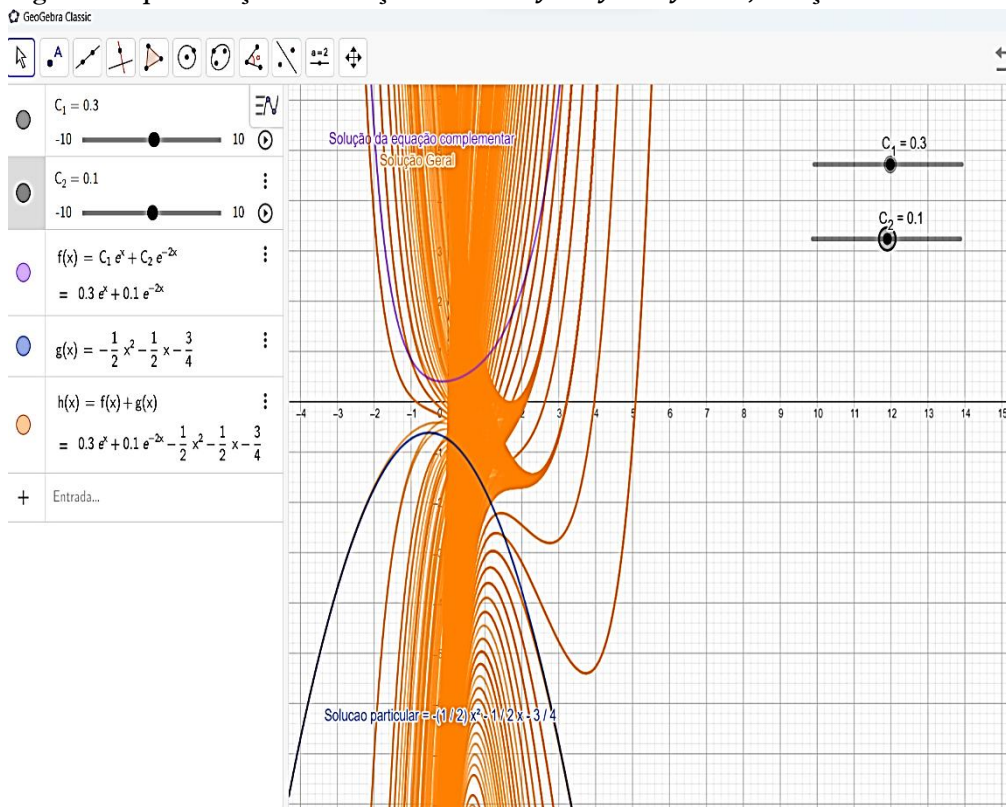
Desse modo, se estabelece o emprego do software Geogebra de modo a facilitar compreensão da definição das soluções da EDO. Conforme Bettin, Leivas e Mathias (2020) afirmam a visualização proporcionada por meio da utilização do Geogebra pode ser um fator

qualitativo no processo de ensino, pois auxilia os alunos na interpretação e significação visual de conceitos avançados na matemática.

Fazendo a análise da solução da EDO homogênea, da solução da particular e por fim da solução geral no software Geogebra, e assim elucidar as diversas dúvidas que os alunos poderiam vir a desenvolver, por exemplo, o papel das constantes C_1 e C_2 , que por meio do dinamismo se pode exibir a infinitude de soluções que podem ser constituídas dependendo da natureza e valores das constantes.

Na figura (2), exibimos, a explanação das soluções dessa EDO, em que se emprega a ferramenta do Geogebra “rastros” na solução geral, responsável por exibir o lugar geométrico, em que constantes C_1 e C_2 ficaram variando, ou seja no intervalo em que estão delimitadas.

Figura 2-Representação das soluções da EDO $y'' + y' - 2y = x^2$, Solução



Fonte: Elaborado pelos autores

Na figura 2, se pode observar através da visualização no software a representação da curva que esboça a solução geral da equação diferencial, fato incompreensível apenas com a fórmula algébrica, além de dispor dos períodos em que a função é positiva, de pontos de inflexão, isto é, o software permite uma aplicabilidade de conteúdos na própria matemática. Assim, inferimos o potencial da aplicabilidade para a oportunização de uma construção do conhecimento na concepção de Valente (1993), com o aprendiz no centro do processo educativo compreendendo conceitos e reconhecendo a sua aplicabilidade em situações por ele vivenciadas, defendendo a utilização do computador como ferramenta facilitadora nesse processo por auxiliar na descrição, reflexão e depuração de ideias.

Ao prosseguirmos com estudo do método dos coeficientes indeterminados em relação a outras naturezas da função G . Por exemplo, se a função G fosse uma função trigonométrica da forma $sen(x)$, nesse caso a EDO para um melhor entendimento, vamos tomar a EDO $y'' + y' - 2y = sen(x)$,

cujas soluções da equação homogênea já foi encontrada no exemplo anterior.

O método consiste na tentativa de encontrar uma solução particular y_p que seja combinação linear das funções $y_p = A \cos(x) + B \sin(x)$.

Veja que se $y_p = A \cos(x) + B \sin(x)$, temos

$$y_p' = -A \sin(x) + B \cos(x) \text{ e } y_p'' = -A \cos(x) - B \sin(x).$$

Substituindo os valores y_p e suas respectivas derivadas na equação $y'' + y' - 2y = sen(x)$, temos:

$$-A \cos(x) - B \sin(x) + -A \sin(x) + B \cos(x) - 2(A \cos(x) + B \sin(x)) = sen(x)$$

$$(-3A + B) \cos(x) + (-A - 3B) \sin(x) = sen(x)$$

Assim

$$\begin{cases} -3A + B = 0 \\ -A - 3B = 1 \end{cases} \Rightarrow A = -1/10 ; B = -3/10 .$$

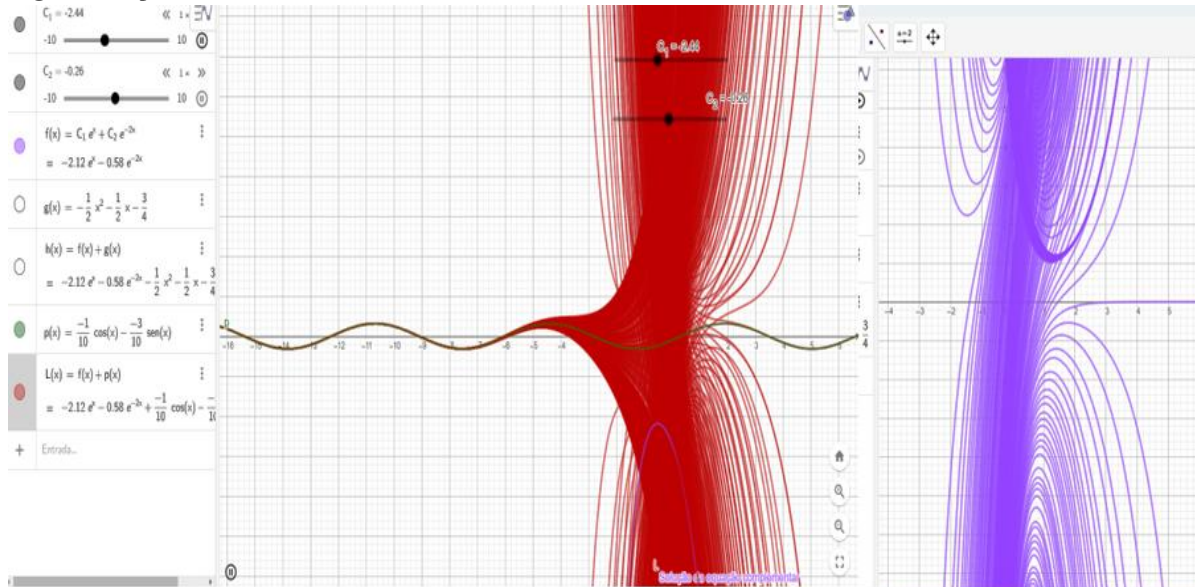
Portanto a solução geral dessa EDO é

$$y = C_1 e^x + C_2 e^{-2x} - 1/10 (\cos(x)) - 3/10 (\sin(x)).$$

A seguir, na figura 3, se apresenta a solução geral da EDO em vermelho, da solução particular da EDO em verde escuro e por fim o comportamento da solução da EDO homogênea em lilás,

novamente observa-se a utilização da ferramenta “rastros”.

Figura 3-Representação das soluções da EDO $y'' + y' - 2y = \text{sen}(x)$, Solução



Fonte: Elaborado pelos autores

989

Por meio da representação da figura 3, podemos compreender como seria a solução da equação se fosse apenas homogênea, representado em lilás (à direita), e a solução particular em verde escuro gerado pela combinação linear das funções $\text{sen}(x)$ e $\text{cos}(x)$, e a solução geral em vermelho que se trata da soma dessas duas funções, que sem aparato da tecnologia a representação da função poderia ser algo inimaginável pelo aluno.

Assim, destacamos que o cálculo das soluções das EDO's Não Homogêneas requerem o uso, do conhecimento matemático, mas para um melhor entendimento das soluções, as habilidades de visualização e percepção, na medida em que obtemos, com origem no GeoGebra, descrição do traço das curvas planas possuem um papel fundamental para o entendimento.

Considerações Finais

Nas seções anteriores, alicerçados pela Engenharia Didática esclarecemos o funcionamento do algoritmo do Método dos Coeficientes Indeterminados para a resolução de equações diferenciais não ordinárias e empregamos, tanto o conhecimento matemático, bem como

as habilidades de visualização e percepção, com origem no GeoGebra, para a construção do conhecimento.

Assim, empregamos a ED, para elencar/superar possíveis obstáculos epistemológicos relativos ao ensino dessa classe do algoritmo, e sugerimos empregar as potencialidades do Geogebra no ensino desse campo epistêmico matemático, por proporcionar a construção e manuseio das soluções das EDO's e assim desenvolver uma interpretação qualitativa das soluções das EDO's encontradas.

Portanto, ao final dessa pesquisa, esperamos que nosso trabalho possa contribuir no sentido de detalhar, sistematizar, identificar, e discutir elementos inerentes ao ensino de EDO, dado a pouca visibilidade de pesquisas de ensino/aprendizagem em relação a essa área.

Referências

ALMOULOU, Saddo Ag. Didática e Concepção de dispositivos informáticos educacionais. **Revista de Informática Aplicada**, v. 3, n. 1, 2007.

ALVES, Francisco Regis Vieira. Engenharia didática (análises preliminares e análise a priori): o caso das equações diferenciais de segunda ordem. **Revista ENCITEC**, v. 6, n. 2, p. 1-22, 2016a.

ALVES, Francisco Regis Vieira. Didática de matemática: seus pressupostos de ordem epistemológica, metodológica e cognitiva. **Interfaces da Educação**, v. 7, n. 21, p. 131-150, 2016b.

ALVES, Francisco Regis Vieira; CATARINO, Paula Maria Machado Cruz Catarino. Engenharia Didática na Formação (EDF): Repercussões para a Formação do Professor de Matemática no Brasil. **EDUCAÇÃO MATEMÁTICA EM REVISTA-RS**, v. 2, n. 18, 2018.

BETTIN, Anne Desconsi Hasselmann; LEIVAS, José Carlos Pinto; MATHIAS, Carmen Vieira. Uma conexão geométrica: imagens mentais, visualização e registros matemáticos. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, v. 16, n. 36, p. 114-127, 2020.

BOYCE, William E.; DIPRIMA, Richard C. **Equações diferenciais elementares e problemas de valores de contorno**. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

VALENTE, José Armando. Por que o computador na educação. **Computadores e Conhecimento: repensando a educação**. Campinas: Gráfica da UNICAMP, p. 24-44, 1993.



10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cidadania
e Saberes**

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



Agradecimentos:

Trabalho financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito dos projetos UIDB/00194/2020 (<https://doi.org/10.54499/UIDB/00194/2020>) e UIDP/00194/2020 (<https://doi.org/10.54499/UIDP/00194/2020>) (CIDTFF)

This work is financially supported by National Funds through FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., under the projects (<https://doi.org/10.54499/UIDB/00194/2020>) and UIDP/00194/2020 (<https://doi.org/10.54499/UIDP/00194/2020>).

991



Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cidadania e Saberes

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0

APROXIMAÇÕES DA HERMENÊUTICA SOBRE A SEMIOSE DOS VÍDEOS: LIMITES DA COMPREENSÃO E FUSÃO DE HORIZONTES

Paulo Henrique Vieira de Macedo¹
Adriano Edo Neuenfeldt²

Introdução

A precípua que deu origem à escrita deste ensaio partiu das leituras de alguns materiais na Área de Filosofia, com ênfase na Hermenêutica como pano de fundo para realocações do contexto de alguns objetos digitais bem comuns na Área de Ensino, a saber: a semiose dos vídeos.

Nesse âmbito, a intenção é realizar anotações que irão contribuir para uma pesquisa de doutoramento na Área de Ensino, visando aportar num *locus* que possa ser mais explorado por pesquisadores e professores em todos os âmbitos de educação formal e informal.

A seleção da Hermenêutica no campo das ciências humanas ultrapassa o “postulado da naturalização” (Stein, 2004, p. 36), com vistas a apresentar um leque de outros fundamentos para justificar as urgências das humanidades (*Ibid.*). Nesse sentido, alguns estudos irão contribuir para o alinhamento das argumentações embasadas no poderio linguístico, com destaque para: Emerich Coreth (1973), Ernildo Stein (2004), Rogério José Schuck (2013) e Nilton César Rodrigues Menezes (2023), que abriram portas para a visibilidade de alguns conceitos, comentários e reflexões que foram baseadas em autores consagrados da Filosofia, como: Friedrich Schleiermacher, Wilhelm Dilthey, Martin Heidegger e Hans George Gadamer.

No entanto, nos ateremos ao fato do arcabouço traduzido e anotado por esses autores citados anteriormente, como guia para iniciarmos discussões que serão aprofundadas no decorrer dos estudos do doutoramento.

Ressalta-se que os excertos advindos do aporte da compreensão, fusão de horizontes e a relação do contexto, o círculo hermenêutico e o acontecer da verdade (Coreth, 1973), (Stein, 2004),

¹ Doutorando em Ensino. Universidade do Vale do Taquari (Univates), paulo.macedo@universo.univates.br

² Doutor em Ensino (Univates), Professor da Educação Básica no município de São Gabriel –RS, adrianeuenfeldt@universo.univates.br

(Schuck, 2013) são elementos que chamam atenção e podem ser realocados para organizar reflexões acerca da semiótica dimensionadas pelos vídeos (Santaella, 2010), e sua engenhosidade de entretenimento destacadas por Moran Costas (1995); além de funcionarem como objetos digitais (Aguiar e Flôres, 2014), e terem um largo potencial que oportuniza caminhos estratégicos para o ensino e aprendizagem, como verificado na tese do Prof^o Adriano Edo Neuenfeldt (2020). Abre-se uma anotações prévia, pois os destaques apresentados neste trabalho não apontam a hermenêutica como um caminho para a emancipação do conhecimento, ou promover respostas finalizadas sobre a proposta. E sim, de possibilitar interpretações que ampliarão a perspectiva do pesquisador.

Então, nesse caminho teórico busca-se destacar/tecer características no âmbito da hermenêutica que integram a funcionalidade dos vídeos como objetos digitais que podem ser utilizados no ensino e aprendizagem na educação formal e informal. Ressalta-se novamente que a pretensão é dispor de reflexões com sentido, que possam dá alicerce à engenhosidade cognitiva da visualização desses objetos digitais nos caminhos que levam ao ensino e aprendizagem na sociedade atual.

Nesse recorte, a metodologia advém de uma pesquisa qualitativa (Gil, 2017) e bibliográfica, com base em alguns autores já mencionados, e perpassa por uma Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), para gerar categorias emergentes que destaca elementos que afluam para a intencionalidade dos vídeos como objetos digitais atrelados não somente à linguagem, mas também para o aspecto estético e histórico.

Com isso, têm-se questões a serem dissertadas para se chegar à situação hermenêutica, na qual, antenadas no foco do pesquisador e de um corpo teórico que pode potencializar reflexões e sentidos para o funcionamento do objeto digital em estudo.

Adiante nos próximos tópicos serão destacados itens para organização do trabalho: fundamentação teórica que atende sob a “Seleção da Hermenêutica”; seguida da metodologia que destaca os caminhos realizados pelo pesquisador para o aporte dessa temática; os resultados e discussões que serão renomeados para: contribuições da teoria para os objetos digitais: vídeos. Por fim, as considerações finais que apontam as características sobre todo o investimento intelectual perpassado.

Seleção da Hermenêutica

Neste tópico serão apresentadas algumas considerações hermenêuticas que no entendimento deste pesquisador alinham-se com o enriquecimento teórico das manifestações

desencadeadas pelos objetos digitais, com destaque nesse momento para os vídeos. Inicialmente, o pensamento que se teve foi reunido nas seguintes provocações: promover uma gênese discursiva que inicie pelo contexto filosófico para se chegar na mobilidade dos pensamentos e ampliação de conhecimentos fomentados pelos vídeos com ênfase nos efeitos da cognição.

Diante disso, percebeu-se o fato que no contexto hermenêutico a filosofia “fala sobre o mundo e as ciências falam dentro do mundo” (Stein, 2004, p. 11). A inspeção realizada pela filosofia não é comparável a que é realizada pelas ciências, pois a primeira realiza uma perspectiva sobre o mundo, apontando e emergindo discussões que não necessariamente serão desenvolvidas em métodos ou cientificidade. E menos ainda, ser vista como algo que não estabelece sentido com a realidade.

Nesse percurso, Schuck (2013, p. 10), destaca que a hermenêutica é uma “manifestação da consciência das dificuldades na explicação da realidade, da experiência dos limites metodológicos e teóricos diante dos fenômenos humanos”. Para o autor, trata-se ainda de “descrever as condições efetivas, fáticas, dentro das quais qualquer compreender é possível e se desenvolve” (*Ibid.*)

A conceituação é algo pertinente neste momento, pois oportuniza a elaboração de apontamentos acerca do que foi mencionado. Então, no contexto anotado por Schuck (2013), permite-nos uma metáfora: um pescador em um rio com águas calmas, pode sentir uma pequena vibração em seu instrumento de pescaria, mas ao puxar com força, pode perder o peixe. É necessário, a destreza, paciência para conseguir realizar uma boa pescaria.

Saindo da metáfora, a hermenêutica pode ser considerada como um “horizonte em que a linguagem pode se movimentar, isso constitui propriamente a questão central da hermenêutica enquanto ela é uma corrente” (Stein, 2004, p. 23). É nessa corrente que aprofunda as características da linguagem decorrente do ser, aliado ao fato deste ser fazer parte de um ambiente histórico marcado por proposições que antes mesmo dele está presente já existiam, e ainda, o aliado estético provoca alteração de novos significados nas outras categorias expostas supracitadas.

O fato da hermenêutica buscar significados dentro da linguagem, muitas vezes, ocultos, ou desarticulados desencadeiam possibilidades para o crescimento das ciências humanas, através de um processo de “desconstrução” (Stein, 2004, p. 115), seguindo caminhos totalmente diferentes do perfil metodológico normatizado. Nesse sentido, a relação sujeito objeto dá-se numa relação de circularidade, pois existe compromisso entre os entes.

A circularidade é destacada na citação a seguir, vejamos:

Não podemos dizer simplesmente que a estrutura hermenêutica ou a estrutura da compreensão do ser humano produz história, cultura e tradição sem, ao mesmo tempo, pressupor que a história, a cultura e a tradição estão na operação da compreensão. Quer dizer, há uma circularidade. Já sempre compreendemos enquanto compreendemos o todo. O contrário também vale: enquanto compreendemos o todo, já sempre nos compreendemos. Há uma impossibilidade de separação entre sujeito e objeto. É impossível separar o sujeito do objeto porque, no fato histórico, já sempre estamos de certo modo, mergulhados, não podemos ter uma distância total, como na observação de um fenômeno físico. Então no sentido desta estrutura circular, do modo de o homem ser-no-mundo, viria a estrutura circular do ser, difundida por todas as ciências hermenêuticas (Stein, 2004, p. 45).

A circularidade remetida pelo autor é destacada como algo que já existe em si, no ser-no-mundo, como que algo que encaminha sentido ao ser. Pode ser entendida como a aproximação da compreensão sobre os fenômenos que acontecem independente da ação, mas que fazem parte de todo o contexto. Sobre esse quesito, o compreender na perspectiva do filósofo Martin Heidegger é pensado como a partir do desocultamento do que é manifestado pelo ser que manifesta como algo, sendo denominado sentido (Schuck, 2013). Revela-se nesse estado que o círculo hermenêutico “funciona como consequência de um conceito individual que tira o seu significado de um contexto ou horizonte no qual se situa, contudo o horizonte constrói-se com os próprios elementos aos quais dá sentido” (Palmer, 2015, p. 94). Esse mesmo autor destaca ainda que a lógica não valida totalmente as tarefas do círculo hermenêutico, é notório o elemento da intuição.

A compreensão é um ponto que merece destaque para percebermos o percurso que pode ser feito para apreensão do conhecimento. Segundo Apel (1967 *apud* Coreth, 1973), compreensão vem de compreender, que quer dizer tomar junto, abranger com, entendido no sentido teórico e não material. Coreth (1973, p. 48) destaca em suas anotações que o compreender é “imediatez da visão da inteligência que apreende um sentido. Interpretar, ao contrário, quer dizer a mediação pelo conhecimento racional, que pressupõe a imediatez da compreensão prévia”. Essa é uma discussão que vem desde Heidegger e passa pela visão de Gadamer (Verdade e método).

Tendo esses conceitos em mãos nos aprofundaremos na seguinte questão apresentada por Coreth (1973, p.70), o que acontece quando compreendemos alguma coisa?

Apreendemos um conteúdo individual em seu “sentido”, seja uma coisa ou um acontecimento individual, seja uma palavra ou um enunciado. Esse sentido, porém, decorre do todo de uma estrutura ou de um contexto de sentido. Não existe jamais uma apreensão totalmente isolada de certo conteúdo de sentido, este é, antes, condicionado por uma totalidade de sentido pré-compreendido ou co-apreendido. Revela-se aqui o fenômeno hermenêutico fundamental da relação entre o indivíduo e o todo.

Observa-se que o sentido que temos das coisas decorre do todo de uma estrutura, até o presente, não existe uma verdade universal sobre os fenômenos que circulam o ser, fazendo-o ser o que é, ou estimulando-o a produzir ferramentas para auxiliar em suas tarefas, sempre carecendo de ajustes e completudes.

Por esse motivo, a questão do horizonte de sentidos ou fusão de horizontes é outro destaque que elenca o palco hermenêutico. Sobretudo, quando o mesmo retrata que “o mesmo objeto, entretanto, pode ser apreendido e compreendido em sentidos bem diversos, desde que visto cada vez mais no horizonte de um outro contexto de significação” (Coreth, 1973, p. 76). Para Gadamer essa fusão de horizontes nunca é possível perfeitamente, mas só, na melhor das hipóteses, aproximadamente. Caso contrário, se a “fusão” fosse necessária para a compreensão do enunciado individual do outro, estaria excluída toda possibilidade de compreensão, porque cada um tem seu mundo próprio de experiência e de compreensão, não idêntico ao mundo do outro.

Em outras palavras a fusão de horizontes é uma metáfora que destaca o processo de compreensão que acontece durante o encontro de conhecimentos. À primeira vista, observa-se que não é possível apreensão de tudo, como se fosse algo que se engloba no cerne dos pensamentos das pessoas. Melhor dizendo, quando nos deparamos com algo desconhecido, há inicialmente um estranhamento, que perpassa por vários momentos que aos poucos irão fazendo parte do conjunto de experiências, reflexões e aproximações que são realizadas com os conhecimentos presentes nos indivíduos.

Assim, conversando com o outro sinto o choque dos limites da compreensão: reconheço que não o compreendi totalmente. Torna-se-me evidente que me ocorre alguma coisa de estranho, seja linguisticamente num modo diverso de expressão, seja quando ao conteúdo devido a uma mentalidade e tomada de posição estranhos, ou uma outra perspectiva geral e apreciação das coisas. Claro que por detrás disso, talvez implicitamente, haja experiências completamente diferentes, a determinar seu mundo de compreensão, mas estranhas para mim e obstáculos para minha compreensão. Eu o compreenderia mal se quisesse tornar

precipitadamente suas expressões em meu próprio mundo de compreensão, compreendendo-as e julgando-as a partir dele. Devo, antes, abrir-me para o outro, ouvi-lo pacientemente e procurar compreender suas palavras, através de seu fundo e contexto, através dos pressupostos implícitos. Desse modo, forma-se sempre mais um quadro total de sua maneira de pensar, de seu julgamento e apreciação das coisas, um quadro total de seu “mundo”, pelo qual se abre para mim o sentido de cada um de seus pronunciamentos (Coreth, 1973, p.116-117).

A leitura meticulosa desse excerto revela algo bem interessante, que é o fato do limite da compreensão está à beira de outro horizonte. Então, seguindo essa provocação, o limite da compreensão é o conhecimento que terá por vir de outrem ou do objeto a ser analisado. A sutileza desse debate fomentado por Gadamer e traduzido e reescrito pelos autores consultados demonstram nesse momento as inúmeras possibilidades para o uso da hermenêutica dentro das ciências humanas. Com isso, percebe-se que a hermenêutica “culmina na prova de que existe uma verdade que não é mediada metodicamente: a verdade da arte, a verdade da história e a verdade da linguagem” (Stein, 2004, p. 82).

Nessa caminhada hermenêutica agora faremos uma curvatura para alinhar os conceitos debatidos com a metodologia utilizada para realização desse estudo. Em seguida, iremos estreitar ainda mais a relação das semioses dos objetos digitais com a teoria abordada nesse tópico.

Metodologia

A metodologia caracterizou-se por ser uma pesquisa de natureza qualitativa (Gil, 2017), com teoria fundamentada, pois baseia-se “numa explicação de alguma coisa ou uma compreensão que o pesquisador desenvolve” (Creswell, 2014, p.78). Utilizando-se dos seguintes procedimentos: revisão bibliográfica (Knechtel, 2014), com fonte de pesquisa nos Livros: Questões fundamentais de hermenêutica (Coreth, 1973); Aproximações sobre hermenêutica (Stein, 2004); Apropriação da tradição: aproximações à hermenêutica (Schuck, 2013); Hermenêutica (Palmer, 2015). Além de teses, dissertações e artigos: Menezes (2023), Macedo (2022), Neuenfeldt (2020), Aguiar e Flôres (2014), Moran Costas (1995).

Para aprimorar a busca bibliográfica, a pesquisa contou com as seguintes etapas: primeiramente foi realizada a leitura na íntegra dos livros citados, após isso, foi realizado o fichamento de excertos que evidenciam as características em torno dos caminhos hermenêuticos. Observou-se nessa etapa que os materiais em alguns momentos coadunam

com a mesma ideia. Após o fichamento foram realizadas novas leituras em teses, dissertações e artigos envolvendo o uso dos objetos digitais, principalmente sobre experiências exitosas com destaque para os vídeos no que diz respeito ao ensino e aprendizagem. Ao final, foi realizada análise dos excertos, levando em consideração as fases da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), para o aprimoramento de uma categoria emergente que envolvesse os conhecimentos hermenêuticos e a semiose dos vídeos, chegando-se ao seguinte tópico: contribuições da teoria hermenêutica para os objetos digitais: vídeos.

Contribuições da Teoria hermenêutica para os objetos digitais: vídeos

A análise dos conteúdos visualizados no decorrer da teorização efervesce a combinação que também podem ser chamadas de aproximações, para uma realocação que se movimenta num espaço de discurso não sendo apenas lógico-semântico (Stein, 2004), entre a compreensão e seus limites, a fusão de horizontes e a engenhosidade dos objetos digitais que têm ganhado muito espaço na cognição das pessoas.

O ponto que permeia a hermenêutica e a funcionalidade dos vídeos, é o fato do velamento e desvelamento daquilo que é exposto por essa mídia. A forma digital que está num espaço semiótico que ao apresentar realidades é um momento que desencadeia uma série de reflexões nos espectadores. Nesse sentido, o desvelamento pode ser considerado como a pré-compreensão que aos poucos vai se velando pelos espectadores da mídia. Esse processo ocorre de maneira tão rápida, radicalizada que passa a ser despercebida por muitas pessoas. O autor Moran Costas (1995) destacava em suas anotações que os vídeos tem essa engenhosidade de entreter e com isso podem ser utilizados em diversas áreas das ciências, principalmente no ensino e aprendizagem. A proposta de Moran Costas (1995) indiretamente aponta para compreensão e fusão de horizontes que estão abertas para o sujeito que pensa, juntamente com o objeto que mobiliza a expectativa dos sujeitos. Hoje em dia não se fala de objeto estático que é analisado em um laboratório, isolado e anestesiado para ser visualizada parte por parte. Observa-se uma simbiose entre sujeito e objeto que gestam conhecimentos de forma rápida, úbica, chegando ao ponto de não ser mensurada (calculada). Vejamos uma passagem que destaca alguns elementos explorados pelos vídeos:

O vídeo explora também e, basicamente, o ver, o visualizar, o ter diante de nós as situações, as pessoas, os cenários, as cores, as relações espaciais (próximo-distante, alto-baixo, direita-esquerda, grande-pequeno, equilíbrio-desequilíbrio). Desenvolve um ver entrecortado – com múltiplos recortes da realidade – através

dos planos – e muitos ritmos visuais: imagens estáticas e dinâmicas, câmera fixa ou em movimento, uma ou várias câmeras, personagens quietos ou movendo-se, imagens ao vivo, gravadas ou criadas no computador (Moran Costas, 1995, p. 28).

O suporte hermenêutico nos equipa demonstrando as possibilidades que os vídeos tem de acoplar nos indivíduos pensamentos através da movimentação de horizontes apresentados no jogo de *frames*, dispondo novas realidades que no mínimo, promovem pensamentos nos indivíduos. O mais interessante é que esse horizonte “aparece como algo aberto à nossa frente, do qual nunca conseguimos nos aproximar e que mais se distancia à medida que avançamos” (Stein, 2004, p. 38).

Segundo Padilha; Sutil e Miquelin (2013) os vídeos demonstram aquilo que está diante de nós, evidenciando cores, planos, relações espaciais, causando múltiplas sensações nas pessoas. E ainda, reforçando esse ensaio, Souza (2016) destaca que os vídeos desempenham um papel educacional relevante, pois tem a capacidade de transmitir informações, modelos de comportamentos, linguagens coloquiais e multimídia e também privilegiam valores.

Instigando ainda mais sobre essa percepção dos vídeos, percebe-se uma parcela transcendental dessa mídia, que ocorre quando “todo objeto do conhecimento é determinado *a priori* pela própria natureza de nossa faculdade de conhecer” (Pascal, 2011, p. 45). Para Schuck (2013) transcendental é o não fundamentado na experiência, mas possibilitador da mesma. Em outras palavras, é a partilha de experiências lançadas no movimento das imagens que irão prover experiências antes não vistas pelos indivíduos por meio da visualização dos vídeos.

Realizando nova aproximação sobre o funcionamento dos vídeos: percebe-se que as imagens em movimento assistidas pelos sujeitos promovem uma multiplicidade de sensações que irão atuar no aporte das compreensões e que poderão fazer parte da fusão de horizontes na chegada de novos conhecimentos. Isso é amplificado por Aguiar e Flôres (2014, p. 15-16), que destacam os vídeos como objetos de aprendizagem (OA), com características marcantes no meio digital, a saber: “reusabilidade, adaptabilidade, granularidade, acessibilidade, durabilidade, interoperabilidade e metadados”. E ainda fazem parte da semiótica apresentada por Charles Sanders Peirce (1839-1914), repaginada e aprofundada por Santaella (2010, p. 7), na obra *Semiótica aplicada*, que na definição de signo, destaca o vídeo como um dos itens, vejamos:

Em uma definição mais detalhada, o signo é qualquer coisa de qualquer espécie (uma palavra, um livro, uma biblioteca, um grito, uma pintura, um museu, uma

peessoa, uma mancha de tinta, um vídeo, etc.) que representa uma outra coisa, chamada de objeto de signo, e que produz um efeito interpretativo em uma mente real ou potencial, efeito este que é chamado de interpretante do signo.

A intenção dessa argumentação que traz para a conversa o signo não é selecionar a melhor ou mais global teoria para definição ou intencionalidade do objeto digital em destaque. E sim, incorporar pontos comuns que estão à luz da filosofia hermenêutica que traçam através da linguagem, estética e historicidade pertinente ao horizonte de compreensão de cada pessoa, a modificação de significados, logo, a movimentação da cognição.

Sobre esse eixo destacamos alguns trabalhos que já utilizaram a linha hermenêutica como “caule arbóreo” que sustenta o desenvolvimento de pesquisas na área do Ensino e tecnologia atentando para os vídeos. Temos como exemplo a tese realizada por Neuenfeldt (2020) que envolve os vídeos como objeto digital de ensino e de aprendizagem potencialmente significativos (ODEAPs); a dissertação de Macedo (2022) que destaca o caráter promissor das videoaulas como estudos no campo da metacognição, pois alinham autorregulação como caminho que os estudantes podem seguir seus passos no processo de aprendizagem.

E ainda, a tese de Menezes (2023) com um olhar hermenêutico pedagógico na educação superior, que pode construir campos possíveis de experiências docentes, através da produção de estratégias que gestam empenhos na direção de conhecimentos que considerem tanto os saberes mobilizados pelos professores, quanto aos próprios da área de atuação profissional.

1000

Considerações finais

Ao longo dos excertos, argumentações e comparações realizadas com vistas à hermenêutica filosófica, a intenção do ensaio foi desencadear no público leitor, reflexões acerca dos diversos usos dessa área, principalmente, na extensão das tecnologias envolvendo o ensino e aprendizagem que carecem de estudos sobre alguns objetos digitais.

Como foi comentado, a temática é instigante e precisa ser mais aprofundada com experimentos, realocação de epistemes para a ampliação de significados sobre os vídeos. Apesar disso, percebe-se o seguinte: quando foi proposto no objetivo geral o destaque de características no âmbito hermenêutico que integram a funcionalidade dos vídeos como objetos de ensino e aprendizagem, notou-se que o limite da compreensão e a fusão de horizontes são elementos que complementam o permear dessa ferramenta de ensino, trazendo novas interpretações à luz da teorização e de experimentos que são realizados em pesquisas recentes.

Nesse viés, os vídeos como ferramentas digitais acoplam cada vez mais características que imanam ensino e aprendizagem nos diversos ambientes utilizados, principalmente, no meio virtual que tem uma potencialidade de alcance vantajosa e funcionam como objetos de aprendizagem (OA).

Nesse momento final, cabe-nos a gênese de uma premissa para estimular ainda mais pesquisadores, professores da educação básica e do Ensino Superior, a iniciarem seu modo de professoralidade utilizando sem medo objetos digitais, a fim de intensificar um mundo de significados advindos da simbiose entre professor e estudante.

Referências

AGUIAR, Eliane Vigneron Barreto; FLÔRES, Maria Lucia Pozzatti. Objetos de aprendizagem: conceitos básicos. *In*: TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach; COSTA, Valéria Machado da; ÁVILA, Bárbara Corziza; BEZ, Marta Rosecler; SANTOS, Edson Felix dos (org.). **Objetos de aprendizagem: teoria e prática**. Porto Alegre/RS: Evangraf, 2014. cap. 1, p.12-28. *E-book*. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/102993/000937201.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 8 jan. 2024.

1001

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

CORETH, Emerich. **Questões fundamentais de hermenêutica**; tradução de Carlos Lopes de Matos. São Paulo, EPU, Ed. da Universidade de São Paulo, 1973.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**. [Recurso Eletrônico]: escolhendo entre cinco abordagens. 3 ed. – Dados Eletrônicos – Porto Alegre: Penso, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. – 6 ed. – São Paulo: Atlas, 2017.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba: Intersaberes, 2014.

MACEDO, Paulo Henrique Vieira de. **Ensino desenvolvido nas videoaulas tutoriais por professores(as) formadores(as) em Cursos de Licenciatura a Distância**. 120 f. Dissertação (Mestrando em Ensino) – Universidade do Vale do Taquari (Univates). Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Ensino, Lajeado, 2022. Disponível em: <<https://www.univates.br/bduserver/api/core/bitstreams/ef04f507-d3d9-45f4-99a7-455cfd8ce4c9/content>>. Acesso em: 20 jan. 2024.

MENEZES, Nilton César Rodrigues. **Ampliando horizontes de compreensão: ensino à luz da hermenêutica filosófica**. 240 f. Tese (Tese em Ensino) – Universidade do Vale do Taquari (Univates). Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Ensino, Lajeado, 2023. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/items/81d32015-c73e-45a2-a24f-65f85a74a349> . Acesso em: 09 mar. 2024.

MORAN COSTAS, José Manuel. O vídeo na sala de aula. **Revista Comunicação e Educação**, São Paulo, n. 2, p. 27-33, jan./abr. 1995. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i2p27-35>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131>. Acesso em: 8 fev. 2024.

1002

NEUENFELDT, Adriano Edo. **Produção de vídeos como objetos digitais de ensino e de aprendizagem potencialmente significativos (ODEAPS) nas Ciências Exatas: limites e possibilidades**. 2020. Tese (Doutorado em Ensino) –Universidade do Vale do Taquari – Univates, Lajeado/RS, 2020. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/handle/10737/2843>. Acesso em: 8 jan. 2024.

PADILHA, Andrea da Silva Castagini; SUTIL, Noemi; MIQUELIN, Awdry Feisser. Vídeos como recursos didáticos para aprendizagem significativa em aulas de ciências. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE*, 12., 2013, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba/RS: PUC-Paraná, 2013. p. 5214-5229. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/6915_5240.pdf. Acesso em: 13 fev. 2024.

PALMER, Richard E. **Hermenêutica**. – Reimp – Lisboa: Edições 70, 2015.

PASCAL, Georges. **Compreender Kant**; introdução e tradução de Raimundo Vier. 7. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.



10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cidadania
e Saberes

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



SANTAELLA, Lucia. **Semiótica aplicada**. – São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2010.

SCHUCK, Rogério José. **Apropriação da tradição: aproximações à hermenêutica de Gadamer**. Saarbrücken Deutschland: Novas Edições Acadêmicas. 2013.

SOUZA, Daiane da Silva Rodrigues de. **Uso de materiais educacionais digitais na educação a distância**: limitações, potencialidades e apropriação. 136f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a distância, Recife, 2016. Disponível em: <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/7975> Acesso em: 09 de jan. 2024.

STEIN, Ernildo. **Aproximações sobre hermenêutica**. – 2 ed. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

1003



Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cidadania e Saberes

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0

SITUAÇÃO PROFISSIONAL BASEADO NA DIDÁTICA PROFISSIONAL: UMA DIREÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Georgyana Gomes Cidrão¹
Ana Carla Pimentel Paiva²
Francisco Régis Vieira Alves³

Introdução

Ao iniciar a Didática Profissional, Pastré (1992) e Vergnaud (1990) principais autores a definem como uma teoria voltada para o trabalho a fim de usar o método oferecido da ergonomia francesa visando a competência profissional diante das situações de trabalho (PASTRÉ, 2011). Nesse artigo temos o interesse em focar na questão das situações profissionais, advinda da Didática Profissional. Interessamo-nos pela Didática Profissional, por oferecer maneiras de organização do trabalho partindo do pressuposto da análise do trabalho, em que existe mais no trabalho real do que na atividade prescrita, ou seja, isso quer dizer que apesar das prescrições elaboradas acerca do trabalho, a realidade vai além dessas prescrições diante das situações. Dessa forma, a Didática Profissional usa as situações numa perspectiva de formação, em específico, nas situações profissionais (MAYEN, 2012). No decorrer desse trabalho, vamos descrever a noção de situação profissional e situar na perspectiva da Didática da Matemática, levando em consideração a noção de situação, que no primeiro momento veio da definição de Brousseau (1986, p. 2) “uma situação é um conjunto de circunstâncias em que uma pessoa se encontra e as relações que a unem ao seu ambiente”. A posteriori, a Didática Profissional tomou esse conceito emprestado aperfeiçoando para o campo profissional, indicando que as situações profissionais existem no mundo do trabalho. Desse modo, a noção de situação é importante, porque pode nos trazer respostas a problemas práticos e teóricos que estão a domínio da formação e nosso interesse está na formação de professores de Matemática.

1004

¹ Doutoranda em Ensino de Matemática, georgyanacidrao28@gmail.com

² Doutoranda em Ensino de Matemática, carlapimentel00@gmail.com

³ Doutor em Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, fregis@ifce.edu.br

A principal ideia que tomamos como suporte para esse trabalho está na formação com a noção de situação profissional nos ajudar nesse quesito, uma vez que sua potencialidade (teórica e prática) aborda questões das relações entre o trinômio: trabalho- aprendizagem-formação. No mais, no decorrer do trabalho apresentamos o conceito de Didática Profissional, em seguida a definição de situação profissional.

Didática Profissional

A Didática Profissional é uma teoria profissional francesa, surgida na década de 1990 que tem como principal objetivo a análise do trabalho com vista ao desenvolvimento de competências profissionais (PASTRÉ, MAYEN, VERGNAUD, 2006). A Didática Profissional usa a análise do trabalho derivada da psicologia ergonômica francesa em dois níveis: i) atividade de trabalho, em que é uma poderosa ferramenta de análise de necessidades usada para antes da ação, ii) atividade de aprendizagem, tendo a análise da atividade como um importante recurso para o formador (PASTRÉ, 2011).

A DP surgiu após um quadro de mudanças profundas no modelo taylorista de trabalho, tendo repercutido contundente na forma de realizar o trabalho, mostrando um maior rigor na realização do trabalho, exigindo do sujeito uma maior exigência na mobilização da inteligência durante as atividades de trabalho cotidianas (PASTRÉ, 2011), muito definia um sujeito competente apenas pelo *modus operandi*.

A inteligência no trabalho passou a ter destaque, após o quadro de mudanças na perspectiva do trabalho, muito falava-se em saber fazer (termo francês, *savoir-faire*) e pouco pensava-se em saber entender. Entende-se que a inteligência no trabalho move dois campos: teórico e prático, então, por essa perspectiva, o sujeito deve saber executar e principalmente compreender o que ele executa. A partir disso, Pastré (2011) percebe que o campo da psicologia do desenvolvimento oferece grandes estudos sobre a conceituação em ação, Vergnaud (2011) diz que é com a ação que começa o pensamento. Nessa mesma linha, Pastré nota que a psicologia do trabalho oferece métodos de análise do trabalho, diferenciando o real do prescrito, fruto do trabalho de Ombredane (1955) e Leplat (1986).

Dessa forma, a Didática Profissional se consolidou a partir da confluência de quatro correntes francesas, inicialmente Pastré (2011) admite que o grande trabalho foi identificar na psicologia ergonômica e na psicologia do desenvolvimento traços de semelhança e em seguida se interessou pela didática das disciplinas e na engenharia de formação. Nos

1005

parágrafos seguintes, vamos explicar a definição das quatro correntes: i) conceituação em ação; II) psicologia ergonômica; III) didática das disciplinas e IV) engenharia de formação.

Conceituação em Ação

A conceituação em ação é uma teoria cujos principais pesquisadores são: Piaget e Vergnaud, a princípio alguns conceitos são aperfeiçoados para o campo dos adultos, visto que Piaget tinha o público infantil como centro das suas pesquisas, a posteriori, Vergnaud complementou termos piagetianos para o campo dos adultos. A partir disso, passou a existir uma análise da atividade humana, vinda dos conceitos de esquema e invariante operatório (PASTRÉ, 2011).

Podemos dizer que um esquema seria uma parte ilusória sobre uma ação, mas, que não designa a própria ação, e sim uma estrutura geral de um conjunto de ações. Os invariantes operacionais são a parte conceitual, presente em todos os esquemas. Ao articular os conceitos de esquema e invariante operacional, a conceptualização em ação apresenta uma teoria da atividade humana, que nos permite compreender como ela é organizada.

A princípio a conceituação em ação é uma teoria que tem como elementos centrais o esquema e invariante operatório como supracitado, esses dois conceitos são extremamente importantes para a Didática Profissional, uma vez que o trabalhador deve se adaptar as situações de trabalho usando esses conceitos.

1006

Psicologia Ergonômica

A Didática Profissional se interessou pelo campo teórico e metodológico da psicologia do trabalho, com ênfase nos trabalhos desenvolvidos por Faverge e Leplat (1985, 1986). Nesse campo o método da análise do trabalho chamou atenção de Pastré (2002, p. 11) “[...] as técnicas e métodos de análise do trabalho, proporcionou uma análise da dimensão cognitiva”. Inicialmente os trabalhos desenvolvidos por Faverge (1955) estava definindo o trabalho como um comportamento pelo qual o trabalho procura adaptar através de uma abordagem ativa as características de uma situação. A posteriori, Leplat continua com os trabalhos de Faverge e faz uma distinção e articulação de tarefa e atividade prescrita. Leplat (2000 *apud* PASTRÉ, 2004, p. 11) afirma que “há mais no trabalho real do que na tarefa prescrita”. Além da distinção entre tarefa e atividade, Leplat (1997) introduz a dimensão ergonômica no desenvolvimento do quadro de competências (PASTRÉ, 1997). Devendo ser capaz de

“identificar a estrutura conceitual da situação, o núcleo central permite construir uma referência profissional” (PASTRÉ, 2004, p. 4).

A Didática Profissional se interessa pelas situações de trabalho, e que no trabalho de Leplat (2000) a situação de trabalho não é definida apenas pelos termos da prescrição, mas inclui também certas dimensões objetivas da situação que orientarão a atividade. Como resultado, podemos dizer que a análise do trabalho se organiza em torno do binômio: situação-atividade, incluindo a situação a prescrição, servindo como introdução à análise da atividade.

Didática das Disciplinas

A relação entre a Didática das Disciplinas e a Didática Profissional está na diferença e aproximação entre a situação e aprendizagem. Primeiramente, o campo da Didática da Matemática (DM), Pastré (2011) indica que a definição de situação advinda da Teoria das Situações Didáticas fez pensar nas situações profissionais exigir conhecimentos profissionais, conhecimento científico e conhecimento técnico. Dessa forma, para aprender situações é preciso também ter conhecimentos, ainda que a assimilação desse conhecimento seja condição necessária, mas não suficiente para o domínio das situações.

Entretanto, o *modus operandi* em relação a aprendizagem a Didática Profissional toma como diferente, uma vez a aprendizagem não ocorre somente nos locais de formação, mas, sim, ela ocorre também no trabalho, ou seja, passamos muito tempo de nossas vidas no trabalho e continuamos aprendendo (VERGNAUD, 1996). Dessa forma, a didática disciplinar é voltada para a aquisição, construção e transmissão de conhecimento, de modo oposto a DP se manifesta, ela se interessa na competência profissional.

Assim, numa tentativa de aproximação, Samurçay e Rogalski (1998) defendem que a DP é diferente da DM, na medida em que “o processo de transposição e a gestão de situações didáticas são dois conceitos centrais na análise do ensino” (SAMURÇAY; ROGALSKI, 1998, p. 340).

Engenharia de Formação

A Educação continuada tem uma tradição com o campo da engenharia (PASTRÉ, VERGNAUD, 2011). Dessa forma, entendemos o quanto o quadro das engenharias na França é notável, uma vez que ela permite construir sistemas de formação, validar modelos

1007

e analisar necessidades da formação de trabalhadores (PASTRÉ; VERGNAUD, 2011). Então, historicamente sua construção está no seio das práticas.

Portanto, Pastré (1992) afirmou que sua teoria alinhou-se em dois modos: teoria e prática, o campo teórico vinha da psicologia (ergonômica e cognitiva) e do campo didático e sua parte prática vinha da Educação Continuada de Adultos, amparada pelos modelos deixados pela engenharia de formação. Diante disso, os modelos de construção de dispositivos foram interessantes para a Didática Profissional, levando a entender que tudo que relaciona a construção de sistemas de formação é movido pela prática.

O que seria a Situação Profissional na Didática Profissional

A Didática Profissional se interessou pelo campo didático, isso é inegável, mesmo pela sua intuição, essa parte didática se interessa pela aprendizagem, e de forma totalmente diferente da didática disciplinar, baseada em conhecimento científico, a Didática Profissional protagoniza uma aprendizagem derivada do campo de trabalho, por uma aprendizagem derivada das situações. Para Pastré (1999) a aprendizagem parte das situações profissionais podendo ser considerada o objetivo da formação profissional. Trazemos uma definição sobre o que seria a situação profissional por Mayen (2012)

Na didática profissional, a noção de situação é definida primeiro como um fim: as situações, especialmente as profissionais, são aquilo com que os profissionais ou futuros profissionais têm de lidar, aquilo com que têm que fazer (encontrar a forma de realizar as tarefas, resolver dificuldades de todos os tipos.) No sentido de que devem aceitá-la e adaptar-se a ela. As situações são também aquilo com que eles têm a ver, no sentido daquilo que eles têm, de certa forma, para combinar os seus esforços, para cooperar: para fazer com a situação, por outras palavras, novamente, para co-agir com ela. (MAYEN, 2012, p. 62, tradução nossa).

Pelo excerto anterior, percebemos que a definição de situação é bem ampla sendo um conjunto de combinação de adaptações, de competência, de erros e práticas aproximadas aos obstáculos à aprendizagem e essas situações advêm da experiência profissional, pouco a ver com conhecimentos e habilidades das pessoas.

A noção de situação comporta ambiguidades, por vezes ela designa o ambiente e o ambiente experienciado (MAYEN, 2012). Dessa forma, a noção de situação é mais frequentemente considerada como ambiente, objetivo, outrossim, como as condições de trabalho. Isso aproxima ao campo da tarefa para a psicologia ergonômica (Leplat, 2008). Corroboramos

1008

com Mayen (2012) ao situar uma situação profissional como ambiente em que os profissionais e futuros profissionais devem lidar.

Como a situação profissional de trabalho é tida como um ambiente para a formação, este trabalho tem o interesse no campo de formação do professor de Matemática, para isso, voltamos ao início, no que concerne a Pastré (2011) recorrer a Didática da Matemática no conceito de situação da Teoria das Situações Didáticas de Brousseau (1986) na qual ele entende que as situações gerem o desenvolvimento na tríade: aluno-professor-conhecimento sem analisar a atividade. Então, na seção predecessora, abordamos a relação entre a Situação Profissional na formação de professores de Matemática, resultando na Situação Didática Profissional.

Situação Didática Profissional

Apesar da existência da Didática Profissional marcar trinta anos, na América Latina ela ainda está sendo estudada (LAVALLETO, 2022). Dessa forma, no Brasil alguns estudos sobre a Didática Profissional estão sendo desenvolvidos, não obstante, encontramos trabalhos de Alves e Catarino (2019) e Alves (2020; 2021) o avanço dessa vertente francesa no campo da formação de professores de Matemática. Encontramos em um trabalho (ALVES; CATARINO, 2019) a noção de Situação Didática Profissional, definida como:

[...] uma categoria que permita o entendimento da aprendizagem do professor de Matemática, diante de situações profissionais, cujo campo epistêmico ultrapassa o campo epistêmico clássico demarcado somente pelo saber matemático. Nesse caso, quando objetivamos a atividade profissional do professor, buscamos situá-la segundo os seguintes planos de atuação característica: (i) o plano da sala de aula; (ii) o plano do posto de trabalho; (iii) o plano geral da instituição de ensino ou instituição escolar (ALVES; CATARINO, 2019, p. 116).

No trabalho de Alves (2019) encontramos uma união entre a Didática da Matemática e Didática Profissional o autor desenvolve uma Situação Didática Profissional usada para a formação de professores de Matemática, é discutido que na Didática da Matemática Brousseau (1986) não inclui a atividade do professor nas suas pesquisas, a partir disso, Alves e Catarino (2019) cria três planos que envolve a atividade do professor de Matemática, como descrevemos no Quadro 1.

1009

Quadro 1. Noção de Situação Didática Profissional envolvendo os três planos.

Situação Didática Profissional	Campo que envolve as pessoas/local de trabalho	Descrição e campo de aplicação
Plano da sala de aula	Professor-estudantes	Conjunto de situações profissionais características, fundamentais e determinantes para a aquisição de um conhecimento profissional pragmático.
Posto de trabalho	Professor-professores-alunos	Conjunto de situações profissionais características, fundamentais e determinantes para a aquisição de um conhecimento situado e circunstanciado no posto de trabalho. Essencialmente compartilhado pelos seus pares e regras (explícitas ou não explícitas) definidas pelo grupo, condicionadas por documentos físicos oficiais e normativos.
Instituição escolar e sistema de ensino	professor – instituição escolar	Conjunto de situações profissionais características, fundamentais e determinantes para a aquisição de um conhecimento técnico situado no plano de atuação institucional (e escolar), diante de tarefas oficiais, exigências de documentos normativos, regras e determinantes do seu ofício e que deriva de um perfil de docente requerido pela sociedade.

1010

Fonte: Alves e Catarino (2019, p. 118, adaptado).

Pelo vislumbre da explicação do Quadro 1, Alves e Catarino (2019) indica que o modelo de aprendizagem resgatado da Didática Profissional levou o cruzamento entre os dois polos para que exista a compreensão do funcionamento de mecanismo que envolve a aprendizagem do professor de Matemática no trabalho e diante de atividades e tarefas condicionadas.

Considerações Finais

A construção desse trabalho esteve no construto da Didática Profissional como uso para a formação de professores, em especial de Matemática. Baseado na definição inicial e avanços atuais, optamos por essa temática interessante para ajudar o professor a entender os fenômenos encontrados no trabalho, a partir da noção de situação didática é possível perceber uma evolução para a situação didática profissional.

Para tanto, esse trabalho considera um aprimoramento da Didática Profissional, levando em consideração que no Brasil ainda está sendo desenvolvido o terreno de pesquisa sobre essa temática, no entanto, buscamos com essa importante vertente francófona uma direção para o uso durante a formação inicial ou continuada de professores de Matemática. Por fim, ensejamos que trabalhos vindouros sejam construídos com a Didática Profissional.

Referências

ALVES, Francisco Régis Vieira.; CATARINO, Ana Paula Machado Cruz. Situação Didática Profissional: um exemplo de aplicação da Didática Profissional para a pesquisa objetivando a atividade do professor de matemática no Brasil. *Indagatio Didactica*, v. 1, n. 1, p.103-129, 2019.

ALVES, Francisco Régis Vieira. A Didática Profissional (DP): implicações para a formação do professor e o ensino. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 15, n. 4, p. 1903-1918, 2020.

ALVES, Francisco Régis Vieira. Colaboração profissional: um ponto de vista derivado da Didática Profissional, a atividade e o professor de Matemática. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, v. 11, n. 1, p. 1-21, 2022.

BROUSSEAU, Guy. *Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques* (these de doctorat). Grenoble: Joseph Fourier. <https://bit.ly/3pHgn7k>, 1986.

LAVALLETTO, María Mercedes. *Las contribuciones de la Didáctica Profesional para la fundamentación de proyectos de intervención profesional. Segundo Congreso Internacional de Ciencias Humanas "Actualidad de lo clásico y saberes en disputa de cara a la sociedad digital"*. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, San Martín, 2022.

LEPLAT, Jacques. *La psychologie ergonomique*. Paris: PUF, 1980.

LEPLAT, Jacques. *Erreur Humain, fiabilité humaine dans le travail*. Paris: Armand Colin, 1985.

1011

LEPLAT, Jacques. *L'analyse psychologique du travail*. In J. Leplat (1992) (Ed.), *L'analyse du travail en psychologie ergonomique* (pp. 23-39). Toulouse : Octarès Éditions, 1986.

LEPLAT, Jacques. Error analysis, instrument and object of task analysis. *Ergonomics*, n. 32, v.7, p. 813-822, 1989.

LEPLAT, Jacques. *Regards sur l'activité en situation de travail. Contributions à la psychologie ergonomique*. Paris : PUF, 1997.

LEPLAT, Jacques; MONTMOLLIN, Maurice. Préface. In J. Leplat & M. de Montmollin (Eds.), *Les compétences en ergonomie* (pp. 7-10). Toulouse : Octarès, 2001.

LEPLAT, Jacques. *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie. Aperçu sur son évolution, ses modèles et ses méthodes*. Toulouse : Octarès Éditions, 2000.

MAYEN, Patrick. Les Situations professionnelles: um point de vue de didactique professionnelle. *Revue Phronesis*, v. 1, n. 1, p. 59-67, 2012.

OMBREDANE, Andre.; FAVERGE, Jean-Marie. *L'analyse du travail*. Paris: PUF, 1955.

PASTRÉ, Pierre. Requalification des ouvriers spécialisés et didactique professionnelle. *Education permanente*, v. 111, p. 33-54, 1992.

PASTRÉ, Pierre. Didactique Professionnelle et développement. *Psychologie française*, v. 42, n. 1, p. 89-100, 1997.

PASTRÉ, Pierre. Le rôle des concepts pragmatiques dans la gestion de situations problèmes, *Recherches en didactique professionnelle*, R. Samurçay & P. Pastré (dir.), Toulouse, Octares, p 17-47, 2004.

PASTRÉ, Pierre; MAYEN, Patrick; VERGNAUD, Gérard. La Didactique Professionnelle. *Revue française de pédagogie*, n. 154, p. 145-198, 2006.

1012



10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cidadania
e Saberes

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



PASTRÉ, Pierre. Apprentissage et activité », *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*, Y. Lenoir & P. Pastré (dir.), Toulouse, Octares, p. 53-79, 2008.

PASTRÉ, Pierre. La didactique professionnelle, Approche anthropologique du développement chez les adultes, Paris, Presses Universitaires de France, 2011.

PASTRÉ, Pierre.; VERGNAUD, Gérard. *L'ingénierie didactique professionnelle*, In: *Traité formation des sciences*, p. 401-421, 2011.

SAMURÇAY, Renan., ROGALSKI, Janine. Exploitation didactique des situations de simulation. *Le Travail humain*, n. 61, v. 4, p. 333-35, 1998.

VERGNAUD, Gérard. La théorie des champs conceptuels, *Recherches en didactique des mathématiques*, n. 10, v. 2-3, p. 133-170, 1990.

VERGNAUD, Gérard. De la Didactique des disciplines à la didactique professionnelle, il n'y a qu'un pas. *Éducation*, n. 7, p. 42-44, 1996.

VERGNAUD, Gérard. *Au fond de l'action, la conceptualisation. Savoirs théoriques et savoirs et savoirs de l'action*. Jean-Marie Babier, Press Universitaire de France p. 275-292, 2011.

1013



Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cidadania e Saberes

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0

PROPOSTAS DE DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO COMPUTACIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Fábio Correia de Rezende¹

Maria Madalena Dullius²

Maria Claudete Schorr³

Este trabalho objetiva divulgar os resultados de três artigos cujo método de pesquisa é a Revisão Sistemática da Literatura (RSL) publicados por pesquisadores brasileiros. O objetivo em comum entre eles é a divulgação do estado da arte sobre o Pensamento Computacional (PC). Ambas as RLS mostram o panorama nacional sobre o desenvolvimento do PC entre os anos 2009 a 2015. Para corroborar com o objetivo geral deste artigo, considera-se um segundo objetivo que é expor propostas de desenvolvimento do PC na escola, pois tais propostas podem contribuir para o planejamento das ações didáticas que se desenvolvam na educação básica.

As RLS foram encontradas por meio de uma busca manual das quais estão publicadas em eventos ou periódicos na/da área da ciência da computação, sendo:

- (FRANÇA E AMARAL, 2013): Ensino de Computação na Educação Básica no Brasil: Um mapeamento sistemático.
- (WEISSHAHN, *et al.*; 2015): Computação na Educação Básica no Brasil: O Estado da Arte.
- (BORDINI *et al.*; 2016): Desdobramentos do pensamento computacional no Brasil.

A primeira RSL descrita neste artigo é sobre o ensino de computação entre os anos de 2009 e 2012, na educação básica brasileira (FRANÇA E AMARAL, 2013). A importância do trabalho publicado para a comunidade científica é relevante porque o desenvolvimento do PC, segundo (FRANÇA E AMARAL, 2013) pode ser incorporado ao ensino de computação na educação básica brasileira. O PC é desenvolvido a partir das habilidades, por exemplo, abstração, reconhecimento de padrões, algoritmo e decomposição. As habilidades são oriundas da área de computação ou essa área “tomou emprestado” os termos designados

1014

¹ Doutorando em Ensino - Univates - RS - Brasil. Contato: fabio.rezende@universo.univates.br

² Doutora Enseñanza de las Ciencias - Universidad de Burgos, UBU, Espanha. Contato: madalena@univates.br

³ Doutora em Informática na Educação - UFRGS - RS - Brasil. Contato: mclaudetesw@univates.br

para as habilidades e (re)modelou o conceito e significado de alguns, por exemplo, o conceito e significado de abstração para a computação é diferente para a filosofia (FRANÇA E AMARAL, 2013).

Os artigos selecionados no mapeamento sistemático de (FRANÇA E AMARAL, 2013) estão nas principais bases dos eventos sobre informática na educação, sendo: Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE), Workshop de Informática na Escola (WIE) e no Workshop sobre Educação em Computação (WEI). A RSL foi executada por meio de um protocolo na qual puderam garantir a cientificidade das informações prestadas.

Na RSL de (FRANÇA E AMARAL, 2013) foi estabelecida a seguinte questão principal de pesquisa: “Qual é o estado atual das pesquisas científicas sobre o ensino de Computação na educação básica no Brasil?”. Partindo dessa questão, os autores selecionaram 43 artigos publicados entre as bases SBIE, WIE e WEI, após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, restaram 32 artigos para análise.

A análise dos artigos foi orientada a partir das subquestões de pesquisas conectadas à questão principal. Os autores relataram que a instituição que mais publicou artigos sobre o ensino de computação no Brasil foi a Universidade Federal da Paraíba com 07 artigos. A Universidade Federal de Campina Grande publicou 02 artigos e a Universidade Federal do Pará, 03. As demais Instituições de Ensino Superior (IES) publicaram em média 01 artigo entre os anos pesquisados e nas bases consultadas.

Conhecer quantitativamente o número de publicações das IES contribui para orientar os pesquisadores, estudantes e entre outros tipos de leitores, compreender onde há uma concentração de pesquisas sendo realizadas. No entanto, quantidade não está relacionada à qualidade, sendo que as publicações desse assunto, durante as pesquisas das três RLS eram recentes e carecem de muitas leituras e análises sobre os trabalhos publicados e sanando lacunas existentes.

Os autores (FRANÇA E AMARAL, 2013) destacaram na RLS a concentração de publicações nas regiões brasileiras, sendo 46,7% dos artigos publicados sobre o ensino de computação no Brasil é da região nordeste, não houve menção sobre o PC. O conteúdo de programação é o mais utilizado, com 37,5%, dentre os trabalhos analisados. Lógica de Programação com 15%, e Fundamentos da Ciência da Computação com 9%. Uso de internet ou ferramentas básicas com 25%. Nesse sentido, podemos perceber que o desenvolvimento do PC se relaciona com conteúdos vinculados à área da computação.

A região nordeste, pela RLS de (FRANÇA E AMARAL, 2013), supera as demais regiões em artigos publicados. Esse maior percentual está interligado aos programas de pós-graduação

1015

em computação que existem nas IES dessa região. Ressalta-se que o conteúdo de programação é o mais utilizado, porém o objetivo não é entender como a linguagem de programação é ensinada nas escolas e sim, como perceber e compreender como a linguagem de programação pode contribuir para o desenvolvimento do PC em escolas.

Além do conteúdo de programação, a RLS menciona sobre ambiente virtual de aprendizagem, computação desplugada (sem recursos tecnológicos), kit de robótica, software educativo como artefatos utilizados de materiais nas aulas de computação. Tais informações são relevantes para compreender como foram desenvolvidas as atividades dos artigos primários analisados por (FRANÇA E AMARAL, 2013), e como os artefatos contribuíram para o planejamento das ações didáticas executadas durante a pesquisa sobre o PC.

Nessa primeira RLS analisada de (FRANÇA E AMARAL, 2013), os autores concluem com a seguinte forma:

“No Brasil há pesquisas que acompanham as discussões internacionais sobre o que deve ser ensinado nas escolas, a exemplo dos estudos que abordam sobre os fundamentos da Computação, enquanto, ciência, a estudantes na educação básica. No entanto, há também aqueles que limitam suas atividades ao ensino de ferramentas básicas, a exemplo de Word e Excel. Em relação aos artefatos utilizados e/ou propostos, a robótica obteve maior citação. Do mesmo modo, a computação desplugada vem ganhando espaço, possibilitando que atividades que versem pelo ensino de Computação sejam executadas até mesmo em escolas carentes de recursos tecnológicos (FRANÇA E AMARAL, 2013, p.10).

1016

Segunda RSL de (WEISSHAHN, *et al.*; 2015)

A nossa segunda RLS é dos autores (WEISSHAHN, *et al.*; 2015), cujo título foi “Computação na Educação Básica no Brasil: O Estado da Arte”. Os autores focalizaram nos projetos desenvolvidos sobre o PC na área da ciência da computação. A busca pelos artigos foi realizada nos seguintes eventos e periódicos: SBIE, WEI, Workshop-Escola de Informática Teórica (WEIT), WIE, Workshop de Desafio da Computação Aplicada à Educação (DEsafIE!), Revista Latino-Americana de Tecnologia Educativa (RELATEC) e Revista Brasileira de Informática na Educação (RBIE). Porém, os autores encontraram artigos somente nas seguintes bases: WIE, WEIT, WIE.

No WEI, (WEISSHAHN, *et al.*; 2015) encontraram 03 artigos, cujas pesquisas foram desenvolvidas em forma de projetos, sendo: (i) Computação desplugada - um relato de experiência sobre o uso dessa abordagem. (ii) Reinventando o ensino médio – pensamento

computacional no ensino médio mineiro. (iii) Talentos-Comp UFBA – uma experiência em escola do ensino fundamental e médio para a descoberta de jovens talentos em computação. O trabalho relatado na qual foi desenvolvido por meio da computação desplugada teve como objetivo “popularizar os fundamentos da ciência da computação, junto às crianças e adolescentes de escolas, usando a técnica conhecida como computação desplugada” (WEISSHAHN, et al.; 2015). Ao popularizar os fundamentos da ciência da computação, entende-se que há ligação com o PC, pois este faz parte dos fundamentos da computação. No WEIT, os autores (WEISSHAHN, *et al.*; 2015) encontraram um artigo que aborda uma discussão introdutória sobre os desafios e as necessidades para a implementação do PC no ensino fundamental e médio no Brasil, cujo objetivo é introduzir, elaborar e propor aos alunos do ensino fundamental atividades e tarefas por meio de uma metodologia adequada para o desenvolvimento do PC.

Na terceira base WIE, consultada por (WEISSHAHN, *et al.*; 2015), os autores elencaram 04 artigos que abordaram os rumos da autonomia da tecnologia por jovens estudantes e metodologias de trabalhos para o ensino de ciência da computação no ensino médio. As metodologias destacam sobre o desenvolvimento do PC no ensino fundamental. E por último, os autores mencionaram sobre qual é a habilidade possível para desenvolver o PC na escola com uso de internet e em outros espaços externos.

Nesta segunda RSL os autores concluíram que:

“Entre os aspectos considerados nesta pesquisa, identificou-se pouco incentivo ao trabalho colaborativo e/ou interdisciplinar. A grande maioria, independente da abordagem, seja ela Algoritmos e Programação, Robótica, Jogos, Desplugada, entre outras, trabalham apenas os conceitos e conteúdos da ciência da computação, e poucos integram outras disciplinas que fazem parte do currículo básico escolar. A colaboração, também é outro aspecto pouco explorado, sendo abordada pela maioria dos trabalhos apenas como execução de tarefas em grupos (WEISSHAHN, *et al.*; 2015. p.230).

Terceira RLS de (BORDINI *et al.*; 2016)

Na terceira RSL analisada foi de (BORDINI *et al.*; 2016), cujo título é “Desdobramentos do pensamento computacional no Brasil”. Em Bordini *et al.* (2016), o mapeamento apresentou um levantamento de projetos sobre o RC no ensino fundamental e médio na educação brasileira. Os autores realizaram um levantamento sobre as estratégias utilizadas para disseminar o processo de solução de problemas, quais são os conceitos da computação que

1017

estão sendo utilizados e quais ferramentas são usadas de forma interdisciplinar com os conceitos..

Os artigos foram das seguintes bases: SBIE, WIE, RBIE, Workshop de Ensino em Pensamento Computacional, Algoritmos e Programação (WAlgProg), WEIT, Concurso de TCC, Dissertações e Teses (CTD-IE) e no Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE).

Os autores (BORDINI *et al.*; 2016) encontraram nos artigos analisados que a estratégia de utilizar Algoritmos e Programação para introduzir conceitos da computação foi relatada em 23 artigos. Outros aspectos foram encontrados nos artigos analisados, por exemplo, o de incentivar a autonomia tecnológica, incentivar a participação nas olimpíadas de programação, desenvolver habilidades do PC, avaliar o impacto do ensino de programação no raciocínio lógico, complementar a formação e diminuir a evasão dos cursos de Licenciatura em Computação.

Sobre os conceitos de computação, (BORDINI *et al.*; 2016) destacam algoritmos, variáveis, estruturas sequenciais, condicionais e repetição, vetores, matrizes, modularização, ambientes de programação em blocos. Uso de ferramentas: jogos, *tageCast Creator*, que é um software educacional voltado para o ensino da programação baseada em lógica, *Scratch*, Linguagens C, C++, python e Portugol.

Um ponto relevante nas discussões propostas por (BORDINI *et al.*; 2016) na RLS foi sobre a Robótica para ensinar os conceitos de ciência da computação. Os conceitos de robótica foram decisão condicional, repetição, variáveis. Para os autores, os objetivos dos trabalhos analisados na estratégia Robótica foram de tornar o ensino de lógica de programação e o estudo dos conceitos, o mais divertido, simples e interessante possível. Pensar o ensino de forma divertida e simples contribuiu para o planejamento das ações didáticas para desenvolvimento das habilidades do PC.

Outra estratégia destacada por (BORDINI *et al.*; 2016) foi a de Jogos Digitais. Destaca-se 16 artigos. Os alunos eram incentivados a resolver problemas utilizando estruturas de sequência e repetição, funções e recursão cujos termos são considerados conceitos da computação e habilidades do PC. Houve estímulo para os alunos criarem seus próprios jogos. As ferramentas utilizadas foram os jogos *Lightbot*, *Labirinto* e *Code Combat*.

A computação desplugada, de acordo com (BORDINI *et al.*; 2016) eram baseadas no livro *Computer Science Unplugged* e outras atividades foram criadas. Assim, os conceitos da ciência da computação já são estabelecidos pelas atividades do livro. Por exemplo: números binários, linguagem de programação, ordenação. Os autores encontraram trabalhos com diferentes

vertentes. Um deles, explorou a integração do teatro, música e dança com os conteúdos da ciência da computação, mostraram conceitos sobre algoritmos, detecção de erro e criptografia.

Em relação a dados percentuais e numéricos da RLS de (BORDINI *et al.*; 2016), 42% dos artigos são projetos executados no ensino fundamental e 42% no ensino médio, 16% misto. Os conceitos e abordagens mais desenvolvidos e utilizados foram Algoritmo e Programação (23 artigos), Computação Desplugada (20 artigos), Jogos Digitais (16 artigos), Robótica (11 artigos). A Ferramenta mais utilizada é o *Scratch* com 40,3%. E em segundo lugar a Computação Desplugada com 29%. As IES que mais publicaram foram a UFPB com 14,52%, Universidade Federal Rural da Amazônia com 9,68% e a Universidade de Pernambuco com 7,26%. Os artigos foram selecionados entre os anos de 2010 e 2015, o ano de 2015 teve 35 trabalhos publicados nos eventos sobre informática na educação.

As conclusões postas por (BORDINI *et al.*; 2016), se configuram sobre o aumento do interesse pela área da computação e o desenvolvimento do PC na educação básica no Brasil, inclusive as meninas que foram relatadas em alguns dos trabalhos analisados. Outra observação é a relação comum entre matemática e o PC, porém ressaltaram que as metodologias e as formas de avaliar o PC precisam de mais evidências pelas pesquisas científicas.

1019

Considerações Finais

Este artigo é um recorte da dissertação intitulada “O Raciocínio Computacional no Desenvolvimento de Competências Disciplinares de Língua Inglesa: práticas pedagógicas com BYOD”. Aqui, nosso objetivo, do autor, orientando e doutorando no Programa de Pós-Graduação em Ensino - Univates - Lajeado - RS, sob as orientações das duas coautoras é perceber o antes sobre as publicações e pesquisas do Pensamento Computacional e tentarmos identificar, por meio de um estado da arte, as publicações na área de ensino, acrescentando um novo elemento que é a arquitetura pedagógica para o desenvolvimento de uma nova tese.

Assim, entendemos que as três RLS proporcionam informações e evidências para orientar futuras pesquisas e desenvolvimento de tese, que é o objetivo dos autores, realizar pesquisa sobre o desenvolvimento do PC por meio de arquitetura pedagógica na educação básica.

Referências

BORDINI, Adriana et al. Desdobramentos do pensamento computacional no Brasil. **Anais do SBIE**, v. 2016, p. 200-209, 2016.



10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cidadania
e Saberes

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



REZENDE, Fábio Correia de. O Raciocínio Computacional no Desenvolvimento de Competências Disciplinares de Língua Inglesa: práticas pedagógicas com BYOD. **Dissertação de Mestrado**. Instituto de Matemática e Estatística, Universidade Federal da Bahia, Salvador, p. 204, 2018.

FRANÇA, Rozelma Soares; AMARAL, Haroldo José Costa. Ensino de Computação na Educação Básica no Brasil: Um mapeamento sistemático. In: **XXI Workshop sobre Educação em Computação**. 2013.

WEISSHAHN, Yuri et al. COMPUTAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: O ESTADO DA ARTE. **XXV Congresso de Iniciação Científica** - Universidade Federal de Pelotas. 2015.

1020



Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cidadania e Saberes

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0

UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NA EJA COM ALUNOS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Érica Franco Maia¹
Raisa Chaves da Cruz²
Samilly Viana Pantoja³

Introdução

O presente resumo foi elaborado, a partir da experiência de estágio na disciplina de Estágio Supervisionado na Educação de Jovens e Adultos - EJA, na Escola de Reinserção Social Aginaldo Júnior, com alunos privados de liberdade (PPL's). É importante ressaltar, que a Constituição Federal de 1988 no seu Art. 205 diz: “A educação, direito de todos”, portanto, nessa experiência não se buscou definir os alunos no contexto em que se encontram, mas sim, como sujeitos de direitos. O estágio é o momento em que os alunos têm a oportunidade de observar e aprender na prática todo o conhecimento adquirido ao longo do curso. No caso da Educação de Jovens e Adultos (EJA), há a necessidade em ter um olhar mais atento, pois esse público tem suas especificidades e normalmente são jovens e adultos com histórico de exclusão escolar, marginalizados pela sociedade. Arroyo (2006) aponta a sua histórica condição marginal, por ser esta uma modalidade que se constituiu a margem do sistema brasileiro. Assim, pensar a respeito das especificidades desses alunos exige uma reflexão sobre a situação de excluídos da escola, uma vez que, há a urgência da inclusão desses indivíduos no contexto escolar. Partindo desse pressuposto, este resumo refere-se ao estágio realizado na EJA, durante a disciplina de estágio na Educação de Jovens e Adultos, ocorrido na Escola de Reinserção Aginaldo Júnior (ERSAJ) nos dias 06 a 16 de junho, com carga horária de 26h 45min, realizando a observação e regência.

1021

¹ Discente do oitavo semestre do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, Campus Cametá. E-mail: ericafrancomaia@gmail.com

² Discente do oitavo semestre do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, Campus Cametá. E-mail: raisachaves103@gmail.com

³ Discente do oitavo semestre do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, Campus Cametá. E-mail: samillyufpa2019@gmail.com

Objetivo

Mostrar as experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado e regência na modalidade EJA, juntamente a Escola de Reinserção Social Aginaldo Júnior, realizando observações e atividades de regências de classe.

Referencial Teórico

A educação da pessoa privada de liberdade é um direito assegurado pela Lei de Execução Penal – LEP (1984) e padece de um conflito existencial em relação aos entraves políticos e sociais. Apesar do preconceito e da resistência de alguns a oferecer essa educação, é notório a luta e empenho dos professores, para que os alunos da escola de reinserção Social Aginaldo Júnior/ CRRCAM, tenham seus direitos garantidos, e uma educação de fato emancipatória onde a reinserção desses sujeitos na sociedade seja com perspectivas e ações diferentes. Neste sentido, afirma Brandão (1981) através da Pedagogia Freiriana: “ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. A educação é um ato coletivo e solidário e não pode ser imposta”. Sendo assim, a escola observada desenvolve métodos de ensino, na qual os alunos são livres para questionar, tirar suas dúvidas e desenvolver melhor seu processo formativo. Contrapondo-se a lógica de educação bancária em que Freire faz uma crítica, onde o professor é o detentor do conhecimento, e o aluno não tem vez e voz. Nesse viés, Freire (1990) ressalta: “ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos.”. Desse modo, essa experiência nos possibilitou pensar para além dos nossos preconceitos, deixando de fato ocorrer o processo de humanização, pois para enxergar além da nossa "janela" torna-se necessário uma “desconstrução no nosso eu”.

1022

Metodologia

Os procedimentos metodológicos ocorreram da seguinte maneira: no primeiro momento houve a observação docente que se deu nos turnos manhã e tarde para observar a dinâmica em sala e conhecer os alunos oficialmente. Iniciou-se com as apresentações do professor supervisor, dos alunos e em seguida dos estagiários, a aula se deu com uma prova diagnóstica da SEMED. Em seguida de uma forma discursiva e reflexiva a aula prosseguiu através de dúvidas que iam surgindo dos alunos, o componente curricular trabalhado neste dia foi ciências. No segundo momento ocorreu a regência, foi proposto aos discentes da

UFPA, o planejamento de uma aula expositiva, onde cada uma pôde escolher um componente curricular de maior afinidade para trabalhar e confeccionou uma cartilha de atividades para os alunos, utilizando também de outros instrumentos didáticos. Para complementar, nos encontros presenciais foram realizadas atividades como: texto de apresentação, uma forma de se apresentar e acolher a apresentação dos alunos, texto sobre que componente curricular mais gosta de estudar, escolha do componente curricular e confecção de uma cartilha, elaboração do plano de aula, avaliação da aula de regência e resumo expandido do estágio, assim concluindo o estágio Supervisionado na Educação de Jovens e Adultos.

Resultados

Durante a observação foi possível constatar a importância da educação para mudança de atitude e de vida dessas pessoas. Os alunos se mostraram extremamente preocupados em deixar nossas atividades mais fáceis, nos deixando a vontade, principalmente durante a regência. Nas aulas expositivas os alunos foram bastante participativos e interessados a aprender o conteúdo, interagindo e respondendo às perguntas propostas. Porém é notório que muita coisa ainda precisa ser trabalhada, tanto sobre os assuntos didáticos como a construção de uma educação emancipatória visando a mudança e qualidade de vida, e principalmente a reinserção desses indivíduos dentro da sociedade.

1023

Considerações finais

Infere-se, portanto, com base no que foi exposto, que a experiência do estágio supervisionado na Educação de Jovens e adultos – EJA foi única. Vivenciar a EJA é algo muito diferente, na maioria das vezes desafiador, o ato de ensinar precisa ser elaborado com bastante cautela, pois o público é diferente da maioria do sistema de ensino, no qual há em grande escala crianças e adolescentes. Através do estágio esse ensino pôde ser visto e praticado de forma breve, mas serviu como inspiração e um degrau na formação de quem o vivenciou. Nesse sentido, o estágio foi uma oportunidade enriquecedora para aprimorar nossa formação como pedagogas, permitindo que nossa equipe pudesse vivenciar a prática educativa em um contexto real e conscientizando-nos da responsabilidade social que um educador possui.



10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cidadania
e Saberes

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



Referências

ARROYO, M. G. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos**. In: SOARES, Leôncio. (Org.). Formação de educadores de jovens e adultos. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 17-32, 2006.

BRASIL. Lei de Execução Penal (1984). Lei de Execução Penal : Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984 : institui a Lei de Execução Penal, – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2008.

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

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

FREIRE, P, 1921 – 1997. **Política e Educação: ensaios** / Paulo Freire. – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época ; v.23).

1024



Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cidadania e Saberes

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0

RUPTURAS E CONTINUIDADES NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: A LINGUAGEM ORAL E ESCRITA EM FOCO NO CURRÍCULO NACIONAL BRASILEIRO

Raimunda Alves Melo¹

Elvira Cristina Martins Tassoni²

Maria Silvia P. M. Librandi da Rocha³

Introdução

Desde a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo brasileiro, de caráter obrigatório, que contempla diretrizes de aprendizagem para a Educação Básica, pesquisadores da área da infância e da alfabetização vêm dedicando tempo à análise das concepções de linguagem e de alfabetização que fundamentam as práticas de leitura e de escrita propostas para a Educação Infantil (EI) e os primeiros anos do Ensino Fundamental (EF).

Gontijo (2015) denuncia o caráter tecnicista da BNCC e sua relação com as políticas de cunho neoliberal que direcionam as finalidades da educação escolar para o atendimento das demandas do mercado de trabalho, empobrecendo as práticas de leitura e de escrita, bem como os processos de alfabetização e o letramento de crianças.

Nessa mesma direção, Machado, Lopes e Santana (2022) destacam que a noção de habilidades adotada na BNCC circunscreve a alfabetização a uma perspectiva estruturalista, revelando uma visão reduzida e parcial da linguagem, centrada na língua como código, deixando de lado o que deveria ser o centro das atenções nos processos de alfabetização: o sujeito e a (sua) linguagem, negando outros caminhos formativos e desconsiderando a produção científica e contemporânea acumulada no campo da linguagem e da alfabetização.

¹ Professora da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Bolsista CAPES/BRASIL do Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG) - Pós-Doutorado Estratégico da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. E-mail: raimundinhamelo@yahoo.com.br

² Professora Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. E-mail: cristinatassoni@puc-campinas.edu.br

³ Professora Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. E-mail: msilvia@puc-campinas.edu.br. Apoio FAPESP - Processo 2022/06833-3.

Outros pesquisadores, como Moraes, Silva e Nascimento (2020), destacam inconsistências e incoerências da BNCC em relação às concepções de linguagem e de alfabetização, seja na reafirmação da teoria de alfabetização proposta pelo construtivismo, seja no uso de terminologias características do interacionismo linguístico, mas sem aplicação no documento.

Este rol de contradições, lacunas e equívocos presentes na BNCC pode confundir os educadores, uma vez que esse documento possui caráter pedagógico e político, e apresenta-se como alicerce para a elaboração de currículos pelas redes de ensino e de propostas pedagógicas pelas escolas, influenciando os múltiplos processos de formação humana, razão pela qual é necessário desenvolver estudos que evidenciem as contradições, equívocos e divergentes nuances expressas pelo referido documento.

Tendo como objeto de estudo a transição da EI para o EF, o estudo analisa os norteamentos da BNCC, relativos à abordagem das linguagens oral e escrita, com o objetivo de buscar elementos que evidenciem rupturas e continuidades nas aprendizagens propostas para as crianças do último ano da EI e as matriculadas no 1º ano do EF.

Ainda que a BNCC oriente que no processo de transição seja garantida a integração de saberes e a continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, entendemos que isso somente é possível mediante o diálogo e a coerência entre as concepções de linguagem e de alfabetização que orientam as práticas de leitura e de escrita propostas para essas duas etapas. De igual forma, entendemos que seja necessário que exista articulação entre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento indicados para as crianças do último ano da EI e as habilidades previstas para as matriculadas no 1º ano do EF.

Partimos do pressuposto de que distanciamentos e divergências nas concepções de linguagem e de alfabetização podem gerar rupturas no processo de transição das crianças de uma etapa para outra, razão pela qual argumentamos a necessidade de desenvolver currículos integradores que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento infantil como um contínuo indissociável.

A nossa pretensão é contribuir para o avanço das discussões que tratam sobre a importância de currículos que promovam a interconectividade pedagógica da EI com o EF, com vistas a evitar rupturas e garantir continuidades nos processos de aprendizagem das crianças. Nesse aspecto, a coerência em relação às concepções de linguagem e de alfabetização ocupam lugar de destaque, pois é através das diferentes linguagens – como a oral, o desenho e a simbolização nas brincadeiras de faz de conta, além da linguagem escrita - que as crianças

expressam o que são, o que pensam e o que desejam, apresentam questões sobre sua vida e sua cultura, e ampliam os seus horizontes.

Desenvolvemos pesquisa de abordagem qualitativa (MINAYO, 2007), do tipo documental (RICHARDSON, 2012), através da qual analisamos o documento da BNCC, especificamente a parte que trata da etapa da EI e a abordagem da área de linguagens nos anos iniciais do EF.

A partir da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), realizamos a avaliação prévia do documento por meio de leitura flutuante, com o propósito de iniciar a sistematização das ideias para atingir o objetivo do estudo. Em seguida, exploramos o material a partir da análise dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças pequenas, abarcando o Campo de Experiência: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação, seguida da análise das habilidades de Língua Portuguesa previstas para o 1º ano do EF. No processo de análise, consideramos as unidades temáticas: linguagem oral, linguagem escrita, alfabetização, leitura, escrita, oralidade, produção de texto, análise linguística e semiótica.

Por um currículo integrador das diferentes linguagens

1027

O currículo escolar expressa concepções de realidade, de sociedade, de perfil de ser humano que se pretende formar, assim como, de infância e de criança, de ensino e de aprendizagem. Dessa forma, é fundamental que os/as professores/as disponham de conhecimentos do campo pedagógico para que possam compreender as diferentes nuances que envolvem o currículo escolar, com vistas a desenvolver uma prática pedagógica intencional, que respeite os percursos de vida das crianças, sua cultura, heterogeneidade, singularidades e o direito de aprender e de se desenvolver.

Isso é relevante, pois no processo de alfabetização e das diferentes linguagens desenvolvidas, o trabalho pedagógico deve favorecer a relação dos conhecimentos escolares com a cultura, entendida “[...] na sua dimensão de produção nas relações sociais cotidianas e como produção historicamente acumulada, presente na literatura, na música, na dança, no teatro, no cinema, na produção artística, histórica e cultural [...]”. (KRAMER, 2007, p.20). A abordagem das diferentes linguagens amplia as formas de expressão, a leitura e interpretação do mundo pelas crianças, propiciando a elas a expressão singular, ao mesmo tempo em que promove a participação coletiva, aspectos estes que são fundamentais no processo de formação humana.

É durante a infância que a criança, a partir da sua ação e interação com o mundo e com as práticas culturais, constitui a função simbólica, que é a possibilidade de representar

mentalmente, por símbolos, o que experienciam na sua realidade concreta. (VYGOTSKY, 2001). Nesse contexto, a fala, o desenho, as brincadeiras de faz-de-conta, antecedem a escrita, criando condições internas para que as crianças atuem no universo simbólico do qual fazem parte a leitura e a escrita. É fundamental pensar na articulação desses sistemas simbólicos, garantindo que as práticas de leitura e de escrita sejam desenvolvidas por meio de contextos significativos e que haja sintonia nas concepções de linguagem, alfabetização e nas aprendizagens propostas nos currículos da EI e do EF.

Essa interconectividade curricular também é relevante para minimizar as rupturas que geram tensões e dificuldades no processo de transição entre essas etapas, o que pode resultar em consequências negativas para o desenvolvimento e a aprendizagem infantil. Dessa forma, faz-se necessária uma aproximação

[...] a partir do reconhecimento das experiências de cada uma que, colocadas em contato, permitiriam construir novas formas de relação e práticas educativas que assegurassem uma transição menos brusca de um nível a outro. Seria necessária ainda a construção de uma cultura compartilhada, a partir da aproximação dos conceitos de criança, de aprendizagem, de conhecimento e de educação. (MOTTA, 2013, p. 171).

1028

É notório que essa interconectividade curricular não é uma tarefa fácil de ser concretizada. Pesquisa desenvolvida por Merli (2021) aponta que existem distanciamentos entre as proposições curriculares e as práticas pedagógicas desenvolvidas na EI e no EF, provocando rupturas no processo de transição entre essas etapas e gerando transtornos negativos para as crianças.

Assim, o desafio que se encontra posto para as redes de ensino e escolas é de implementar processos educativos que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento infantil como um contínuo indissociável, através dos quais as crianças sejam reconhecidas como sujeitos de direito, e atendidas para além da categoria estudantes, garantindo “conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso”. (KRAMER, 2007, p. 20).

Proposições da BNCC para a linguagem oral e escrita na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental

Um importante aspecto para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que explorem as diferentes linguagens é a existência de um currículo integrador que promova a articulação entre o trabalho desenvolvido na Educação Infantil (EI) e no Ensino Fundamental (EF),

através do encontro pedagógico de concepções e práticas que respeitem e reconheçam as singularidades e as diferenças nas aprendizagens propostas para cada etapa e ano escolar. Neste item, discutimos as determinações da BNCC para os currículos da EI e dos anos iniciais do EF, evidenciando convergências e divergências em relação aos aspectos supracitados.

A BNCC explicita que as linguagens possibilitam aos estudantes mobilizar e ampliar recursos expressivos para construir sentidos com o outro em diferentes campos de atuação, compreendendo como o ser humano se constitui como sujeito e como age no mundo social em interações mediadas por palavras, imagens, sons, gestos e movimentos. (BRASIL, 2018). Para a EI, o documento supracitado propõe a abordagem das diferentes linguagens (oral, escrita, artística, musical, corporal, entre outras), com o objetivo de assegurar às crianças seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2018), e para desenvolvê-los propõe uma organização curricular estruturada em cinco campos de experiências⁴: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; Escuta, fala, pensamento e imaginação.

O documento em análise determina que não devem existir fronteiras entre os campos de experiências e que eles deverão ser trabalhados numa perspectiva interdisciplinar, com o objetivo de assegurar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento⁵, que se organizam de forma evolutiva a cada dois anos, divididos em três grupos etários. Para as crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), foco deste estudo, a BNCC propõe 32 objetivos de aprendizagem, distribuídos nos cinco campos, dos quais 18 enfatizam a exploração de diferentes linguagens. Fundamentados na pedagogia das competências, esses objetivos de aprendizagem apontam, *a priori*, para uma concepção de linguagem vista como forma de interação, determinando que as crianças assumam papel ativo no processo de construção de sentido por meio de situações comunicativas.

Para o Ensino Fundamental, a BNCC organiza a estruturação curricular em quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, e determina que os conhecimentos escolares sejam trabalhados de forma interdisciplinar,

⁴ “Os campos de experiências são arranjos curriculares que acolhem as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural”. (BRASIL, 2018, p. 40).

⁵ Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são um conjunto de noções, habilidades, atitudes, valores e afetos que as crianças devem desenvolver do 0 aos 5 anos de idade através das experiências (inter)campos da abordagem das diferentes linguagens. (BRASIL, 2018).

preservando as especificidades e os saberes próprios construídos e sistematizados nos diversos componentes.

Ao analisarmos as formas de estruturação curricular das duas etapas (EI e EF), é possível perceber uma descontinuidade explicitada não apenas pela ampliação das exigências de aprendizagem, mas também pelos próprios termos utilizados para descrever os conhecimentos esperados dos estudantes em cada etapa.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a área de Linguagens é composta pelos componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte e Educação Física. A sua finalidade, segundo a BNCC, é ampliar as capacidades expressivas das crianças “em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil” (BRASIL, 2018, p. 63). Essa continuidade proferida pelo documento, ao nosso ver, poderá constituir-se em uma ruptura, tendo em vista o amplo leque de habilidades propostas para o 1º ano, 153 no total. A ampliação significativa das exigências de aprendizagem pode ocasionar uma pressão para o trabalho docente e prejudicar a abordagem de algumas atividades, como brincadeiras, desenhos, indicando uma possível ruptura curricular.

Para o 1º ano, a BNCC determina que é necessário valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, promovendo a articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil, ampliando a relação com múltiplas linguagens, entre elas, a oralidade e a escrita, através da apropriação do sistema de escrita alfabética, de modo que as crianças possam conhecer “novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos (BRASIL, 2018, p. 58). Bortolaci (2015) reconhece a importância da valorização das artes e da ludicidade como foco da jornada na EI e no EF e importante elemento no processo de transição entre essas duas etapas, contudo, destaca que há necessidade de elaboração de um currículo que promova continuidade das aprendizagens de leitura e de escrita, e que a prática pedagógica considere a infância em seu encantamento lúdico.

A respeito do processo de alfabetização, proposto especificamente em Língua Portuguesa, o texto da BNCC afirma que deve: “ser o foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a ler e a escrever [...] amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social” (BRASIL, 2018, p. 63). Para o alcance desse propósito, o documento propõe que as práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística e semiótica

1030

proporcionem aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a promover a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais (BRASIL, 2018). No entanto, Gontijo, Costa e Perovano (2020, p.21) afirmam que, ao dá ênfase à análise linguística em detrimento de outros aspectos, como a produção e a leitura de textos, a BNCC secundariza a produção de sentidos nos processos de alfabetização, postergando as práticas de leitura e de escrita para um momento em que as crianças já passaram pelo processo básico (alfabetização), ou seja, “de construção do conhecimento das relações fonográfêmicas”, conforme pode ser evidenciado no trecho abaixo:

Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. (BRASIL, 2018, p. 89-90)

1031

Esta definição do documento aponta para uma compreensão de alfabetização como um código que transpõe graficamente as unidades sonoras mínimas da fala, e que, para “decifrá-lo”, propõe-se a memorização dos grafemas que compõem os distintos fonemas, privilegiando-se as propriedades fonológicas, em detrimento dos aspectos morfológicos, semânticos e culturais da língua escrita. Gontijo, Costa e Perovano (2020) alertam que esta concepção reduz a alfabetização à aprendizagem da técnica da escrita e ao desenvolvimento da consciência fonológica, com o objetivo de formar pessoas adaptadas à ordem social e ao modelo produtivo vigentes.

Tudo indica que a perspectiva de alfabetização proposta pela BNCC fundamenta-se em uma compreensão de linguagem entendida como instrumento de comunicação e de transmissão de informação, um código através do qual um emissor comunica mensagens a um receptor, razão pela qual o foco é a aprendizagem das relações entre letras e sons para que o aprendiz possa acumular, aos poucos, as informações a serem memorizadas.

Diante da natureza complexa do processo de alfabetização, que é diretamente influenciado por fatores políticos, sociais, econômicos e culturais, não concordamos que aprender a ler e a escrever se resuma à aquisição de habilidades de codificação e decodificação. Concordamos

com Soares (2020), ao se referir que aprender a ler significa apropriar-se de um objeto linguístico — a língua escrita — complexo e abstrato, um sistema de representação convencional e, em grande parte, arbitrário, que demanda de quem aprende operações cognitivas de diferentes naturezas. Dessa forma, a alfabetização é defendida na perspectiva do letramento, segundo a qual as crianças aprendem sobre o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) de modo articulado com os usos sociais da leitura e da escrita.

Apesar das contradições, lacunas e equívocos presentes na BNCC, é possível percebermos algumas aproximações nas proposições curriculares do documento para a EI e o EF, entre elas: referências para abordagem interdisciplinar dos conhecimentos; orientações para a valorização das diferentes linguagens e dos conhecimentos prévios das crianças; referências ao brincar e as brincadeiras como elementos da prática educativa; base epistemológica fundamentada na pedagogia das competências; orientações para o desenvolvimento de uma educação integral.

Em relação às rupturas, destacamos:

- a) O aumento substancial de aprendizagens para o 1º ano do EF, ampliando as exigências tanto para as crianças quanto para os/as professores/as, fato que pode prejudicar a abordagem de algumas atividades, como brincadeiras, desenhos, músicas, danças, entrando em contradição com as questões destacadas anteriormente.
- b) Enquanto a EI prioriza as práticas de letramento e de exploração da literatura infantil, no 1º ano do EF o foco é a apropriação das formas da língua, relegando a segundo plano seu uso efetivo nas práticas sociais em que a leitura, a escrita e a oralidade estejam presentes.
- c) Na EI, embora com algumas contradições já explicitadas, linguagem é reconhecida, *a priori*, como interação, expressão e comunicação do pensamento das crianças com o mundo, as pessoas e os pares. No 1º ano, há prevalência de uma compreensão de linguagem entendida como instrumento de comunicação e de transmissão de informação, que visa a decifração de um código escrito.
- d) Enquanto, na EI, as crianças são citadas como sujeitos históricos e de direitos, que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivenciam, constroem sua identidade pessoal e coletiva (BRASIL, 2009), no EF, elas são reconhecidas, predominantemente, pelas categorias alunos e estudantes, cuja ênfase das proposições curriculares recai no desenvolvimento dos aspectos cognitivos, com

foco na capacidade de aprender a leitura, a escrita e outros conhecimentos das diferentes áreas.

Em relação a este último aspecto, Machado, Lopes e Santana (2022, p. 75) afirmam que isso pode ser evidenciado “pela ausência do ‘brincar’ como ação genuína das infâncias e, portanto, necessária aos processos educativos”. Destacam que, apesar do documento mencionar que no EF deve-se valorizar as situações lúdicas, as “brincadeiras não são discutidas nem fazem parte das orientações ao longo do texto”.

Dessa forma, embora a BNCC determine que sejam garantidas a “integração e a continuidade dos processos de aprendizagens das crianças na transição da EI para o EF, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem entre elas” (BRASIL, 2018, p. 53), isto não se confirma no tratamento dado ao próprio sujeito da aprendizagem, que deixa de ser a criança para ser o aluno.

Análise dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil

Nesta seção, apresentamos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que possuem relação direta com as linguagens priorizadas na análise do estudo (linguagem oral e linguagem escrita), previstos para as crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses. O seu propósito é mostrar como essas linguagens estão contempladas na proposta da BNCC para a EI, de modo que, na seção seguinte, ao analisarmos as habilidades da área de Língua Portuguesa para o 1º ano do EF, possamos identificar as possíveis rupturas e continuidades no processo de transição entre essas duas etapas.

O campo de experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação” contempla objetivos de aprendizagem e desenvolvimento com ênfase nas experiências que oportunizam interagir, expressar-se e comunicar-se, incluindo situações para que as crianças inventem brincadeiras cantadas, escolham e folheiem livros, recontem e produzam histórias, bem como levantem hipóteses em torno da linguagem escrita em seu funcionamento.

É possível perceber que o foco dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento exploram a linguagem oral e escrita, constituindo-se em aspectos importantes para ampliação das possibilidades de interação e de participação das crianças nas diversas práticas sociais. A interação entre elas e com adultos é a base para a construção de conhecimentos e desenvolvimento.

A BNCC justifica esse entendimento, ao orientar que é necessário desenvolver atividades em que as crianças possam “falar e ouvir, [...] pois é na escuta de histórias, na participação em

1033

conversas, nas descrições, nas narrativas, [...] nas implicações com as múltiplas linguagens” que elas se constituem ativamente como sujeitos singulares e pertencentes a um grupo social (BRASIL, 2018, p. 42). Morais, Silva e Nascimento (2020, p. 14) reconhecem que esses objetivos são relevantes para que as crianças ampliem seus conhecimentos e saberes sobre leitura, escrita e linguagem oral (escuta, fala), mas destacam omissões no que se refere “ao ensino da notação alfabética e das práticas de leitura e de produção de textos escritos”, apresentando, ainda, “falta de clareza e de progressão na definição dos objetivos a serem alcançados, quando o tema é a apropriação da linguagem escrita e da notação alfabética”.

Essa omissão do documento pode constituir-se como uma ruptura no processo de transição para o 1º ano do EF, onde as habilidades relacionadas à escrita propõem, por exemplo, que as crianças escrevam, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética, usando letras/grafemas que representem fonemas; planejem e produzam textos, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade.

Em relação à compreensão do funcionamento da escrita, alguns objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos para a EI contemplam indicações referentes à escrita espontânea⁶, à criação de rimas e aliterações e à tentativa de identificação de palavras conhecidas em situações de manuseio de livros. Essas aprendizagens podem diminuir as rupturas no processo de transição, pois, embora a EI não tenha como função alfabetizar as crianças, ao garantir a elas conhecimentos sobre o princípio alfabético acaba diminuindo as lacunas que existem entre essas duas etapas em relação à progressiva apropriação de conhecimentos sobre a língua escrita e sobre sua notação.

Apesar das lacunas, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento confirmam as análises anteriores, que apontam, *a priori*, para uma concepção de linguagem como interação, comunicação, criação e expressão do pensamento. Assim, mais do que possibilitar a transmissão de informações, a linguagem é destacada como um lugar de interação humana, em que as práticas priorizam o papel ativo das crianças no processo de construção de sentidos dos textos orais e escritos.

1034

Análise da linguagem oral e escrita no 1º ano do Ensino Fundamental

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral, tais como recitação de parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, observando as rimas;

⁶ Que reconhecemos como as escritas provisórias produzidas pelas crianças, pois ainda não têm o conhecimento completo do sistema de escrita alfabética.

planejamento e produção oral, por exemplo, de entrevistas e curiosidades, em colaboração com os pares e professor.

A BNCC, ao nomear um Campo de Experiência Escuta, fala, pensamento e imaginação destaca a fala e orientações que visam a inserção das crianças em situações discursivas diversificadas, nomeando diferentes práticas de uso da linguagem oral. Por outro lado, mesmo reconhecendo a necessidade de progressão entre um momento da escolaridade e outro, no Ensino Fundamental, ao se propor a oralidade como um eixo, supõe-se um trabalho intencional que ao destacar, por exemplo, a entonação e ritmo, pode se distanciar da intencionalidade pedagógica que contribua para se avançar na adequação dos discursos às suas condições de produção da linguagem oral, tornando a ação pedagógica restrita ao ensino de técnicas.

Machado, Lopes, Santana (2022) destacam que, apesar de o documento em questão, anunciar a exploração de diferentes gêneros textuais sugerindo uma contextualização das práticas de linguagem, a organização curricular não favorece sua constituição. Diante dessa contradição, as autoras afirmam que é fundamental que os/as professores/as desenvolvam situações de ensino nas quais as práticas de oralidade ocorram por meio de “situações socialmente significativas, além de interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação” (MACHADO; LOPES; SANTANA, 2022, p.54).

O Eixo Análise Linguística e Semiótica, constitui-se pelos procedimentos e estratégias de análise e avaliação dos processos de leitura e de produção de textos, envolvendo aspectos como materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido (BRASIL, 2018). Embora esses aspectos sejam referenciados neste eixo, o que se destaca no 1º ano concentra-se em explorar as letras do alfabeto, no que se refere à nomeação, à identificação, à diferenciação entre letras e outros sinais gráficos; relacionar sons e suas representações gráficas, incluindo a segmentação oral de palavras em sílabas; comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sílabas em suas diferentes posições, bem como reunir palavras em função de seus significados. Em relação aos gêneros textuais, há uma prevalência do trabalho com textos curtos, evidenciando a sua estrutura composicional, e também o destaque para a inclusão em narrativas de informações sobre personagens, tempo, espaço e detalhes do enredo.

Nesse Eixo, é possível percebermos a prevalência de habilidades cujo foco é a aprendizagem do sistema de escrita alfabética e o desenvolvimento da consciência fonêmica⁷, apontando para uma perspectiva de alfabetização que prioriza o treino da consciência fonológica e o desenvolvimento de habilidades que visam segmentar e identificar sons da língua oral, almejando à descoberta de seus correspondentes gráficos, como evidenciaram Gontijo, Costa e Perovano (2020).

Por essa perspectiva, a alfabetização é entendida como aquisição do código escrito, “de forma simplista, sob o prisma da capacidade de o aluno codificar ou decodificar os sons da língua em material gráfico, restringindo o processo à capacidade de relacionar grafemas e fonemas”. (MACHADO; LOPES; SANTANA, 2022, p. 54). De modo semelhante, Morais (2020, p.8) afirma que, “ao lado de uma terminologia associacionista veiculada por expressões como ‘mecânica da escrita/leitura’, ‘codificar e decodificar’ [...]”, a BNCC expressa uma visão associacionista, pressupondo uma aprendizagem baseada na memorização e repetição das informações recebidas prontas do adulto (professora) sobre relações entre fonemas e grafemas.

É perceptível as divergências em relação às concepções de alfabetização e linguagem, no que se refere às orientações para cada etapa de ensino. Enquanto, na EI, esse processo privilegia uma concepção de linguagem, cuja função é o intercâmbio social por meio das interações (VYGOTSKY, 2008), no EF, a alfabetização é entendida como decifração de um código que representa a linguagem oral, um sistema de escrita da fonologia da língua, que são os fonemas, apontando para uma concepção de linguagem cuja principal função é a transmissão de informações.

Essa dubiedade de compreensões pode provocar discontinuidades no trabalho pedagógico, ocasionando rupturas no processo de transição da EI para o EF. Além disso, a ênfase demasiada em alfabetizar as crianças até o 2º ano do EF pode empobrecer/endurecer o currículo do EF, sacrificando experiências que são fundamentais para o desenvolvimento global das crianças.

Em termos de continuidade, destacamos as determinações da BNCC para o trabalho com os diferentes gêneros textuais, as práticas de letramento e a abordagem da literatura infantil por meio da contação de histórias. Soares (1989) afirma que a leitura frequente de histórias para as crianças é, sem dúvida, a principal atividade de letramento na Educação Infantil, e que

⁷ Consciência fonêmica é a capacidade de perceber, pensar e manipular os sons (fonemas) das palavras. Isso inclui misturar, segmentar, excluir e brincar com os sons das palavras.

transita para o Ensino Fundamental, contribuindo para a apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura, escrita e oralidade.

Quanto ao Eixo da Leitura, a BNCC aponta tratar-se das práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor com os textos escritos, orais e multissemióticos, e de sua interpretação, sendo a leitura conceituada no documento como:

fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2018, p.71).

Apesar de fazer referência à leitura como fruição estética de textos e obras literárias há uma ênfase em textos curtos para serem lidos e compreendidos, autonomamente ou com ajuda, que sugere possibilidades mais concretas de memorização e de oralização da escrita.

O quarto eixo de integração do ensino da Língua Portuguesa é constituído pela Produção de Textos e contempla as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos. Também neste eixo se observa a exploração de textos curtos, a comparação entre a escrita convencional e a escrita da criança, a fim de que perceba semelhanças e diferenças e o espaço para a produção escrita autoral é validado para a produção convencional.

As habilidades que tratam sobre planejar, produzir, registrar e escrever textos em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor inferem sobre a importância da mediação por parceiros mais experientes e da interação entre ambos para o processo de aprendizagem dos conhecimentos relativos à produção de textos. No entanto, a estrutura organizacional do texto, bem como a escrita alfabética é que têm centralidade.

Morais, Silva e Nascimento (2020, p. 20) destacam que a BNCC pouco explicitou o direito de as crianças avançarem em sua compreensão da escrita alfabética antes de ingressarem no EF, existindo certa aleatoriedade, e, por vezes, falta de clareza e de progressão na definição dos objetivos a serem alcançados em relação à apropriação da linguagem escrita e da notação alfabética, prevalecendo tímidas propostas de iniciação à produção de textos escritos. Também destacam que essa omissão, aliada a outros problemas, como “oscilações e incoerências entre o discurso sociointeracionista de ensino de língua assumido e a visão da

notação escrita como mero código de transcrição de sons”, podem dificultar o direito das crianças à alfabetização, e, ao nosso ver, o processo de transição para o EF.

Nessa mesma direção, Morais (2020) afirma que para o 1º e o 2º ano do EF, a BNCC propõe o trabalho com gêneros textuais, como quadrinhas, parlendas, trava-línguas, cantigas, letras de canção, entre outros do campo da vida cotidiana, e para os demais campos de atuação, são sugeridos textos curtos, e poucos são os objetivos ligados à produção de textos. Isso denota pouca centralidade na produção de textos e a priorização de textos que focam na representação escrita da palavra, unidade de ensino na alfabetização, apontando para uma perspectiva de alfabetização cujo propósito maior é a aprendizagem da consciência fonológica e da técnica da escrita.

Considerações finais

Um currículo que garanta a articulação entre o trabalho desenvolvido na EI e no EF requer equilíbrio entre as mudanças introduzidas e continuidade nos processos de aprendizagem das crianças. Nesse aspecto, a BNCC apresenta alguns elementos que podem favorecer essa integração, entre eles, diálogo entre parte dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos para a EI e algumas habilidades propostas para o 1º ano do EF. No entanto, também apresenta rupturas, entre as quais se destacam: congruências e contradições nas concepções de linguagem e de alfabetização; aumento substancial de aprendizagens para o 1º ano do EF; mudança nas formas como as crianças e a sua cultura são reconhecidas, sendo, na primeira etapa (EI), como sujeitos históricos e de direitos e, na segunda (EF), como estudantes, um dos papéis assumidos pelas crianças no ambiente escolar.

Dessa forma, um processo de transição que guarde similaridades, promova continuidades, respeite particularidades e garanta o direito à infância, implica em mais interatividade e diálogo entre os currículos da EI e do EF e coerência nas concepções de linguagem e alfabetização, fazendo-se necessárias discussões, formações e proposições construídas conjuntamente por redes de ensino, gestores e professores. De igual forma, é importante que os/as professores/as das crianças de 5 e 6 anos conheçam as proposições curriculares, assim como o trabalho pedagógico desenvolvido em ambas as etapas, para que possam trocar, compartilhar ações e concepções inerentes ao trabalho desenvolvido como forma de promover a interconectividade curricular da EI com o EF, evitar rupturas e garantir continuidades nos processos educativos desenvolvidos com as crianças.

1038

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BORTOLACI, N. **Alfabetização no Ensino Fundamental**: novas bases curriculares. 2015. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29042016-114039/pt-br.php>. Acesso em: 15 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular- BNCC**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. **Resolução nº.5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2009.

GONTIJO, C. M. M. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): comentários críticos. **Revista Brasileira de Alfabetização**. 1(2), 174-190, 2015.

GONTIJO, C. M. M.; COSTA, D. M. V.; PEROVANO, N. S. Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Pro-Posições**. 2020, v. 31. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/SSfgKgXvXK5VDq6GqfGfwhK/?lang=pt#:~:text=Por%20outro%20lado%2C%20ao%20diferenciar,do%20car%C3%A1ter%20alfab%C3%A9tico%20da%20escrita>. Acesso em: 30 ago. 2023.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007. p. 13-24.

MACHADO, M. L. C. A.; LOPES, P. S. V. C; SANTANA, A. P. Os sentidos da alfabetização na BNCC: leituras a partir da perspectiva enunciativa-discursiva de linguagem. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 26, n. 52, 2022, p. 52-79.

1039

MERLI, A. de A. **A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental:** reflexões em encontros formativos integrados. 2021. 205 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORAIS, A. G. de. Alfabetização e letramento na BNCC: problemas conceituais, lacunas e inadequações no que é prescrito para os dois anos iniciais do ensino fundamental. **Debates em Educação**, Maceió, n. 12, p. 01-16, set. 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9955>. Acesso em: 01 set. 2023.

MORAIS, A. G; SILVA, A. da; NASCIMENTO, G. S. Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020, pp. 1-25. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/xN3QNBZWYxKpDWff35hBhMr/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 set. 2023.

1040

MOTTA, F. M. N. **De crianças a alunos:** a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. São Paulo: Cortez, 2013.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2012.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento.** São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: EVANGELISTA, A.; BRINA, H.; MACHADO, M. Z. (org.). **A escolarização da leitura literária:** o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1989.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem.** 2. ed. São Paulo: Editora Marins Fontes. 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SÍNDROME DE BURNOUT EM EDUCADORES DO ENSINO BÁSICO NO BRASIL: RETRATO DA REALIDADE

Isabel Cristina Weisz¹

Introdução

O objetivo deste trabalho é apresentar e discutir um tema sensível a todos os educadores brasileiros: o vertiginoso crescimento dos casos de Síndrome de Burnout em docentes da Educação Básica. Em nossas pesquisas sobre o assunto encontramos uma relação direta, primária entre a incidência desse transtorno psíquico e as atuais políticas públicas governamentais para a Educação conforme evidenciaremos ao longo deste texto.

Identificada e definida pela primeira vez pelo psicólogo clínico Herbert J. Freudenberger em um artigo publicado no ano de 1974 nos Estados Unidos a Síndrome de Burnout vem sendo estudada desde então. Não obstante ao extraordinariamente acelerado aumento de casos desse desequilíbrio psíquico desde aquela época em todo o mundo, somente em janeiro de 2022 a OMS passou a reconhecê-lo como uma enfermidade decorrente do trabalho. Ela passou a ser catalogada pelo CID (Código Internacional de Doenças) sob a designação alfanumérica de CID-11-QD85.

Em termos objetivos, Freudenberger utilizou o termo *Burn out* (queima ou combustão total em Inglês) para se referir a um largo espectro de sintomas físicos e psíquicos derivados do trabalho profissional. Alguns sintomas presentes nesse quadro clínico são: resfriados constantes, dores nas costas, fadiga crônica, irritabilidade e impaciência, cinismo e desconfiança. (Freudenberger 1974; Freudenberger [1980] 1991).

Christina Maslach, psicóloga clínica estadunidense foi a segunda pesquisadora a se debruçar sobre a Síndrome de Burnout. De seu vasto estudo sobre o tema, destacamos como extremamente pertinente para a discussão proposta por esse texto o dado de que a sensação de desvalorização está ente as causas da Síndrome de Burnout: ela causa no indivíduo uma percepção de insucesso no trabalho (ALVES, 2017).

¹ Doutoranda em Psicologia da Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestra em Língua Portuguesa pela mesma instituição. Pós-Graduada em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem pela PUCRS. Graduada em Pedagogia. Graduada em Letras (Língua Portuguesa e Língua Inglesa). E-mail: isabelweisz17@gmail.com

Posto esse breve apanhado sobre a definição da Síndrome de Burnout que tem por objetivo situar o leitor na relação atual entre trabalho docente e adoecimento psíquico apresentaremos a seguir alguns dados apurados por nossa pesquisa sobre o tema que se encontra em desenvolvimento no programa de Psicologia da Educação da Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

A desvalorização simbólica do papel docente no Brasil: definição

Iniciamos esse tópico apresentando um achado da pesquisa *Profissionais da Educação do Século XXI: desafios e perspectivas atuais* (PLACCO; SOUZA, 2023) realizada nas 91 Diretorias de Ensino do estado de São Paulo entre os anos de 2015 e 2022 pelo grupo CEPId (Contexto Escolar, Processos Identitários de Formação de Professores e Alunos da Educação Básica) da PUC-SP com financiamento do CNPq. Esse trabalho aferiu que 46,8 % dos profissionais de Educação entrevistados se sentem desvalorizados em suas carreiras.

Essa sensação de desvalorização vai muito além daquela representada materialmente pelos salários historicamente baixos dessa categoria laboral no Brasil. Para além da evidente desvalorização objetiva desse ofício, há outra mais potente, uma vez que é posta em prática de maneira subliminar. Estamos falando da Desvalorização Simbólica dos educadores brasileiros. Ela faz parte de um conjunto de estratégias que Fanizzi (2023) conceitua como Precarização Simbólica:

Nomeamos como precariedade simbólica a condição constituída pela reiterada desautorização, desvalorização e deslegitimação da ação e da enunciação docente que deflagra o lugar precário hoje ocupado pelos professores e professoras em nosso imaginário social (FANIZZI, 2023, p. 14 com grifo nosso).

Essa Desvalorização Simbólica tem diversos efeitos deletérios para os docentes e para a Educação nacional. Dentre eles podemos destacar: o desprestígio e desrespeito pela figura do professor no imaginário social, o abatimento moral e psíquico dos educadores e a falta de atratividade da profissão docente para as novas gerações.

A falta de atratividade que mencionamos já foi objeto de diversos levantamentos e pesquisas. A Revista FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) em sua edição de outubro de 2023 trouxe os resultados de uma acurada pesquisa levada a efeito pela própria instituição. Com relação aos números apurados destacamos que dentre o contingente cada vez menor de jovens que iniciam um curso de licenciatura, 59% deles desistem de concluí-

1042

la. Daqueles que efetivamente concluem uma licenciatura, somente 1/3 está no exercício docente (QUEIROZ, 2023). Esse tema foi também analisado pelo Instituto SEMESP (Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo) no ano de 2022. As pesquisas dessa entidade apontam que, em números absolutos, o déficit de docentes no Brasil está avaliado em 285.000 para o ano de 2.040 (SEMESP, 2022). Esse é um retrato, expresso em números, de um dos efeitos da desvalorização tanto material quanto simbólica do professor e da professora no Brasil.

Entender a desvalorização material é simples: ela é imediatamente verificada por meio dos salários pagos a essa categoria profissional. Um ranking das profissões que requerem ensino superior e que menos remuneram, capitaneado pela Fundação Getúlio Vargas, apontou em primeiro lugar as professoras e professores de ensino infantil que, em outubro de 2023, época da divulgação da pesquisa, recebiam em média R\$2.285,00, ou seja, menos de dois salários-mínimos (O ESTADO DE SÃO PAULO, 2023).

Já a Desvalorização Simbólica, é arquitetada exatamente para não ser óbvia. Ela visa, entre outras coisas, exterminar a potência do professor como um dos principais agentes formadores da opinião pública no altamente polarizado cenário sociopolítico do Brasil contemporâneo.

Imerso em um cenário alienante e castrador, qual outro destino possível ao professor que não o adoecimento psíquico? Conforme nos referimos na introdução deste texto, a sensação de desvalorização profissional está entre as causas disparadoras da Síndrome de Burnout. Uma evidência disso é o fato de que os casos desse desequilíbrio psíquico entre professores vêm aumentando de maneira assustadora.

No mês de maio de 2023, os principais jornais do país, dentre eles “O Estado de São Paulo” noticiaram um levantamento realizado pela UNIFESP (Universidade Federal de São Paulo) sobre esse tema. Em tal pesquisa foram analisados 397 professores de todo o país e a conclusão foi que 1 dentre cada 3 (mais exatamente 33%) desses profissionais apresenta sintomas de Burnout (GOMES, 2023). Ainda com relação ao agravamento das condições de saúde psíquica dos educadores, na data de 05/09/2023, o portal de notícias G1 trouxe uma notícia com a seguinte manchete: *112 professores são afastados por dia em SP por problemas de saúde mental, aumento de 15% em 2023* (JESUS; MELLO, 2023). Esses alarmantes números dizem respeito a apenas o primeiro semestre de 2023.

Por isso, elencamos e explanamos nesse trabalho três das principais formas atuais de Desvalorização Simbólica do professor praticadas pelas políticas públicas em Educação.

Formas de Desvalorização Simbólica

Fazemos notar que as formas de Desvalorização Simbólica explicitadas nesse subtópico são apenas algumas das diversas que vem sendo praticadas e refinadas há mais de duas décadas pelas redes públicas estaduais e municipais do país.

As “Castas de professores” – Uma política de empregabilidade que “divide para governar”

Para explicar essa forma de Desvalorização Simbólica utilizaremos como exemplo a categorização de professores realizada no estado de São Paulo, a maior rede pública de ensino do país que, segundo dados da Secretaria estadual da Educação, conta com mais de 250 mil professores e professoras .

A forma de ingresso efetivo na carreira do magistério público brasileiro são os concursos. Por meio da aprovação em um certame e dos subsequentes processos de nomeação e posse, um professor se torna titular de cargo, ou seja, passa a ocupar uma cátedra. Tradicionalmente, o Estado de São Paulo promovia concursos públicos para provimento de cargos a cada 5 anos. Essa realidade começou a mudar com a municipalização da primeira fase do Ensino Fundamental. Os concursos para ingresso efetivo em todas as fases de escolaridade oferecidas pelo estado de São Paulo (Fundamental I, Fundamental II e Ensino Médio) começaram a rarear, observando um intervalo de tempo cada vez maior entre os concursos para cada categoria. Não obstante o fato de existirem atualmente mais de 6.000 cargos de PEB-I (professores/as polivalentes formados em Pedagogia para lecionar em classes entre o 1º ao 5º anos Ensino Fundamental I) nessa rede de ensino, o último concurso para ingresso efetivo foi realizado no ano de 2014, portanto há dez anos. Não há previsão para um novo concurso de ingresso de professores para essa fase de escolarização. Para provimento de cargos de Ensino Fundamental II e Ensino Médio (professores especialistas) houve um hiato de dez anos. O penúltimo em 2013 e o mais recente em 2023.

Expusemos esse quadro para explicar a forma como as classes ou aulas são atribuídas a professores visto que os concursos se tornaram escassos e os fatores que disponibilizam cátedras vagas (aposentadoria, exoneração e, naturalmente, o falecimento de alguns educadores ainda na ativa) são contínuos. Ora, para que haja professores em sala de aula, foi criado um vasto sistema de classificação e rotulação designados por letras. Tal classificação se dá por meio das categorias a saber:

1044

Categoria F: Professores que não possuem vínculo efetivo, mas que já atuaram na rede estadual;
Categoria S: Professores eventuais, que podem pertencer às categorias P, F, L, O;
Categoria L: Professores ACT (Admitidos em Caráter Temporário), que podem pertencer às categorias P, F, S, L, O, V;
Categoria P (Estável): Professores que possuem estabilidade no serviço público, mas não possuem vínculo efetivo.
Categoria A (Efetivo): Professores que possuem vínculo efetivo com a rede estadual.

A informação acima foi extraída do site oficial da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo. Ela menciona sete letras (F, S, P, L, O, V, A) portanto, oito diferentes categorias de professores. A mais precária das categorias é a designada pela letra O: professores que, sem nenhum vínculo com o estado se inscrevem no site da Secretaria da Educação e após uma prova sumária podem participar de atribuições de aulas nas Diretorias de Ensino.

Como elementos da base de uma estratificação piramidal, esses professores encontram muitas dificuldades compor uma jornada de trabalho que possa suprir suas necessidades mínimas de subsistência: eles têm que aceitar as aulas que sobram das atribuições realizadas em cada unidade de ensino. Assim, é comum que um professor ou professora da categoria O tenha que lecionar em 4 ou 5 escolas diferentes. Com poucas aulas em cada uma das escolas que assumiu para trabalhar, como esse profissional poderá conhecer a fundo as diferentes comunidades para as quais leciona? A integração desse professor com o corpo docente permanente de cada escola é nula pois ao final do ano letivo ele é desligado de todas elas e deverá passar pelo mesmo processo de atribuição no ano seguinte.

O objetivo dessa divisão, conforme aquela que é preconizada na máxima “Dividir para Governar” adotada por célebres chefes de estado como Júlio César e Napoleão, é apagar a identidade dos professores do estado de São Paulo para que com isso, a terceirização da educação seja feita com a menor resistência possível. Os passos desse processo já começaram de maneira confiante: um projeto para a privatização da gestão de 500 escolas (10% do total da rede) já está em discussão no governo (HORA DO POVO, 2023).

Meritocratização Premiada

É representada pelo pagamento de um bônus salarial no final de cada ano letivo aos professores das redes públicas estaduais e municipais. Esse bônus varia de valor para cada

1045

professor. Os principais critérios são o desempenho dos alunos em provas externas (Pisa, Prova Brasil, Saesp dentre outras) e a assiduidade de cada professor. No caso da assiduidade, um professor ou professora que eventualmente vier adoecer e entrar em licença, ainda que com poucos dias de afastamento, perderá o direito ao bônus e nada receberá. Em suma, o bônus: é uma forma tanto objetiva quanto disfarçada de pressão por aquilo que o estado conceitualiza como resultados desejados.

Como a avaliação que os governos fazem de cada professor para atribuir-lhes (ou não) esse bônus impacta na avaliação geral de cada escola, não é raro que diretores escolares pressionem professores cuja gratificação não foi satisfatória para que se removam para outras unidades de ensino (JORGE, 2023).

Sem nos alongarmos na questão da injustiça de se estipular metas-padrão para o desempenho de alunos de realidades sociais tão dispares quanto as que encontramos no Brasil – e o que ainda é mais incoerente; comparar o rendimento dos alunos brasileiros com o de alunos de países de realidades econômicas e condições sociais infinitamente melhores como o faz o ranking do Pisa, que serve de parâmetro para a elaboração e avaliação das provas externas – vemos que esse bônus financeiro premia ou castiga os educadores a partir daquilo o que as políticas públicas de educação consideram um mérito individual.

Tal raciocínio traz para a escola a lógica da competição empresarial e neoliberal. Com isso, a escola, na perspectiva dos professores, deixa de ser um lugar de cooperação e partilha para se tornar um ambiente competitivo e individualista onde “é cada um por si”.

Terceirização de metodologias e conteúdos de ensino

Com esse título nos referimos aos Sistema Apostilado de Ensino (SAE) adotado principalmente nas redes públicas municipais do Brasil.

Na prática, as prefeituras escolhem empresas particulares que se dedicam à produção de conteúdo de ensino apostilado. Há empresas que oferecem um conteúdo pronto e padronizado e há aquelas que produzem material específico para cada município, utilizando fotos de monumentos locais e trazendo impresso o hino do município contratante. Em quaisquer dos casos, os professores não são convidados a opinar na produção deste material e se tornam apenas “aplicadores” de aulas produzidas por pessoas ocultas e que não conhecem a realidade de cada município para os quais elaboram conteúdos didáticos.

O processo de municipalização escolar começou a se acelerar a partir de meados dos anos 1990. Com isso, desde o início dos anos 2.000, muitos municípios têm adotado o SAE sob

1046

a alegação de que tal sistema promoveria a melhoria da qualidade do ensino uma vez que o padroniza em todas as escolas. Por “melhoria de ensino”, os prefeitos/as que aderem a esse sistema estão buscando que suas escolas alcancem escores mais elevados nas provas externas – SARESP, SAEB, Prova Brasil – segundo revelou Bego (2017). Todavia, conforme já explanamos no item 2, as provas externas não refletem a real aprendizagem de uma sala de aula. Ainda de acordo com Bego (2017) o apostilamento é um processo verticalizado, que fere o princípio legal da gestão democrática nas escolas. Ele praticamente extingue a liberdade e a flexibilidade na adaptação do currículo às necessidades específicas de seus alunos. Portanto, o sistema de apostilamento é mais um dos fatores da tecnicização do ensino (ORTIZ, DENARDIN, SAVI NETO, 2021; FANIZZU, 2023) que traz a lógica da produção fabril para a sala de aula.

Outra questão importante do apostilamento de conteúdos é aquela que envolve política, poder e dinheiro público. A produção das apostilas tem um alto custo financeiro. As empresas especializadas em produzir esse material no Brasil são privadas e tem aumentado e enriquecido desde o início da municipalização das escolas do Ensino Fundamental. Qual é o custo monetário dessa terceirização do ensino para a escola pública? Essas apostilas são diferentes dos livros didáticos; elas são bens consumíveis e pertencem a cada aluno individualmente. Devem ser substituídas no início de cada ano letivo. Seria uma questão moral, ética e de transparência convidar professores, pais e toda a sociedade interessada no assunto a opinar pela adoção ou não desse sistema em face aos reais custos pecuniários que ele representa. Porém, conforme dito anteriormente, tudo é verticalizado, “de cima para baixo” e, nessa negação de participação e opacidade de informações, não há como se conhecer as conveniências financeiras envolvidas nessa parceria público-privada.

1047

Considerações finais

Como informamos no início desse texto, a sensação de desvalorização profissional está entre os principais elementos que desencadeiam a Síndrome de Burnout. Diante do exposto, é evidente que a Síndrome de Burnout entre os professores da Educação Básica no Brasil não é apenas uma realidade preocupante, mas um reflexo direto das políticas públicas que desvalorizam não apenas o trabalho desses profissionais, mas também sua identidade e papel na sociedade.

A Desvalorização Simbólica, destacada neste trabalho, revela-se como uma força destrutiva que mina a autoestima e a motivação dos educadores, resultando em consequências graves

para a saúde mental e física deles. As formas de Desvalorização Simbólica, como a criação de "castas de professores", a meritocratização premiada e a terceirização de metodologias, contribuem para a fragilização do corpo docente e para a deterioração do ambiente educacional.

Os dados apresentados evidenciam não apenas a dimensão do problema, mas também a urgência de uma reflexão profunda sobre as políticas educacionais em vigor. O aumento alarmante de casos de Burnout e o afastamento de professores por problemas de saúde mental são alertas inequívocos de que é necessário repensar urgentemente a valorização da profissão docente.

A solução para esse cenário desafiador requer não apenas ações pontuais, mas uma revisão estrutural das políticas educacionais, considerando a voz e as necessidades reais dos educadores. A promoção da valorização material e simbólica dos professores, a melhoria das condições de trabalho e a criação de um ambiente colaborativo e respeitoso são passos cruciais para reverter esse quadro alarmante.

Neste contexto, é fundamental o engajamento de todos os atores envolvidos na educação – gestores, professores, alunos, pais e a sociedade como um todo – para exigir dos governos um conjunto de políticas públicas em educação que realmente vise condições dignas e saudáveis de trabalho para os professores e professoras da Educação Básica no Brasil. A superação da Síndrome de Burnout entre os educadores não é apenas uma questão de saúde individual, mas um imperativo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, dentro da qual a educação seja verdadeiramente valorizada como pilar fundamental do desenvolvimento humano e social.

1048

Referências

ALVES, Marcelo Echenique. **Síndrome de Burnout**. Psychiatry on line Brazil. v 22. n 9. 2017. Disponível em: <polbr.med.br/ano17/art0917.php>. Acesso em: 28/02/2024 às 19:52 hrs.

BEGO, Amadeu Moura. **A implantação de sistema apostilado de ensino e o trabalho docente: os problemas e as decisões de uma rede escolar pública municipal**. Rev. Bras. Estud. Pedagog. 98 (250), Sep-Dec 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/NhdKzP9DmKPPpKHchGfP9H7z/> Acesso em: 21/02/2024 às 14:21 hrs.

FANIZZI, CAROLINE. **O sofrimento docente: apenas aqueles que agem podem também sofrer.** São Paulo: Contexto, 2023.

FREUDENBERGER, Herbert J.; Richelson, Geraldine. **Estafa – O alto custo dos grandes empreendimentos.** Tradução Maria Elisabeth Padilha. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

GOMES, Isabel. **Estudo mostra quem são os professores mais afetados pelo burnout: 'Gastava tudo em remédio'.** Estadão, São Paulo, 21 maio 2023. Disponível em: <<https://www.estadao.com.br/saude/estudo-mostra-quem-sao-os-professores-mais-afetados-pelo-burnout-gastava-tudo-em-remedio/>> Acesso em: 19/02/2024 às 12:53 hrs.

O ESTADO DE SÃO PAULO. **Quais as profissões com ensino superior com menor salário no Brasil? Veja lista.** Ed. 17/10/2023. Disponível em: <<https://www.estadao.com.br/economia/profissoes-ensino-superior-menor-salario-brasil-veja-lista-nprei/>>. Acesso em: 15/02/2024 às 17:54 hrs.

ORTIZ, Gabriel Santos.; DENARDIN, Luciano.; SAVI NETO, Pedro. **Sistemas Apostilados de Ensino e autonomia ilusória: reflexões à luz de José Contreras.** Rev. Bras. Estud. Pedagog. 102 (262), set-dez 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/tkz3L8Gjyq4BSjCsR74WxZs/>>. Acesso em 21/02/2024 às 15:08 hrs.

HORA DO POVO. **Governo de São Paulo quer privatizar gestão de 500 escolas estaduais.** 01/03/2023. Disponível em: <<https://horadopovo.com.br/governo-de-sao-paulo-quer-privatizar-gestao-de-500-escolas-estaduais>> Acesso em 18/02/2024 às 18:57 hrs.

JESUS, Cleber; MELLO, Zelda. **112 Professores são afastados por dia em SP por problemas de saúde mental, aumento de 15% em 2023.** G1 [online], São Paulo, 05 set. 2023. Notícias. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/09/05/112-professores-sao-afastados-por-dia-em-sp-por-problemas-de-saude-mental-aumento-de-15percent-em-2023.ghtml>>. Acesso em: 19/02/2024 às 15:52 hrs.

JORGE, Isabel Furlan. **Dimensões objetiva e simbólica da (des)valorização docente: um estudo sobre os professores da rede pública de São Paulo.** Dissertação de Mestrado em Sociologia. Faculdade de Filosofia, letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. 2023. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-19052023-162950/pt-br.php>> Acesso em 18/02/2024 às 20:34 hrs.



10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cidadania
e Saberes**

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



PLACCO, Vera Mª Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. **Profissionais da educação do Século XXI – desafios e perspectivas atuais**. Campinas: Pontes Editores, 2023.

QUEIROZ, Christina. **Precisa-se de professores**. In Cadê o professor. Revista Fapesp P.13-19. Ano 24. N. 332. Outubro/2023. Disponível em:<<https://revistapesquisa.fapesp.br/folheie-a-edicao-de-outubro-de-2023/>>. Acesso em 15/02/2024 às 12:27 hrs.

SEMESP. **Risco de apagão de professores no Brasil**. Instituto SEMESP Disponível em:<<https://www.semesp.org.br/pesquisas/risco-de-apagao-de-professores-no-brasil/>> Acesso em 15/02/2024, às 12:31 hrs.

1050



**Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cidadania e Saberes**

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0

MALDITA(S) E PROIBIDA(S): A LITERATURA LÉSBICA COMO AMEAÇA À ORDEM

Talita Ferreira Gomes da Silva¹

Introdução

É notório que desde os anos 1970 há uma maior incidência de movimentações sociais de mulheres. Ainda com avanços significativos, observa-se também que é acanhada a presença das lésbicas como parte dessa nova perspectiva. Se para as mulheres heterossexuais ainda existe a violência do silenciamento, sabe-se que para as lésbicas existe uma opressão ainda maior.

Para Adrienne Rich (2012), mulheres lésbicas são muitas vezes destituídas da sua existência política pela leitura social de uma “versão” feminina do homem heterossexual. Vê-se que o silenciamento ainda existe através da ausência em fontes históricas, da irrisória existência de políticas públicas e da representação social falha, o que é refletido na literatura, objeto do presente trabalho. É por meio do tema “Desafiando o regime: Cassandra Rios e a ditadura na literatura brasileira” que pretendo contribuir para a diminuição do silenciamento histórico dessas mulheres.

Tem-se por objetivo, neste trabalho, analisar parte da produção literária de Cassandra Rios sob a ótica da crítica contemporânea feminista, que busca desconstruir a heteronormatividade dos saberes e produções científicas. Questiona-se a construção do feminino, as ideias da fixidez de gênero e, principalmente, as perspectivas limitadoras sobre as identidades sexuais.

A escrita de Rios, por sua importância histórica por vezes subestimada, é forte objeto de pesquisa. Para atingir os objetivos de análise pretendidos, serão utilizados os conceitos de Judith Butler (2016), Kate Millett (1970), Elaine Showalter (1994), bell hooks² (2018),

1051

¹ Mestranda em Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Pós-graduanda em Revisão Textual pela UniVitoria. Graduada em Letras: Português pela Universidade Estadual de Juiz de Fora (UFJF). Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). E-mail: talitaferreiragomes@gmail.com.

² bell hooks “Assina suas obras em minúsculo e requer suas referências tal e qual, com o argumento de que ela mesma não se reduz a um nome e seus textos não devem ser lidos em função deste nome” (Pinto, 2008, p. 2).

Adrienne Rich (2012), Audre Lorde (1984), dentre outros autores e autoras que tornarão possível uma compreensão mais crítica e embasada das suas obras.

Com romances que tinham, primordialmente, mulheres lésbicas como protagonistas, Cassandra Rios experienciou a censura da crítica literária à época da ditadura no Brasil. Segundo Trevisan (2018), o motivo alegado para isso eram os romances serem enquadrados como “pornografia”, mas o que se observa é que essa característica somente foi incômoda por serem as relações praticadas entre mulheres.

Questiona-se, portanto, os critérios para a caracterização da literatura cassandriana como pornográfica, necessitando haver análise crítica. Pretende-se comprovar que a categoria não estava incorreta pelo gênero literário em que a autora se enquadrava, mas pelas alegações e censura recebidas ligadas à sexualidade da autora.

Justificativas de resgate

As questões relacionadas a identidades têm estado em voga nos últimos anos, através de reivindicações de movimentos sociais e indivíduos insatisfeitos com o atual sistema que marginaliza minorias. Este trabalho, portanto, visa se alinhar às vozes lésbicas insurgentes que reivindicam espaços epistemológicos na discussão e constante formação da sociedade. Segundo a autora Cassandra Rios, no prefácio do seu romance “Mutreta” (1977, p. 5):

Escrever sobre homossexualismo³ é uma incumbência delicada e perigosa: trabalho poucas vezes aceito, aprovado ou corretamente interpretado por aqueles que se interessam pelo assunto. Trazer a público trabalhos dessa envergadura não é tarefa fácil, nem sempre válida, quase suspeitosa, mesmo que contenha o mais elevado padrão cultural das obras assinadas por certos elementos respeitáveis nos anais da literatura.

O silenciamento acontece como uma ferramenta de manutenção do sexismo e da lesbofobia. Segundo Audre Lorde (1984), ele é um meio de tornar diversas violências como algo invisível.

³ Somente em 1990 o “homossexualismo” foi excluído da lista de distúrbios mentais pela Organização Mundial de Saúde (Rodrigues, 2020). O trecho, retirado de “Eu sou uma lésbica” (1983) de Cassandra Rios, demonstra o uso comum do termo atrelado ao momento. Atualmente, nega-se o sufixo *-ismo* e utiliza-se “homossexualidade”.

Podemos aprender a trabalhar e a falar apesar do medo, da mesma maneira que aprendemos a trabalhar e a falar apesar de cansadas. Fomos educadas para respeitar mais ao medo do que a nossa necessidade de linguagem e definição, mas se esperamos em silêncio que chegue a coragem, o peso do silêncio vai nos afogar. O fato de estarmos aqui e que eu esteja dizendo essas palavras, já é uma tentativa de quebrar o silêncio e estender uma ponte sobre nossas diferenças, porque não são as diferenças que nos imobilizam, mas o silêncio. E restam tantos silêncios para romper! (Lorde, 1984).

É o que se comprova após consulta ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), resultando em dezessete trabalhos acadêmicos a nível de pós-graduação que versam sobre Cassandra Rios, sendo doze dissertações de mestrado e cinco teses de doutorado. Como uma opção de pesquisa com maior aprofundamento, não estendi a análise para artigos acadêmicos e trabalhos de conclusão de curso de graduação.

Dentre os trabalhos observados, nota-se que as dissertações têm ponto de partida diferente, sendo esse os Estudos Literários (Lima, 2009; Cantalice, 2011; Paim, 2014; Sousa, 2020; Jardim, 2022), Letras (Piovezan, 2006; Rodrigues, 2020; Santos, 2020), Estudos da Linguagem (Silva, 2020), História (Nóbrega, 2015; Cardozo, 2018) e Crítica Cultural (Pereira, 2013). Com relação às teses de doutorado, observa-se: há trabalhos na Literatura (Pereira, 2019), Letras (Vieira, 2010), História (Vieira, 2014), Sociologia (Holanda, 2020) e Psicologia (Mezzari, 2021).

Sendo o resultado pouco extenso e, dele, apenas onze trabalhos acadêmicos produzidos no campo dos Estudos Literários, Letras ou áreas diretamente relacionadas, fica evidente o baixo interesse da comunidade acadêmica sobre Cassandra Rios, não obstante seu imensurável valor para a literatura nacional, sobretudo para a literatura lésbica. É nesse sentido que escolhi as obras da autora, a fim de contribuir, através da produção de novos estudos sobre a autora, com a diminuição do silenciamento histórico que ainda existe.

Com relação à crítica literária, ainda há um baixo reconhecimento à Cassandra, o que parece caminhar conjuntamente ao silenciamento de mulheres lésbicas socialmente. Cristina Ferreira-Pinto (1999) afirma que os motivos para essa ausência estão baseados nos mesmos fundamentos ideológicos que invisibilizam esse grupo. Isso é observado quando, historicamente, como estratégia de repressão, os livros produzidos por Rios foram tidos como “subliteratura” (Jardim, 2022), ou, além disso, tiveram como destino a fogueira, como

1053

em uma “caça às bruxas”⁴, ainda que com tiragens próximas aos 300.000 livros (Castro, 2011).

Podemos dizer que esse silenciamento histórico, em parte, é consequência de um tabu acerca das relações protagonizadas exclusivamente entre mulheres.

Não é segredo que o medo e o ódio aos homossexuais permeiam a nossa sociedade. Mas o desprezo pelas lésbicas é diferente. Ele está diretamente enraizado na aversão à mulher autodefinida, à mulher autodeterminante, à mulher que não é controlada pelas necessidades masculinas, ordens ou manipulação (Dworkin, 1993, p. 28, Tradução minha)⁵.

Nesse sentido, o objetivo dessa perspectiva heteronormativa é “formar todos para serem heterossexuais ou organizarem suas vidas a partir do modelo supostamente coerente, superior e ‘natural’ da heterossexualidade” (Miskolci, 2009, p. 157), o que foi profundamente negado pela literatura de Cassandra Rios. A autora negou uma das estratégias de silenciamento, segundo Rich (2012), que é tornar a mulher lésbica culturalmente incompreensível, o que assegura que “as pessoas nem mesmo percebiam que poderiam haver outras possibilidades” (Katz, 1996, p. 152).

Sabe-se, portanto, que a população lésbica sofre com uma dupla opressão⁶ (quando mulheres negras lésbicas, há, ainda, a ocorrência de uma tripla opressão⁷) por vezes experienciada dentro do próprio movimento, como quando Betty Friedan, fundadora da Organização Nacional para as Mulheres (1966), intitulou as integrantes lésbicas de “lavender menace”, ou “ameaça lavanda”⁸.

1054

⁴ 36 livros de Cassandra Rios foram censurados pela ditadura. Aqueles que tinham a circulação proibida eram apreendidos e destruídos através, geralmente, da incineração (Brum, 2020).

⁵ It is no secret that fear and hatred of homosexuals permeate our society. But the contempt for lesbians is distinct. It is directly rooted in the abhorrence of the self-defined woman, the self-determining woman, the woman who is not controlled by male need, imperative, or manipulation (Dworkin, 1993, p. 28).

⁶ Há a presença de uma “dupla opressão”, com essas mulheres sendo oprimidas por serem mulheres e por serem lésbicas (Eiras, 2019).

⁷ “Deixe-me dizer a vocês primeiro como foi ser uma mulher negra e poeta nos 60 para adiante. Significa ser invisível, ser realmente invisível. Significa ser duplamente invisível como mulher feminista negra e significa ser triplamente invisível como lésbica negra e feminista”. Citação de Audre Lorde no livro “I am your sister”, editado por Byrd, Cole e Guy-Sheftall (2009).

⁸ Betty Friedan defendia a ideia de mulheres lésbicas poderiam “manchar” a reputação do movimento feminista, afastando as demais mulheres por medo de comparação. Essa ocasião deu origem à cor roxa como símbolo de resistência da bandeira lésbica (Gatti, 2021).

Observa-se que essa perseguição política parece ser ainda vigente, uma vez que ainda se torna tarefa árdua resgatar os romances de Rios atualmente. De acordo com Tânia Navarro-Swain (2004, p. 15), “apaga-se ou se destrói o que não interessa à moral, às convicções, aos costumes, à permanência de tradições e valores que são dominantes em determinada época”, o que acontecia à época da ditadura, mas ainda não foi afastado da sociedade atual, vez que a autora ainda não parece ser um interesse da crítica literária, tendo, ainda, pouquíssimos livros originais conhecidos, que dirá reeditados.

Esse distanciamento entre a obra da autora e o que é possível de ser acessado reforça o silenciamento histórico, o que faz com que Cassandra ainda seja “apontada e (mal) dita” e seja “perigosamente – única: lésbica que só escrevia pornografia e, logo, autora de uma literatura de ‘menor qualidade’ que não merece ser lida, sequer discutida, muito menos investigada (Jardim, 2022, p. 57).

Portanto, dentro dessa observável “lacuna no campo literário quanto à autoria e representação da homossexualidade de mulheres na literatura, lacuna promovida por esquecimentos e apagamentos” (Polessio, 2018, p. 4), da academia e do mercado à Cassandra Rios, o presente trabalho faz-se necessário como uma oportunidade de trazer novas perspectivas sobre as pautas e identidades lésbicas.

1055

A literatura de Cassandra Rios e seus atravessamentos de gênero e sexualidade

A transgressão e os desviantes das normas (Becker, 2008), através de lutas e organizações de movimentos sociais, a partir da década de 1970, conseguiram, gradualmente, consagrar seu espaço na sociedade, de forma a se adaptar habitando e dialogando com a norma. Dessa forma, observa-se que se constroem, por vezes, ambiguidades, nas quais a homossexualidade ainda não é bem vista no código moral da sociedade, mas acaba sendo “permitida” somente para fins de consumo.

É o que se observa no título dado à Cassandra Rios de a “escritora mais proibida do Brasil” (Lira, 2013). A forte repressão sofrida pela autora no período da ditadura militar conferia a ela uma posição de deslegitimação diante do que era considerado “aceito” pela norma, o que não refletia nos números de vendas de seus livros⁹.

⁹ Ainda com forte perseguição, Cassandra Rios foi a primeira escritora brasileira a vender 1 milhão de cópias em 1970, superando nomes como Jorge Amado, Clarice Lispector e Érico Veríssimo (Moraes; França, 2022).

Como justificativa à repressão, as obras de Cassandra Rios eram consideradas “pornográficas”, vez que tratavam de relacionamentos amorosos entre mulheres e seus desdobramentos para a sociedade. Questiona-se, no entanto, o imaginário social da pornografia e o que ela representa para a crítica literária. Observa-se que a classificação de pornografia recebida pelos textos de Cassandra Rios era uma tentativa de valorização e manutenção dos “bons costumes” queridos à época (e ainda hoje). Essa categorização demonstrava-se como um apagamento da literatura questionadora produzida, bem como dos próprios sujeitos das obras.

Segundo Chiland (2005), compreende-se a pornografia como um motor que enaltece a posição viril da masculinidade enquanto oferece a representação submissa da feminilidade. Tem-se como base a teoria do jogo de poder de Foucault (1999), que exemplifica a visão da mulher exclusivamente como fonte passiva de prazer masculino. Para além desse lugar de submissão, existe, ainda, o conceito de “somasoquismo da beleza”, de Wolf (1992), o qual explica que mulheres, por mais independentes que sejam, só serão desejadas se forem submissas. Nessa perspectiva, observa-se a pornografia como algo “a ser excluído”, como a negação da existência de determinados grupos, como o das mulheres lésbicas, fortemente representadas nas obras de Rios.

A sexualidade humana pode ser compreendida como um “conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares e leis” (Foucault, 1999) que atuam como uma forma de limitar o que é desejado quando se fala em padrões de comportamento humano. Nesse sentido é que se compreende a crítica às representações homossexuais, vez que a afetividade entre pessoas do mesmo gênero seria um ataque à ordem pré-estabelecida de normalidade.

Essa forma de representação encontrou uma forma de enfrentamento na literatura de Cassandra Rios. Se ainda observamos fortes direcionamentos da sexualidade feminina como algo destinado ao público masculino, observa-se, em Rios, representações que não destinam mulheres a esse fim, mas como verdadeiras sujeitas de si mesmas e de suas sexualidades, não meros produtos. Vale ressaltar que seus livros foram produzidos há décadas e, portanto, não têm o mesmo nível de atenção às problemáticas já levantadas na contemporaneidade.

Nesse contexto surge, na década de 1970, a crítica feminista à literatura, que se propôs a discutir qual seria a posição das mulheres nas obras, principalmente nas produções clássicas. Percebeu-se que a mulher ocupava papel secundário, dificilmente como sujeito da narrativa e, geralmente, como objeto do olhar masculino. Millett (1970) defendia que a hostilidade contra as mulheres tinha, na “literatura misógina”, um veículo primário.

1056

A crítica feminista buscava discutir como os estereótipos impostos às mulheres funcionavam como uma forma de opressão, uma vez que, ao transformá-las em objeto endereçado ao público masculino, havia o silenciamento do seu papel enquanto sujeito social. De acordo com bell hooks (2018), a igualdade material somente acontece quando o sistema hierárquico for derrubado.

A fim de iniciar a análise da produção literária de Cassandra Rios, observa-se que suas personagens demonstram representações que, por vezes, parecem reforçar estereótipos de gênero e sexualidade. Isso, como trazido anteriormente, demonstra a época sob a qual foram produzidos, fortemente ligada à heterossexualidade compulsória, conceito de Judith Butler (2016).

Essa representação ligada a estereótipos sobre a identidade lésbica pode ser observada na obra “Eu sou uma lésbica” através da descrição da personagem Bia. Ela é tida como uma lésbica “machona”, uma mulher disfarçada de homem, com “andar de fanfarrão” que imposta a voz e sacode as pernas arreganhadas “como se tivesse um enorme saco entre elas” (Rios, 1983, p. 67).

A leitura desses trechos, caso feita fora de contexto, compreensivelmente pode ser tida como uma visão problemática da lesbianidade da personagem. No entanto, pretende-se, neste projeto, provocar a reflexão sobre a recusa à masculinidade como um mecanismo de autoafirmação da feminilidade de mulheres lésbicas, o que parece contrariar as representações comuns à época.

É o que se observa através do capítulo “Na Poesia”, de Julia Klien no livro “Explosão Feminista”, de Heloísa Buarque de Holanda, quando é apresentado o questionamento sobre obras serem ou não “feministas”. Segundo a autora:

Talvez seja mais interessante pensar na potência da experiência feminista como um fator decisivo na produção de subjetividades não normativas, expressa numa linguagem poética perpassada – mas não limitada – pela linguagem ou pela temática ativistas (Klien, 2018).

Recusa-se a figura do homem como algo a ser desejado, o que demonstra uma postura consciente, reivindicadora e, de certo modo, política. As protagonistas “femininas” de acordo com o padrão de performance comum demonstravam profundo descontentamento com outras mulheres não contempladas com essa identidade.

Eu era mulher, essencialmente feminina, apenas gostava de mulher. Só isso. Não gostava de homens para sexo, mas para amizade. Imitá-los, nunca! Sentia-me muito bem na minha condição de homossexual, sem precisar caracterizar-me ou realizar performances de machão para agradar as mulheres (Rios, 1983, p. 66).

Reforça-se, no entanto, o caráter político das suas obras, quando Rios questiona: “Eu sou uma lésbica. Deve a sociedade rejeitar-me? [...] Em que situação uma homossexual deve ser rejeitada, compreendida ou aceita? Quando engana o homem com as suas dissimulações ou quando enfrenta a sociedade abertamente, sem esconder o que é?” (Rios, 1983, p. 143).

Cassandra parece antever a “zona selvagem” da cultura das mulheres, ou seja, uma área destinada unicamente para esse público, um lugar proibido para os homens.

Para algumas críticas feministas, a zona selvagem, ou o “espaço feminino”, deve ser o lugar de uma crítica, uma teoria e uma arte genuinamente centradas na mulher, cujo projeto comum seja trazer o peso simbólico da consciência feminina para o ser, tornar visível o invisível, fazer o silêncio falar (Showalter, 1994, p. 48-49).

1058

Observa-se, ainda que se questione os objetivos da autora, que mulheres que rejeitam uma performance voltada à feminilidade hegemônica são rejeitadas nas obras. Início, neste momento, breve análise da obra “As traças” (1981) e como a personagem Rosana é retratada por Andrea.

Reparou nos cabelos curtos, cortados bem rentes, a voz pausada e insinuante, o olhar revelador. Magra, alta, desportista, traços finos. [...] Igual a muitas que haviam despertado sua curiosidade ao cruzar com elas na rua, num cinema, num teatro, enfim, numa identificação inegável da índole oculta (Rios, 1981, p. 27).

Rosana, de quem o texto fala, é vista como a mulher lésbica masculina, à margem do restante. Ela é colocada como a “representação” da performance da masculinidade e sofre rejeições diversas, o que o reforça, mais uma vez, a hipótese de que a figura do masculino é afastada pela autora como uma postura de resistência.

Essa representação demonstra, através da literatura da autora, a perspectiva oposta entre homens e mulheres. Em “O gamo e a gazela” (1961), verifica-se, novamente, o desafio a mulheres masculinizadas, acrescentando a aceitação de certos aspectos tidos como “masculinos”, desde que tratando do temperamento dominador acompanhado da aparência feminina.

Que uma mulher parecesse máscula, mas que não deixasse de ser feminina. Máscula por não encontrar outra expressão para definir sua personalidade dominadora, firme, otimista, corajosa, desembaraçada, ativa na conquista, mas nunca concorrente do homem, nunca uma caricatura da masculinidade (Rios, 1961, p. 42).

Essa seria a única aceitação do masculino demonstrada por Cassandra Rios: uma personalidade máscula unida a uma construção corpóreo-pessoal feminina. A autora nega a expectativa comum de que mulheres lésbicas necessariamente devem performar a masculinidade como afirmação da sua sexualidade, quando reforça a negação de identidades ligadas, ainda que indiretamente, ao masculino.

Compreende-se que essa perspectiva não deve ser considerada como algo pertinente, visto que as identidades não são algo fixo ou determinado por alguma performance ou padrão pré-existente ou estabelecido socialmente. Em vista do meio social dotado de interações e atravessamentos pelos sistemas de significação e reprodução cultural, as identidades são constantemente deslocadas e transformadas em diferentes direções.

Segundo Hall (2006), é necessário pensar a identidade enquanto identificação, fragmentação e coexistência. Não se pretende, nessa perspectiva, considerar as identidades de mulheres lésbicas como fixas, mas “formadas e transformadas continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados sistemas culturais que nos rodeiam” (Hall, 2006).

1059

Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros (Hall, 2006, p. 39).

A análise das obras de Rios permite que haja questionamento sobre a representação das feminilidades e masculinidades hegemônicas, os estereótipos destinados aos comportamentos desejados ou indesejados e como essa representação era formada e formava o imaginário coletivo presente na sociedade no momento histórico referente às obras.

Literatura pornográfica e a pele que experiencia o corpo-erótico

A compreensão das diferenciações entre “erotismo” e “pornografia” não é consenso. Neste artigo, pretende-se estabelecer um pressuposto que permita uma análise que se afaste dos critérios morais de avaliação para o estabelecimento teórico de ambos. Existe, no entanto,

uma grande discussão sobre o uso dos termos, defendendo-se, por vezes, o uso distinto deles ou a ideia de que a diferenciação não é necessária. Observa-se que dentre as posições em que a distinção é defendida, os critérios de julgamento têm ligação com a moral e sua influência. Para Susan Sontag, há que se reinterpretar essa visão condenatória. A autora se opõe à noção de que a pornografia seja um problema cultural. Sontag (1987) aborda a pornografia no contexto das artes, defendendo que há obras pornográficas relevantes, que apontam para novas possibilidades estéticas. Para ela, no entanto, o valor literário dessas obras ainda não foi devidamente avaliado, o que acaba por emprestar à palavra conotação pejorativa.

Para Moraes e Lapeiz (1985, p. 11):

Sabe-se muito bem que aquilo que uns consideram pornográfico não o é para outros, e aí pesam não só as diferenças históricas, étnicas ou culturais, mas também as subjetivas e individuais. A variabilidade dos critérios que julgam se uma obra é ou não pornográfica é tão grande que além da referência geral à sexualidade, pouco mais pode-se dizer deles. Vários livros que hoje são considerados clássicos da literatura, outrora foram acusados de obscenos e proibidos sumariamente.

1060

Para Bataille (2013), o erótico, assumindo caráter metafísico, tem fundamento na experiência de busca entre corpos opostos. Numa ideia de completude entre o “masculino” e “feminino”, o autor conceitua que o erotismo é a descontinuidade entre um ser e outro. Vale ressaltar que ainda sendo as definições do autor significativamente importantes para a compreensão teórica das relações entre erotismo e pornografia, trata-se de entendimento ultrapassado, vez que ainda mantém a ideia da superioridade “erótica” e polarização entre homens e mulheres, conservando uma ideia de “passividade” *versus* “atividade”, dominantes *versus* dominado.

O corpo — ao que se assume, neste artigo, através da pele — é mediador do ser humano com o mundo que o cerca. No entanto, as rupturas e aberturas da pele seriam uma perturbação da ordem estabelecida, como a boca, o ânus ou a vagina (Bakhtin, 2010). Esse entendimento seria contrário à imagem de que corpos estão acabados em si, concluídos. Na literatura de Cassandra Rios: “A vagina é oca. Nela cabe a mão inteira (Rios, 1983, p. 44)”. Portanto, a pele funciona como um símbolo erótico. Ela conduz a experiência do corpo através da relação, emoção desenfreada e fusão (Bataille, 2013). Na literatura, observa-se:

Como um autômato, descontrolada, nervosa, sem dar conta do que fazia, Paula sentiu-se arrastada como por um extraordinário ímã, para o rosto da menina, onde

sua boca esmagou-se contra os lábios que se entreabriam recolhendo os seus para sugá-los vorazmente num beijo fantástico que jamais ela provara antes, pois se tratava de beijo de duas mulheres (Rios, 1968, p. 80).

O trecho apresenta uma cena carregada de intensidade erótica, intensa no desejo entre as personagens. Como na experiência de fusão proposta por Bataille, observa-se a sensação de entrega ao momento, revelando que tal fato acontece através do magnetismo erótico entre elas. A comparação de Paula a um “autômato¹⁰” sugere que suas ações estão sendo guiadas pelo instinto e pela sensação irresistível do erotismo que experimenta.

Observa-se que a expressão “extraordinário ímã” oferece a ideia de que o sentimento entre as duas personagens é algo irresistível — além da racionalidade e controle comuns. O “ímã” metafórico sugere que elas estão sendo puxadas uma em direção à outra por uma força magnética, o que se entende, através deste artigo, como a experiência erótica.

Ainda, vê-se a retratação do “beijo de duas mulheres” como parte relevante da cena, vez que especifica e parece justificar o sentimento que reafirma o afastamento do “convencional”, do normativo e biológico. É o que se observa no título dado à Cassandra Rios de a “escritora mais proibida do Brasil” por seu forte apelo erótico-pornográfico. Outro trecho da autora exemplifica:

[...] Tudo num vórtice de paixão, de autoflagelação, por sentir que no sangue manchando o salto da sandália, pingando no lençol, estava a prova da minha autodefinição. Eu, dona de mim. Uma lésbica que deflorara a si própria com o salto da sandália de uma mulher que se tornara uma fixação. Uma definição oca como a vagina (Rios, 1983, p. 29).

Observa-se, novamente, a presença da retratação erótico-pornográfica na literatura de Rios. A cena descrita demonstra a personagem na experiência máxima do erotismo, na qual se misturam os limites do desejo e do autoflagelo. O sangue na sandália e no lençol acrescenta mais elementos à fusão entre a intimidade e a vulnerabilidade do “doar” o corpo para a vivência erótica. Com o trecho “Eu, dona de mim” e reafirmando sua lesbianidade, a personagem se autoafirma como agente dessa experiência, demonstrando o desejo do controle. O trecho, portanto, confirma a perspectiva de que o corpo-erótico é vulnerável à

¹⁰ “Autômato”, em dicionário online: 1. Máquina que imita o movimento de um corpo animado; robô. 2. Máquina que, com aparência de uma pessoa ou animal, imita os movimentos. 3. Pessoa que não pensa nem age por si mesma, que tem comportamentos automáticos (Significado... 2023).

introdução não somente física, mas também metafísica, com a supressão dos limites até então estabelecidos.

Resultados/Conclusão

O presente artigo propôs a análise da representação do corpo-erótico na literatura por meio da obra “Eu sou uma lésbica”, de Cassandra Rios. Através do estudo das definições históricas e conflitantes dos conceitos de “erotismo” e “pornografia”, assim como da complexidade de se definir justamente esses termos, a pesquisa almejou tratar da pele como condutora da experiência erótica.

A diferenciação semântica e cultural dos termos “erotismo” e “pornografia” foi discutida de maneira a destacar sua relação, bem como afastar as ideias de avaliação crítica e moral ocidental. Defendeu-se que as fronteiras entre os conceitos não devem ser rígidas, mas sim fluidas e entendidas de maneira complementar.

Acredita-se, neste trabalho, que a literatura de Cassandra Rios contribuiu para o combate e provocação de pensamentos tradicionais da época, à medida que escolhia, frequentemente, como objeto, mulheres lésbicas, pessoas duplamente marginalizadas por seu gênero e orientação sexual.

1062

Referências

BAKHTIN, Mikhail. O cronotopo de Rabelais. In: **Questões de literatura e de estética**. Trad. Aurora Fornoni Bernardini *et al.* São Paulo: HUCITEC/UNESP, 2010.

BATAILLE, Georges. **O erotismo**. Trad. Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BECKER, Howard. **Outsiders**: estudos de sociologia do desvio. Rio de Janeiro. Zahar, 2008.

BRUM, Roberta Knapik. O silenciamento de existências: Cassandra Rios e lesbiandades. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA ANPUH, 15., 2020, Rio Grande do Sul. **Anais [História e Resistências]**. Rio Grande do Sul: Universidade de Passo Fundo, 2020. Disponível em: <https://www.eeh2020.anpuh-rs.org.br/anais/trabalhos/trabalhosaprovados>. Acesso em: 10 mar. 2024.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

BYRD, Rudolph P; COLE, Johnnetta Betsch; GUY-SHEFTALL, Beverly. **I Am Your Sister: Collected and Unpublished Writings of Audre Lorde**. Nova Iorque: Oxford University Press, 2009.

CASTRO, Maria Glória. O interdito no ideal de nação: a lesbiana existe para a literatura brasileira?. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, (s. l.), n. 32, p. 57–67, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9567>. Acesso em: 10 mar. 2024.

CHILAND, Colette. **O sexo conduz o mundo**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

DWORKIN, Andrea. **Letters from a war zone**. New York: Lawrence Hill Books, 1993.

EIRAS, Macarena. **A noite em que as sapatão também tomaram o poder**. 2019. Disponível em: <https://www.esquerdadiario.com.br/A-noite-em-que-as-sapatao-tambem-tomaram-o-poder>. Acesso em: 10 mar. 2024.

FERREIRA-PINTO, Cristina. O desejo lesbiano no conto de escritoras brasileiras contemporâneas. **Revista Iberoamericana: erotismo y escritura**, v. 65, n. 187, abr-jun, 1999, p. 405-421. Disponível em: <https://revistaiberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/Iberoamericana/article/view/6082/6258>. Acesso em: 10 mar. 2024.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

GATTI, Beatriz. Quais são as bandeiras LGBTQIA+ e o que elas significam? **Revista Galileu**, online, jun. 2021. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2021/06/quais-sao-bandeiras-lgbtqia-e-o-que-elas-significam.html>. Acesso em: 10 mar. 2024.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2006.

1063

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo:** políticas arrebatadoras. 16. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

JARDIM, Nadege Ferreira Rodrigues. **Patriarcado fantasmagórico, heteronormatividade monstruosa:** a presença do gótico no romance a serpente e a flor, de Cassandra Rios. 2022. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Literatura, UFSC, Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/241080/PLIT0908-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 mar. 2024.

KATZ, Jonathan Ned. **A invenção da heterossexualidade.** Tradução: Clara Fernandes. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

KLIEN, Julia. Na poesia. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Explosão feminista:** arte, cultura, política e universidade. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 105-137.

LIRA, Ramayana. Meta(na)morfoses lésbicas em Cassandra Rios. **Revista Estudos Feministas**, [S.L.], v. 21, n. 1, p. 129-141, abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/Px6cd6ZMt8RPj7qcp54vMgz/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2024.

LORDE, Audre. **Sister Outsider:** essays and speeches. [S.L.]: Crossing Press, 1984.

MILLETT, Kate. **Política sexual.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1970.

MISKOLCI, Richard. A teoria Queer e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 21, p. 150-182, Jun. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/soc/n21/08.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2024.

MORAES, Eliane; LAPEIZ, Sandra. **O que é Pornografia?** São Paulo: Abril Cultural Brasileira, 1985.

1064

MORAES, Laura; FRANÇA, Bernardo. **Quem foi Cassandra Rios, pioneira da literatura lésbica no Brasil. 2022.** Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Cultura/Livros/noticia/2022/08/quem-foi-cassandra-rios-pioneira-da-literatura-lesbica-no-brasil.html>. Acesso em: 10 mar. 2024.

NAVARRO-SWAIN, Tânia. **O que é lesbianismo?** São Paulo: Braziliense, 2004.

POLESSO, Natalia Borges. Sobre literatura lésbica e ocupação de espaços. **Estudos Literários Brasileiros Contemporâneos**, Brasília, n. 61, e 611, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/elbc/n61/2316-4018-elbc-61-e611.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2024.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Uma história do Feminismo no Brasil.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008.

RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. **Revista Bagoas**, Estudos gays: gêneros e sexualidades, online, v. 4, n. 5, p. 17-44, nov. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2309>. Acesso em: 10 mar. 2024.

1065

RIOS, Cassandra. **As traças.** Rio de Janeiro: Record, 1981.

RIOS, Cassandra. **Eu sou uma lésbica.** Rio de Janeiro: Record, 1983.

RIOS, Cassandra. **Mutreta.** São Paulo: Global Editora e Distribuidora, 1977.

RIOS, Cassandra. **O gamo e a gazela.** [S.L.]: Edições Spiker, 1961.

RODRIGUES, Sérgio. Homossexualismo ou homossexualidade? **Revista Veja**, online, jul. 2020. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/sobre-palavras/homossexualismo-ou-homossexualidade/>. Acesso em: 10 mar. 2024.

SANTOS, Claudiana Gois dos. Sapatão é revolução: censura, erotismo e pornografia na obra de Cassandra Rios. **Revista Periódicus**, [s. l.], v. 1, n. 7, p. 263–279, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/21782>. Acesso em: 10 mar. 2024.



10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cidadania
e Saberes

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



SHOWALTER, Elaine. A crítica feminista no território selvagem. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 23-57.

SIGNIFICADO de Autômato. 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/automato-2/>. Acesso em: 10 out. 2023.

SONTAG, Susan. **A Imaginação Pornográfica**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no Paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

WOLF, Naomi. **O mito da beleza: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1992.

1066



Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cidadania e Saberes

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0

ESPAÇO E PERTENCIMENTO NA UNIVERSIDADE PÚBLICA: UM DIÁLOGO COM OS ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA

Gabriela Barreto da Silva Scramingnon¹

Introdução

Este trabalho tem como objetivo apresentar resultados de uma pesquisa em andamento, que tem como intuito, conhecer as experiências de estudantes de graduação do curso de pedagogia de uma universidade pública federal do Brasil. O estudo considera questões de ingresso e permanência, tendo como justificativa, a ideia de pertencimento e conhecimento da universidade, suas regras e funcionamento, oportunidades, atividades, como condição para a oferta no ensino superior de qualidade como direito de todos. A pesquisa está atrelada a um projeto de extensão universitária, que propõe estratégias e práticas de ampliação do conhecimento da universidade, voltadas aos estudantes desde o primeiro período do curso. A metodologia do estudo priorizou fomentar as narrativas e os diálogos entre estudantes como pressuposto da pesquisa. A escuta das experiências de ingresso e permanência na universidade, colocou-se condição para compreensão desse processo, no intuito de construir melhores condições da oferta, qualificando a experiência dos alunos e alunas. Considerando o contexto da pandemia de Covid -19 que assolou o Brasil e o mundo, durante quatro semestres letivos, estudantes ingressaram na universidade tendo aulas remotas, fazendo uso de aulas através de encontros online, sem vivenciar presencialmente a universidade e seus espaços.

No retorno às aulas presenciais, os estudantes que ingressaram na universidade no contexto da pandemia, só viveram a experiência de usufruir do espaço da universidade com aulas presenciais, quando já estavam cursando o quinto período curso, que é composto por nove períodos. Nesse retorno, demonstravam o desconhecimento da universidade, de seus espaços, regras, funcionamento, como uma questão desafiadora para a experiência de realizar um curso de graduação. Para muitos, a universidade caracterizava-se apenas em sua dimensão de ensino. A perspectiva de trabalho na pesquisa e na extensão era desconhecida

1067

¹Professora Adjunta do Departamento de Didática da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. E-mail: gabrielabasil@gmail.com

por eles. Durante o contexto pandêmico, com a suspensão do trabalho presencial, outras atividades foram interrompidas, como por exemplo, ações dos Centros acadêmicos de estudantes na universidade, atividades presenciais de recepção e acolhimento aos ingressantes, bem como outras propostas que foram temporariamente suspensas ou adaptadas na pandemia. Considerando esta situação, foi construído um projeto de pesquisa e extensão, no intuito de ouvir as experiências dos estudantes, suas necessidades, questões, desafios, dúvidas, em relação a experiência de vida na universidade.

Como estratégia metodológica, a primeira etapa da pesquisa teve como intuito ouvir as narrativas dos estudantes, o que se deu a partir da oferta de uma disciplina optativa, que teve como objetivo, além da escuta dos alunos, a apresentação e a exploração da universidade em seus diferentes aspectos. A experiência da disciplina funcionou como estudo exploratório da pesquisa. Desta forma, foi construído durante as aulas com os estudantes, o roteiro de uma entrevista individual e a elaboração de um questionário, com o intuito de ampliar a experiência de escuta para um número maior de alunos do curso, contemplando desde ingressantes, até alunos concluintes.

A opção de utilizar o questionário como estratégia metodológica não teve o objetivo de quantificar, mas de conhecer especificidades da experiência dos estudantes na universidade. O uso do questionário, além de viabilizar o trabalho com dados do perfil dos estudantes, possibilitou uma aproximação qualitativa dos fenômenos para a análise qualitativa dos dados.

1068

Este instrumento de pesquisa é capaz de levantar dados dispersos numa área geográfica extensa, buscando a superação do antagonismo quantitativo/qualitativo. Por não somente colher dados, mas também fornecê-los, numa rua de mão dupla, o informante ao informar também pode estar refletindo e se nutrindo das suas próprias informações, num processo também de formação (NUNES, 2005, p.106).

As entrevistas buscaram garantir o diálogo, o espaço de narrativa dos entrevistados e elucidaram questões relacionadas ao ingresso e a permanência dos estudantes. A entrevista e o questionário foram realizados pelos estudantes matriculados na disciplina, que participaram diretamente da elaboração dos instrumentos, compreendendo ser primordial o investimento na relação entre os próprios estudantes. Em um primeiro momento, os estudantes que cursavam a disciplina foram entrevistados e responderam o questionário. Em etapa posterior, entrevistaram um colega do curso e realizaram a aplicação do questionário contemplando estudantes de todos os períodos

do curso. Esta estratégia buscou mapear questões que se dão desde o ingresso na graduação, até a finalização do curso, com a experiência dos concluintes.

O resultado dos questionários e a análise das entrevistas, indicou que o desconhecimento da universidade e o desafio da construção do sentimento de pertencimento e apropriação, era uma realidade também dos estudantes que ingressaram na graduação fora do contexto da pandemia. Este resultado apontou a necessidade de ampliação das ações por parte da universidade, como possibilidade de reparação, escuta e construções de novas estratégias voltadas aos estudantes. As reflexões construídas na pesquisa estão organizadas no texto da seguinte forma: o primeiro item apresenta a fundamentação teórica do texto, ressaltando as principais contribuições para o estudo. O segundo, discute as experiências de ingresso dos estudantes a partir da análise das entrevistas e do questionário. As considerações finais destacam as reflexões propostas a partir do diálogo com os estudantes.

Fundamentação Teórica

O ingresso do estudante no Ensino Superior configura-se como uma nova etapa na vida do sujeito. Neste sentido, a universidade possui uma função social importante, considerando as expectativas dos estudantes, a constituição da identidade do aluno da graduação, podendo contribuir significativamente com a trajetória de formação que pode se dar na universidade em diferentes espaços.

Coulon (2008), sociólogo francês, no livro “A condição de estudante: a entrada na vida universitária”, aborda o delicado processo da entrada de jovens estudantes no ensino superior. Publicado no Brasil em 2008, o livro apresenta os resultados de uma pesquisa amplamente documentada, fruto de questionamentos suscitados a partir das altas taxas de evasão e de insucesso no ensino superior francês. Embora se trate de um estudo realizado na França, consideramos que, a despeito das especificidades daquele país, o estudo oferece contribuições importantes para pensarmos a realidade brasileira. O olhar do autor para o momento do ingresso no ensino superior é cuidadoso e respeitoso em relação aos ingressantes, e leva em conta as questões institucionais desta experiência.

De acordo com Coulon (2008), ao chegar à universidade, o aluno necessita aprender o ofício de estudante, isto é, “aprender a se tornar um deles para não ser eliminado ou autoeliminar-se porque se continuou como um estrangeiro nesse mundo novo” (p. 31). O ingresso na universidade, para o autor, se dá em três momentos: o tempo do estranhamento, ao longo do qual o estudante entra em um universo desconhecido, cujas instituições rompem com o

mundo familiar que ele acaba de deixar; o tempo da aprendizagem, quando ele se adapta progressivamente e onde uma acomodação se produz; e, por fim, o tempo da afiliação, que é o do manejo relativo das regras identificado especialmente pela capacidade de interpretá-las ou transgredi-las (Coulon, 2008, p. 32).

Para o autor, no tempo estranhamento “quando chegam, eles ainda não são estudantes: mesmo se desejam tornarem-se estudantes de pleno direito, eles são simplesmente ‘demandantes’ ao ensino superior” (Coulon, 2008, p. 61). Nesse sentido, é preciso levar em consideração o caminho de mudanças que os sujeitos precisam percorrer para tornarem-se estudantes de fato. No momento posterior ao tempo do estranhamento, denominado por Coulon de tempo de aprendizado, os estudantes entram na “fase de familiarização progressiva com a instituição, uma adaptação em relação aos códigos locais e pelo início do trabalho intelectual, que devem, em princípio, levá-lo a se tornar um membro competente da comunidade universitária a ser reconhecido como tal” (Coulon, 2008, p. 147).

O período em que o estudante está mais familiarizado com a vida universitária, o que envolve os vínculos e relações estabelecidas com professores, colegas, coordenadores, o próprio espaço da universidade com suas regras, nomenclaturas, siglas, normas acadêmicas, é denominado pelo autor de tempo de afiliação. De acordo com Coulon (2008), o estudante está afiliado quando recebe auxílio de outros atores da comunidade acadêmica, como estudantes, funcionários da secretaria e docentes, para compreender, com mais exatidão, “as regras do currículo, descobrir aquelas que estão escondidas e usá-las na construção individualizada de seu percurso” (p. 202). Para o autor, essa é a afiliação institucional, mas há também a afiliação intelectual que começa a se configurar mais ao final do primeiro semestre e não tem um fim, pois ela precisa ser constantemente confirmada, enquanto que a afiliação institucional é conquistada de maneira mais categórica.

Este trabalho considera que os tempos propostos no estudo de Coulon (2008), podem oferecer importantes contribuições para o estudo. O texto do autor se coloca como um convite para que possamos olhar as nossas condições de oferta, o modo de funcionamento da universidade, tendo a experiências dos estudantes como ponto de partida para o desenvolvimento do projetos, propostas, ações e mudanças, quando necessárias.

As experiências de ingresso na universidade

A discussão em torno do ingresso dos estudantes foi construída a partir da análise das entrevistas realizadas, considerando as seguintes questões: dificuldades e desafios; satisfação

1070

ou insatisfação dos estudantes com as políticas de acolhimento da universidade; expectativas em relação à entrada na universidade.

Com relação à experiência de ingresso, os estudantes relataram um problema anterior à entrada na universidade: a ausência do debate nas escolas de Ensino Médio em torno do conhecimento das formas de ingresso em uma universidade pública. No Brasil, a educação está legalmente organizada em: “educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior” (Art. 21, Brasil, 1996).

Quanto ao ingresso no ensino superior, os estudantes pontuaram a necessidade de um maior investimento no último ano do ensino médio (composto por três anos), etapa anterior ao ensino superior, como forma incentivar e qualificar o ingresso na universidade. Muitos relataram o desconhecimento dos cursos oferecidos nas universidades, das políticas públicas de permanência, e a dificuldade com as questões burocráticas no processo de realização da matrícula. De acordo com as falas, há um vocabulário próprio da academia desconhecido por eles neste momento de ingresso:

“Eu só fui entender o que significava o termo indeferido e deferido depois do quarto período na universidade. Eu tinha vergonha de perguntar e fiquei um tempo com essa dúvida” (Estudante do 9º período – Noturno).

“No início fiquei apreensiva. A linguagem acadêmica e a maneira de fazer trabalho é muito diferente da apresentada na escola” (Estudante do 12º período – Noturno).

De acordo com os estudantes, o ingresso na universidade demanda o conhecimento de aspectos ainda desconhecidos por eles, que esbarram em questões burocráticas, de documentação, leitura e interpretação de normas, como podemos ver nos relatos a seguir:

Meu desafio foi com a documentação, horário, local e transporte. Quem me ajudou nesse processo da leitura e separação de documento foi minha mãe. O edital foi um pouco confuso (Estudante do 7º período – Noturno).

Acho que tive dificuldade principalmente de entender toda documentação. Eu tinha pavor de não conseguir trazer toda documentação, pois não achava as informações sobre isso, nem mesmo no site da Unirio. As informações são muito variadas e é muito difícil de encontrar essas informações (Estudante do 9º período – Vespertino).

1071

Não tive muitos problemas no meu ingresso, além de dificuldades com a documentação exigida. O prazo foi curto e eu não achava lugares que explicassem como preencher alguns deles. (Estudante do 7º período – Noturno).

Uma outra questão pontuada pelos estudantes diz respeito ao domínio das siglas e da nomenclatura da universidade. Os relatos mostram a dificuldade que possuem para entender e gravar a infinidade de siglas que identificam reitorias, pró-reitorias, laboratórios e grupos de pesquisa: “*são muitas siglas, todo mundo fala por siglas e até hoje não sei o que significa todas as siglas usadas. Até hoje não sei o que é o LAMED*”, referindo-se ao Laboratório de Metodologias Didáticas Gilda Grumbacha um dos laboratórios situados no CCH.

As narrativas dos estudantes dialogam com o que Coulon (2008) denomina de tempo de estranhamento, provocado pela necessidade de compreender regras e normas institucionais, o que de acordo com as falas, parece iniciar logo no ingresso da na vida universitária. Neste sentido, é necessário o domínio de um vocabulário próprio da academia, exigindo dos estudantes habilidades que facilitam a inserção nesse contexto.

Dentre os destaques dados pelos estudantes ao compartilharem suas experiências de ingresso, indicaram de forma recorrente, a necessidade de apoio e acolhimento institucional nesta experiência de ingresso:

“Eu senti falta de apoio. Não sei se isso poderia ser transformado em alguma política de inclusão. Quando entrei, não sabia nada do mundo universitário e tomei muita porrada até entender sozinha como funcionava. Fora a pandemia que piorou tudo. Tive dificuldade de entender o funcionamento da universidade em um primeiro momento. Não tive ninguém na minha família que tenha estudado em uma Universidade pública para me ajudar. Quando cheguei à UNIRIO não tive muitas orientações de como tudo funcionava (Estudante do 7º período – Noturno).

A dificuldade narrada pela estudante, foi apontada por uma aluna concluinte que, ao avaliar sua experiência de ingresso e permanência na universidade fez o seguinte destaque:

“Hoje sinto que faltou uma maior orientação em relação ao que a Universidade pode te oferecer ao longo da graduação. Também faltou uma apresentação dos espaços da faculdade (Estudante do 9º período – noturno).

Uma alternativa citada pelos estudantes que minimiza as tensões iniciais está relacionada com o acolhimento dos veteranos e a construção de amizade com colegas mais experientes. Ao tratarem do tema do pertencimento, destacam o apoio dos estudantes que já conhecem

1072

as normas de funcionamento da universidade e a inserção em outros espaços como grupos de pesquisa, projetos e a experiência de bolsista, o que possibilita uma aproximação maior dos professores do curso. Para Almeida et al. (2012), e Tontini e Walter (2014) a formação de novos vínculos sociais e busca de fontes de suporte afetivo e social, diminuem a propensão à evasão.

Para além dos aspectos que envolvem diretamente ações e responsabilidades por parte da universidade, os estudantes destacaram questões relacionadas à urgência de políticas públicas de permanência no ensino superior brasileiro. Neste sentido, muitos destacaram o transporte público como um impedimento para estar na universidade:

“Incomoda bastante o fato de não termos um bilhete universitário intermunicipal. Atualmente faço o estágio não obrigatório do município do Rio só para arcar com a minha passagem e a alimentação no Restaurante Universitário. Gasto mais da metade da minha bolsa de estágio com a passagem de ônibus (Estudante do 6º período – Vespertino).”

A realidade expressa pela aluna representa o desafio de muitos outros. Os estudantes possuem gratuidade de transporte universitário apenas para o deslocamento no município do Rio de Janeiro. Entretanto, muitos residem fora do município, em diferentes regiões do estado. Uma estudante relatou que realiza a seguinte estratégia para realizar o curso:

“Toda semana só tenho dinheiro para ir à universidade três dias. Não tenho como pagar passagem cinco dias da semana. Então vou alternando semanalmente os dias para não ter tantas faltas em uma única disciplina” (Estudante do 5º período – vespertino).”

A construção das políticas públicas voltadas para o acesso ao ensino superior no Brasil teve avanços significativos nas últimas décadas. Fruto de luta, embates desafios e contradições da sociedade contemporânea, parece haver um consenso na compreensão de que uma oferta educacional democrática não pode se furtar da construção de ações de permanência. As desigualdades sociais presentes no contexto brasileiro se manifestam no acesso e na permanência dos estudantes no ensino superior.

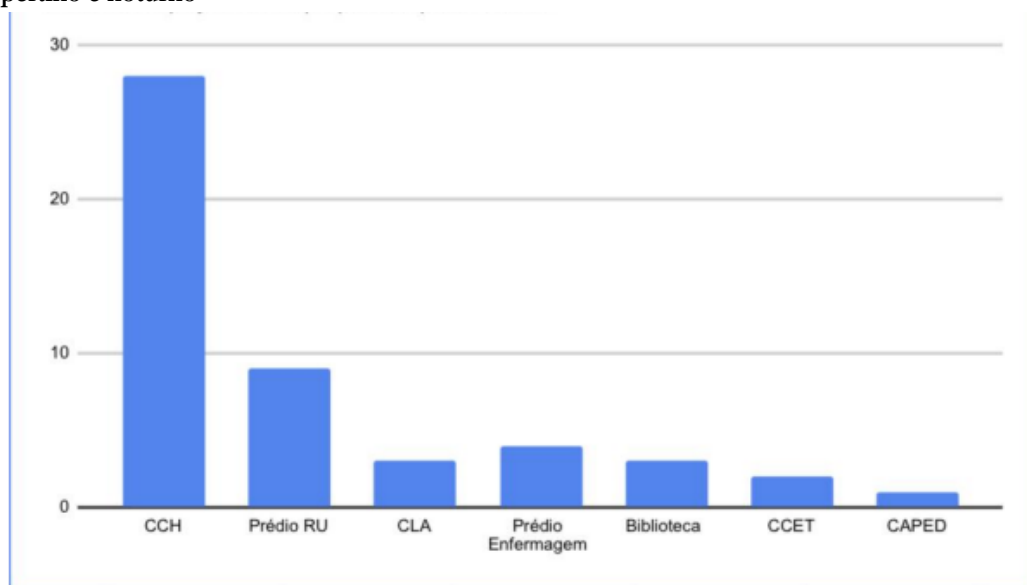
Para Araújo e Leite (2014) é necessário a ampliação das políticas de Assistência Estudantil a partir da entrada dos alunos de camadas populares no ensino superior, já que estes não têm condições financeiras de permanecer nas universidades federais. A afirmação dos autores dialoga com a necessidade exposta pelos estudantes em relação a ampliação das condições de uso do transporte público para os universitários.

1073

Em relação aos desafios, questões e tensões das experiências de ingresso, os estudantes destacaram o desconhecimento do espaço físico da universidade e de possibilidades de inserção que ultrapassam a dimensão do ensino. Neste sentido, destacaram a importância de conhecerem as bolsas de estudo; bolsas de auxílio; intercâmbios; atividades de extensão; eventos; participação em projetos de pesquisa, entre tantas outras ações que acontecem na universidade.

Em relação ao espaço físico, os lugares conhecidos e frequentados pelos estudantes ficaram limitados ao espaço onde estão localizadas as salas de aula do curso de pedagogia, destacando-se o prédio do Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH, como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 1: Espaços conhecidos pelos estudantes do curso de pedagogia presencial dos turnos vespertino e noturno



1074

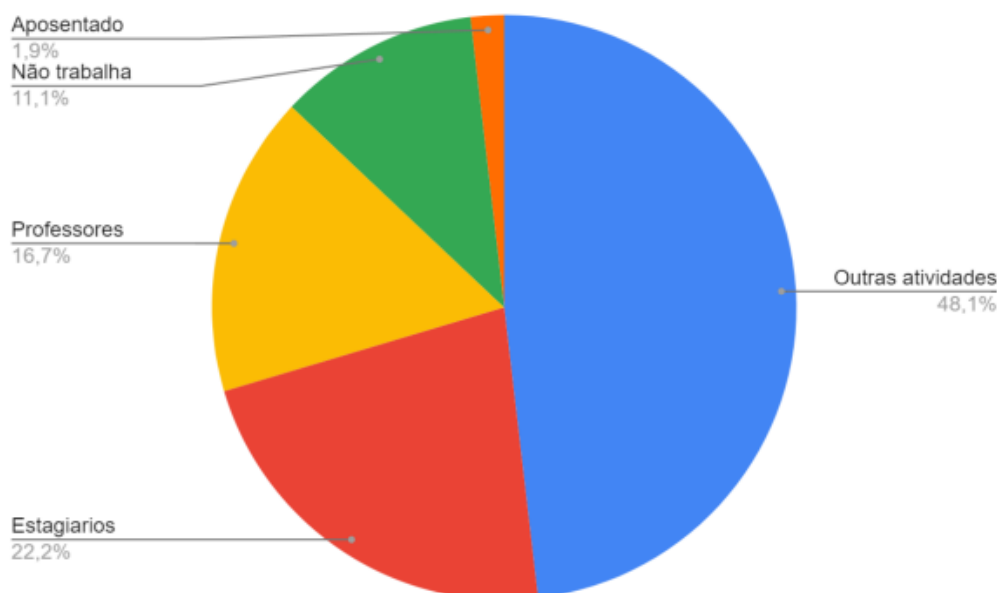
Fonte: Banco de dados da pesquisa – ano de 2023

O segundo espaço mais frequentado e conhecido pelos estudantes foi o prédio do RU – Restaurante Universitário, e em seguida, o prédio do curso de enfermagem, espaço onde também acontecem as aulas do curso de pedagogia. Vale ressaltar que os espaços que constam no gráfico (CLA - Centro de letras e Artes; biblioteca; CCET - Centro de Ciências Exatas e Tecnologia; CAPED – Centro Acadêmico de Pedagogia) foram os únicos citados

pelos estudantes, quando interrogados sobre o conhecimento e uso dos espaços da universidade.

Quando interrogados sobre o desconhecimento dos espaços, muitos justificaram o desconhecimento a falta de tempo, e a realidade de só conseguirem participar de aulas. A pesquisa mostrou que esse desafio é ainda maior para o estudante do curso noturno, que em grande parte é de estudantes que são trabalhadores, como mostra a gráfico a seguir.

Gráfico 2: Percentual das atividades na área de educação ou em outras áreas, realizadas pelos estudantes do curso de pedagogia presencial.



1075

Fonte: Banco de dados da pesquisa – ano de 2023

De acordo com os resultados do gráfico, aproximadamente 13% dos estudantes conseguem realizar o curso sem a necessidade de realização de uma outra atividade que disperse seus tempos e horários. Para muitos entrevistados, a condição de manter-se na universidade está condicionada a ter um trabalho. Além da própria realidade de vida de muitos brasileiros que precisam trabalhar em horário integral para manterem o sustento de suas famílias, como é o caso de muitos estudantes, a vida na universidade demanda gastos com transporte,

alimentação, material escolar. Os estudantes pontuam que os valores de algumas bolsas oferecidas pela universidade não dão condições para que possam estudar e se manter com o valor do benefício. Neste sentido, a experiência de vida de muitos alunos e alunas tem-se limitado a estar na universidade apenas no horário das aulas.

O diálogo com os estudantes permitiu conhecer o desejo de muitos de circular e desfrutar do bairro da Urca, um tradicional bairro da zona sul do município do Rio de Janeiro, onde a universidade está localizada. Conhecido por abrigar um dos maiores pontos turísticos do mundo, o Pão de Açúcar, o bairro possui praias, restaurantes e bares. O bairro também sedia outras instituições importantes como: a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Escola de Comando e Estado-Maior do Exército (ECEME), a Escola de Guerra Naval (EGN), a Escola Superior de Guerra (ESG), o Instituto Militar de Engenharia (IME), o Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas, o Instituto Benjamin Constant, a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), o Forte São João, o Museu de Ciências da Terra e a Companhia de Pesquisa de Recursos Minerais (CPRM). Desta forma, oferece uma infinidade de lazer e de experiências culturais que os estudantes não têm conseguido desfrutar. O estudo está realizando também o levantamento das áreas conhecidas e desconhecidas do bairro, buscando facilidades que possam oferecer melhores condições aos estudantes, que vão desde o transporte público, a dicas de utilidades públicas.

O diálogo com os estudantes mostra a necessidade da construção de ações e estratégias que minimizem tamanho distanciamento e desconhecimento em relação à universidade, compreendendo seu tripé: pesquisa, ensino e extensão. Para além das iniciativas institucionais, os relatos apontam a urgência de políticas públicas de permanência no ensino superior.

O estudo apoiou-se na compreensão de que, a partir da escuta dos estudantes, no interesse por suas experiências, no intuito de ações que se debruçam nas questões cotidianas da atuação junto deles, há possibilidades de construção de práticas no ensino superior que contribuam com melhores condições de oferta por parte da universidade, de modo que os estudantes se sintam apropriados e pertencentes a esta comunidade.

Considerações finais

Reconhecemos os avanços em termos políticos, legais e teóricos em relação ao ingresso e a permanência dos estudantes no ensino superior. Entretanto, os resultados deste estudo

1076

indicam realidades que só são possíveis de conhecimento a partir da aproximação da vida dos estudantes.

Os relatos apontam que o ingresso na universidade exige um diálogo que pode ser iniciado no ensino médio, na busca de minimizar desafios e enfrentamentos presentes no relato dos estudantes, que vão desde os desafios no momento de inscrição e escolha de um curso, contemplando a compreensão de normas, nomenclaturas e encaminhamentos do processo de entrada na universidade.

Parece haver uma necessidade específica de ações voltadas ao acolhimento dos estudantes, contemplando questões que abarcam o conhecimento do espaço físico da universidade, mas também o investimento no espaço relacional, com o planejamento de propostas, práticas e ações que invistam na permanência do estudante no ensino superior, na luta contra a evasão. Como destacam Silva Filho et al. (2007), a evasão se torna um desperdício social, acadêmico e econômico. Neste sentido, entendemos como uma medida de investimento, envolver os estudantes de forma participativa na construção de estratégias coletivas em prol de melhores condições de se viver a universidade e todas as oportunidades que ela oferece.

O diálogo com os estudantes permitiu conhecer que o ingresso na universidade não é estanque, mas processual. E esse ingresso será responsável pelo aprendizado do ofício do estudante e pela construção do sentimento de pertencimento à comunidade acadêmica.

1077

Referências bibliográficas

ARAÚJO, I. E. (2013). Análise socioeconômica das qualidades de cotas para negros na Universidade de Brasília. **Dissertação de Mestrado**, Universidade de Brasília, Brasília.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, LDB**. Lei Federal n.º 9.294, de 26 de dezembro de 1996.

COULON, A. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador: EdUFBA (2008).

NUNES, M.F.R. Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: um estudo das estratégias municipais de atendimento. Rio de Janeiro, 2005. **Tese de Doutorado**. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRJ.



10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cidadania
e Saberes**

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



SILVA FILHO, Roberto L. L.; MOTEJUNAS, P. R.; HIPÓLITO, O.; LOBO, M. B. C. M.
A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p.
641-659, set./dez., 2007.

TONTINI, G. & WALTER, S. A. (2014). Pode-se identificar a propensão e reduzir a evasão
de alunos? Ações estratégicas e resultados táticos para instituições de ensino superior.
Avaliação (Campinas), 19 (1), 89-110. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772014000100005> Acesso em: 10.fev.2024.

1078



Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cidadania e Saberes

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0

PROFESSORES INICIANTES DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA EM CURITIBA: FATORES QUE INTERFEREM NA AÇÃO PEDAGÓGICA

Julia Palermo Lopes¹
Wanessa Aparecida Guimarães²
Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira³

INTRODUÇÃO

O início da carreira docente é uma fase turbulenta na vida profissional de um professor, pois é nela que o indivíduo aprende na prática a como ser um educador. Segundo Marinho (2014), “o professor principiante é um adulto em processo de aprendizagem, de desenvolvimento pessoal e profissional”. Desse modo, conclui-se que um professor em início de carreira está em constante aprendizado em diferentes dimensões.

Além desta demanda de constante aprendizagem, esse momento também engloba diversas emoções e sentimentos. De acordo com Huberman (2013, p. 39), a etapa inicial da carreira docente consiste em dois conceitos: “sobrevivência” e “descoberta”. O estágio denominado “sobrevivência” é marcado pelo choque de realidade, o qual a maioria dos professores iniciantes encara durante a primeira fase de suas carreiras, visto que, muitas das vezes, a teoria aprendida nos cursos de formação se distingue da prática profissional docente. Já o estágio denominado “descoberta” consiste no entusiasmo inicial, o qual os professores em início de carreira sentem ao liderar uma classe pela primeira vez, e ao se sentirem parte de um determinado corpo profissional oficialmente.

Sendo assim, é notório que a fase de iniciação na carreira docente é complexa e demanda dedicação e força de vontade para que seja dominada com sucesso. Por esse motivo, torna-se importante que cada vez mais pesquisas sejam desenvolvidas com foco nesta temática.

1079

¹ Estudante do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Bolsista PUCPR do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica. *E-mail:* juliapalermo76@gmail.com

² Estudante do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Bolsista CNPq do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica. *E-mail:* wanessa.guimaraes@pucpr.edu.br

³ Mestre e doutora em Educação. Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. *E-mail:* alboni@alboni.com

O objetivo geral da pesquisa foi investigar os fatores que interferem na ação pedagógica de professores iniciantes que atuam em escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, Paraná, no Brasil. Como objetivos específicos, tem-se: contextualizar a Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Curitiba; investigar o que as pesquisas acadêmicas apontam sobre os fatores que interferem na ação pedagógica de professores iniciantes que atuam na Educação Infantil; conhecer as percepções de professores iniciantes que atuam nas escolas pesquisadas, sobre os fatores que interferem na ação pedagógica; e identificar como os fatores interferentes contribuem para a construção da profissionalidade docente. Para tanto, utilizou-se de pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A coleta de dados com os professores foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Paraná por meio do parecer consubstanciado nº 973.902.

Em relação à Rede Municipal de Ensino de Curitiba, o município conta com 230 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e 94 Centros de Educação Infantis contratados (CEIs). O departamento responsável pela Educação Infantil na cidade tem como princípio “subsidiar o trabalho desenvolvido com crianças até os 5 anos de idade, em instituições destinadas a cuidar e educar de maneira indissociável” (Curitiba, 2023). Desde 2019, Curitiba integra o grupo de “cidades educadoras”, que concede à cidade “o compromisso e o olhar sensível para a educação como um processo de desenvolvimento integral” (Curitiba, 2023). A fim de estudar mais profundamente a carreira profissional docente, utilizou-se o Capítulo II – “O ciclo de vida profissional dos professores”, de Michael Huberman (2013, p. 31), publicado em “Vidas de Professores”, organizado por Nóvoa (2013). Huberman considera os três primeiros anos de carreira como “entrada”, e os três anos seguintes como “estabilização” ou “consolidação”. Sendo assim, este estudo considera o início da carreira docente como os primeiros cinco anos de prática como professor regente na Educação Infantil.

Por meio de teses e dissertações localizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e artigos científicos localizados no Portal de Periódicos da Capes, foram estudados diversos trabalhos com o intuito de buscar fontes teóricas sobre o conceito de professor iniciante, o papel da docência e a constituição da identidade do professor. Desses trabalhos, cinco puderam ser agregados a esta pesquisa, contribuindo para a fundamentação, interpretação e comparação dos dados coletados nela.

Em relação às dificuldades encontradas por professores iniciantes no princípio da jornada profissional, as pesquisas demonstraram resultados como “fragilidade quanto ao apoio da equipe pedagógica”, “inclusão de alunos com necessidades educativas especiais” (Jonsson,

2017), “condições de trabalho insatisfatórias, principalmente na remuneração de nível médio” (Marinho, 2014), “falta de reconhecimento social” (Diniz, 2020), “visão da creche como um depósito de crianças” (Voltarelli; Monteiro, 2017), entre outros.

MATERIAIS E MÉTODO

Para a pesquisa de campo, foi elaborado um questionário simples contendo perguntas relativas aos principais temas da pesquisa. O primeiro caminho utilizado para encontrar professores que se encaixassem no perfil desejado foi por meio de contatos pessoais, porém, não se obteve sucesso. Após essa tentativa, outra maneira encontrada para buscar professores foi fazer ligações diretamente nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), indagando se neles havia algum professor iniciante em atuação. No total, 20 CMEIs foram contatados, 12 não atenderam e os outros 8 não tinham professores iniciantes.

Ao final, para conseguir encontrar os professores, foi utilizado o aplicativo “LinkedIn”, por meio do qual foram localizados 19 professores, que foram convidados a responder ao questionário em questão. Contudo, apenas 5 professoras iniciantes aceitaram. A maior dificuldade encontrada nesta etapa foi justamente encontrar professores iniciantes dentro da rede pública, o que trouxe a impressão de que a maioria dos profissionais atuantes na Rede Municipal de Ensino já é composta por professores mais experientes.

A princípio, as entrevistas seriam realizadas de maneira presencial ou por chamadas de vídeo *online*, para serem gravadas posteriormente. Porém, percebeu-se que as professoras não se sentiram confortáveis com este formato de entrevista e foram dadas a elas mais duas opções, que seriam encaminhar as respostas via mensagem de voz ou responder ao questionário de maneira escrita. Todas as professoras entrevistadas preferiram a última opção.

Na etapa seguinte, já possuindo o material das entrevistas em mãos, foi realizada a categorização, a discussão e a análise dos depoimentos coletados.

RESULTADOS

A fim de analisar os resultados de maneira clara e simplificada, um quadro foi produzido contendo os produtos obtidos a partir das entrevistas com as cinco professoras iniciantes que participaram da pesquisa, conforme mostrado adiante. Essas professoras foram designadas como PI1, PI2, PI3, PI4 e PI5, considerando-se as iniciais de professora iniciante e o número sequencial delas, no intuito de preservar seu anonimato. A partir da análise dos

1081

dados, surgiram três categorias e dez subcategorias (Quadro 1), as quais auxiliam no entendimento das motivações que levaram cada uma das entrevistadas a escolher a profissão docente, quais os fatores que interferem na prática pedagógica dessas professoras, de que maneira essas profissionais procuram solucionar os problemas encontrados e, por fim, como esses obstáculos que são enfrentados todos os dias as constituem como profissionais.

Quadro 1 – Categorias, subcategorias e incidências

Categoria	Subcategoria	Incidências
História de vida	Motivações para a escolha da profissão docente	Sonho de ser professora desde cedo (2) Mudar positivamente a vida de alguém (1) Fazer parte da história dos estudantes (1) Contribuir para mudanças na sociedade (2) Influência familiar (1) Bem-estar no ambiente escolar (1) Contato com diversas realidades (1) Trocas de aprendizado constantes (1) Trocas de afeto e cuidado (1)
Profissão docente	Dificuldades relacionadas a instituições	Salários baixos (1) Falta de recursos pedagógicos (1) Falta de profissionais (3) Desvalorização da profissão docente (1) Turmas com número excedente de estudantes (1) Má gestão institucional (1) Falta de formação continuada relacionada à inclusão de alunos com deficiência (1)
	Dificuldades relacionadas a colegas de trabalho	Preconceito de professores mais experientes em relação aos iniciantes (1) Falta de suporte de superiores (coordenação) (1) Falha na comunicação entre os professores (1) Competição entre professores (1) Falta de comprometimento por parte dos colegas docentes (1) Falta de motivação por parte dos colegas docentes (2) Falta de cuidado com as crianças (1) Dificuldade dos colegas em trabalhar em equipe (1) Profissionais com formação mais antiga, desatualizada (1) Nenhuma (1)
	Dificuldades relacionadas aos estudantes	Comunicação com alunos imigrantes que não dominam a língua portuguesa (1) Muitos alunos com necessidades especiais na mesma sala de aula (2)

1082

		Adaptação de atividades para alunos com necessidades especiais (1) Alunos indisciplinados e agressivos (1) Alunos com necessidades especiais que não têm laudo médico (1)
	Dificuldades relacionadas aos familiares e à comunidade	Falta de confiança da família (1) Descrença na palavra das professoras em relação ao comportamento de algumas crianças (1) Famílias que enxergam a escola como um “depósito” (2) Desvalorização da profissão docente na Educação Infantil, visto apenas como um cuidador (2) Famílias que não têm compromisso com a escola (1)
	Superação de dificuldades relacionadas às instituições	Ajudar nas situações de falta de profissionais (1) Contar com reajustes salariais (1) Conversar com o pedagogo responsável pela unidade escolar (1) Tenta lidar da melhor maneira possível (2) Otimizar o tempo durante o dia para atender às demandas exigidas (1)
	Superação de dificuldades relacionadas a colegas do trabalho	Se atentar às práticas de professoras mais experientes (1) Cursos de extensão (1) Empatia pelo próximo (3) Conversa com os colegas para resolução de conflitos (1) Compartilhamento de conhecimentos entre os professores buscando ajudar o próximo (1)
	Superação de dificuldades relacionadas aos estudantes	Utilização de dicionário dentro da sala de aula (1) “Plaquinhas” que facilitam a comunicação com os alunos que não dominam o idioma (1) Tentativa de diferentes estratégias (1) Conversa e acolhimento para identificação da raiz do problema (1) Conversas com as famílias em reuniões de pais (1) Buscar informações acerca das características dos estudantes, especialmente os alunos de inclusão (1)
	Superação de dificuldades relacionadas às famílias e à comunidade	Conversas informais com os pais (1) Informar os pais sobre a rotina e comportamento das crianças (1) Estar disponível para sanar dúvidas e escutá-los (2) Conversas que reforcem o papel e o trabalho de um professor, mostrando evidências de desenvolvimento das crianças (2) Tentativas de integrar a família no ambiente escolar, para além dos momentos de reuniões (2)
Constituição profissional	Como as dificuldades	Disposição para o enfrentamento de desafios (3) Mais vontade de fazer a diferença (3)

1083



atuam no processo de constituição profissional	Tornam-se profissionais mais maleáveis em relação às dificuldades enfrentadas (3) Consciência de que o aprendizado é constante na vida de um professor (2) Busca por formações continuadas especializadas (2) Percepção de que a teoria se difere da prática (1) Sentimento de gratidão ao perceber a evolução dos alunos (2)
--	---

Fonte: as autoras, com base nos dados coletados (2023).

Analisando primeiramente a categoria “História de vida”, as motivações que levaram essas professoras a escolherem a profissão docente são majoritariamente de caráter pessoal ou social. Estes resultados demonstram que o sonho de ser professora na infância e a vontade de contribuir para mudanças na sociedade foram grandes decisivos para que elas escolhessem essa profissão. Pôde-se perceber a relevância disso na fala da PI2:

Desde muito pequena tinha a vontade de seguir a carreira como professora, em minha percepção a profissão te possibilita ter a certeza de que todos os dias você mudará positivamente a vida de alguém, você fará parte da história de cada aluno. Ficará em contato com diversas realidades e poderá contribuir para grandes mudanças na sociedade (PI2, 2023).

1084

E ainda na fala da PI3: “Escolhi essa profissão tendo a consciência de que estaria em constante transformação e educaria para isso, sabia que teria um papel social importante”. Outro fator determinante para que uma das professoras iniciantes escolhesse a carreira docente foi a troca de experiências que essa profissão possibilita diariamente, não apenas com os colegas de trabalho, mas principalmente com os estudantes. Nota-se tal fato na fala da PI4:

A oportunidade de troca diária, principalmente na Educação Infantil que é uma etapa escolar tão importante e tão pouco valorizada. Ver um aluno crescer e descobrir o mundo é gratificante, proporcionar para os pequenos além das propostas de aprendizagem, a troca de afeto e cuidado que muitas vezes eles só encontram no CMEI (PI4, 2023).

Atentando para a categoria “Profissão docente”, as dificuldades e a superação delas foram divididas de acordo com os grupos com os quais as professoras se relacionam e que fazem parte e influenciam suas práticas docentes. Em relação às dificuldades relacionadas às instituições das quais as entrevistadas fazem parte, o problema da falta de profissionais se

sobressaiu. Sobre isso, a PI1 comentou: “não estamos trabalhando com o quadro completo de profissionais”. Esse é um fator que influencia diretamente na prática dessas professoras, visto que sem todos os funcionários na escola, aqueles que estão presentes se sobrecarregam e muitas vezes acabam realizando um trabalho que não deveria estar sendo feito por eles. Reforçando essa ideia, a PI1 declara: “tentamos cobrir as colegas da melhor forma e ajudar onde está com falta de profissionais”.

Já em relação às dificuldades relacionadas aos colegas de trabalho, dentre os fatores mencionados pelas entrevistadas, o que se sobressaiu foi a falta de motivação por parte dos colegas docentes. Sobre esse problema, a PI4 comentou: “algumas vezes me deparei com colegas que além de não ter perfil para a profissão, não tinham motivação para elaborar propostas”. Esse é um problema que influencia diretamente os alunos que serão ensinados por essas professoras, as quais não encontram motivação para exercer a profissão docente. Além disso, os problemas relacionados às dificuldades na relação com colegas de trabalho mais experientes também apareceram nas respostas de duas professoras. A PI2 comenta: “acredito que assim como todas as áreas, na educação os profissionais mais antigos tendem a ter um certo preconceito com os novatos, não auxiliando em tarefas muitas vezes novas para aquele professor”. E a PI3 diz: “temos pessoas com formações muito antigas e que não buscam estudar, pesquisar, buscar coisas novas”. Ela complementa: “me deparei e me deparei com pessoas que estão desatualizadas, desmotivadas e muitas vezes chegam sem nem ter ideia de como funciona um trabalho no CMEI”. A fala da PI3 também se relaciona diretamente com o problema exposto anteriormente sobre a desmotivação dos profissionais. Avançando para as dificuldades relacionadas aos estudantes, os resultados chamam a atenção para a inclusão de alunos com necessidades especiais dentro de sala de aula. O número excedente de alunos que têm essas necessidades e a dificuldade na adaptação de atividades para eles foram dois fatores que apareceram como desafios para algumas das professoras participantes da presente pesquisa. Sobre isso, a PI3 menciona: “sinto que estamos com um número cada vez maior de inclusões dentro de sala de aula. Mas não temos formação para lidar com isso e o número de profissionais de apoio não contempla a demanda”. Esse posicionamento da PI3 se relaciona também com um problema institucional citado por outra professora: a falta de formação continuada relacionada à inclusão de alunos com algum tipo de deficiência.

Ainda discutindo sobre a questão da inclusão dentro da sala de aula, a PI5 menciona que uma de suas maiores dificuldades em relação a seus alunos são aqueles “sem laudos, mas que necessitam”. Este é um tema delicado, pois um professor não pode diagnosticar um aluno,

porém, no dia a dia da escola, é possível que os docentes percebam características que não são comuns ou mesmo que os levem a pensar que tal aluno possa ter algum tipo de necessidade especial que ainda não foi identificada.

Outro fator relacionado às dificuldades com os alunos que chama a atenção para o atual momento vivido na cidade de Curitiba com relação à imigração é a comunicação com alunos imigrantes que não dominam a língua portuguesa. De fato, esse é um desafio imenso para uma professora que leciona na Educação Infantil, visto que o diálogo e a comunicação são alguns dos maiores pilares para a construção de vínculos com os alunos e principalmente para a realização de atividades pedagógicas.

Por fim, chegando às dificuldades relacionadas aos familiares e à comunidade, os resultados que mais se sobressaíram foram as famílias que enxergam a escola como um depósito e a desvalorização do profissional docente na Educação Infantil, que é visto apenas como um cuidador. Sabe-se que a docência não é uma das carreiras mais valorizadas do Brasil, porém quando se trata de um professor da Educação Infantil, muitas vezes esse educador é visto como alguém que está na escola apenas para cuidar de seus alunos e não como um profissional que estudou e tem intencionalidade pedagógica. Acerca desse problema, a PI4 confirma: “muitas vezes a família vê a escola como um depósito de crianças e as professoras como tias da creche, sem valorizar todo o trabalho que existe por trás”.

Direcionando a discussão para a superação dos desafios encontrados pelas professoras iniciantes, percebe-se que em relação às instituições, tentar lidar da melhor maneira possível foi o resultado que se evidenciou. Isso demonstra uma espécie de descrença na possibilidade de mudança das instituições para a melhor, de modo que atendam às necessidades de seus profissionais.

Já em relação às dificuldades encontradas relacionadas aos colegas de trabalho, ter empatia pelo próximo revelou-se ser a solução mais cabível. Sobre esse tema, a PI1 comenta: “com empatia e nos colocando no lugar do próximo, acredito que seja a melhor forma de trabalharmos”.

No que diz respeito aos estudantes, as respostas foram variadas, mas podemos destacar a tentativa de diferentes estratégias dentro de sala de aula, a busca de informações acerca das características dos estudantes, principalmente os de inclusão, buscando sempre o melhor para os alunos.

A respeito das famílias e comunidade, estar disponível para sanar as dúvidas das famílias e investir em conversas que reforçam o papel e o trabalho do professor, inclusive mostrando evidências do desenvolvimento das crianças, mostraram-se os dois caminhos mais utilizados

para a superação dos desafios na relação família x escola. A partir disso, entende-se que as professoras buscam o diálogo com os familiares para que juntos possam proporcionar experiências mais significativas para os alunos.

Por fim, chegando à categoria “Constituição profissional”, é possível entender como as dificuldades enfrentadas por essas professoras iniciantes atuam no processo de constituição profissional delas. Tendo isso em vista, percebe-se que mesmo com diversos obstáculos em seus caminhos, as professoras sentem disposição para o enfrentamento de desafios, sentem mais vontade de fazer a diferença, têm consciência de que o aprendizado será constante em suas vidas, além de sentirem gratidão ao perceberem a evolução de seus alunos. Ademais, consideram que se tornaram profissionais mais maleáveis em relação às dificuldades encontradas em seus caminhos e buscam formações continuadas especializadas para as auxiliarem em suas práticas.

DISCUSSÃO

A partir da exposição dos resultados obtidos nesta pesquisa, é possível entender que além dos desafios característicos encontrados por professores iniciantes na primeira fase de suas carreiras, como a insegurança e o choque de realidade, estes profissionais também precisam lidar com uma imensa demanda de problemas que não são exclusivos do início da carreira docente. Provavelmente, alguns dos desafios citados pelas professoras iniciantes continuarão aparecendo no decorrer de suas vidas profissionais, principalmente aqueles relacionados às instituições, que infelizmente não são uma novidade.

De maneira geral, ficou-se com a impressão de que essas professoras superam os seus problemas lutando diariamente, sem contar com a ajuda de alguma outra parte. Apesar de serem iniciantes e estarem em constante aprendizado, ficou claro que os desafios enfrentados por elas vão muito além de apenas dificuldades de principiantes.

Como nenhuma participante demonstrou ter escolhido a carreira docente sem ter a intenção de se tornar uma professora, aparentemente o amor por essa profissão lhes dá forças para continuar e não desistir, mesmo sabendo que no decorrer de suas carreiras irão enfrentar diversos desafios e que, na maioria das vezes, a solução deles não dependerá apenas delas mesmas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados obtidos a partir da investigação sobre os fatores que interferem na ação pedagógica de professores iniciantes que atuam em escolas de Educação Infantil da

1087

Rede Municipal de Ensino de Curitiba, foi possível observar como o início da carreira docente realmente é um momento desafiador na vida profissional de um professor. Sendo um principiante, o profissional lida com os diferentes sentimentos e emoções que essa fase proporciona, além de lidar também com problemas que são comuns a todos os estágios da carreira.

Foi possível observar que as dificuldades encontradas pelas professoras iniciantes entrevistadas não são de fácil resolução, deixando clara a importância de a gestão escolar estar sempre alinhada com o corpo docente, para que, assim, esteja a par dos obstáculos que seus funcionários encontram em seus cotidianos. Principalmente quando se trata de profissionais em início de carreira, é evidente que estes necessitam do auxílio de profissionais que já são mais experientes, visto que estão dentro de um processo de aprendizagem.

Apesar de todos os fatores apresentados, percebe-se que todas as professoras iniciantes que participaram da pesquisa sentem paixão por sua profissão, e mesmo com dificuldades em seus caminhos, buscam sempre solucioná-las da melhor maneira possível. Sendo assim, conclui-se que por mais que o início da carreira docente seja turbulento, o amor pela profissão docente e a vontade de fazer alguma diferença na sociedade compensam as barreiras que são enfrentadas constantemente na área da educação.

1088

REFERÊNCIAS

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Educação Infantil: Diálogos com a BNCC**. 2023. Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/curriculo-da-educacao-infantil/8229> Acesso em: 18 jul. 2023.

DINIZ, Thaís Mota. **Os percalços e necessidades no caminho do professor iniciante**. 2020. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23470>. Acesso em: 18 jul. 2023.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 2013. p. 31-62.



10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cidadania
e Saberes

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



JONSSON, Paula Valéria M. **Prática pedagógica do professor iniciante na rede municipal de ensino de Ponta Grossa/PR.** 2017, 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2363>. Acesso em: 18 jul. 2023.

MARINHO, Joselidia de Oliveira. **Iniciação docente na educação infantil: cenários de uma cultura profissional.** 2014. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/19431>. Acesso em: 18 jul. 2023.

VOLTARELLI, Monique Aparecida; MONTEIRO, Maria Iolanda. Aprendizagem docente na educação infantil: saberes de professoras que atuam nas creches. **Educação: teoria e prática**, v. 27, n.55, p. 369-88, 2017. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/10901>. Acesso em: 18 jul. 2023.

1089



Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cidadania e Saberes

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0

O PERFIL DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA NO BRASIL EM 2019: A PRECARIZAÇÃO NÃO DECORRE DA PANDEMIA DE COVID-19

Daniele Lozano¹

INTRODUÇÃO

Na atualidade, a palavra professor está associada dos mais distintos sentidos para a sociedade, pois traz consigo, principalmente, discursos políticos – logo ideológicos. Dessa forma, todas as pessoas parecem o tempo todo ter algo a dizer sobre o professor, sua profissão, atuação e carreira.

As pesquisas de Gatti, Barreto e André (2011), Imbernón (2006) e Vaillant (2006) que investigaram a profissão docente respectivamente no Brasil, América Latina e Europa, e assim como outras mais recentes, como por exemplo de Strobel Neto (2017) chegaram a pontos comuns – apesar das diversas regiões demográficas do mundo –, demonstrando que além do pouco reconhecimento da profissão as condições de trabalho desses profissionais são precárias, o que favorece os discursos de culpabilidade do professor pelo fracasso escolar e coloca um véu sobre o principal agente dessa precarização educacional, qual seja, as políticas, principalmente as atuais do neoliberalismo, que corroboram cada vez mais para as condições ínfimas de trabalho e da carreira docente.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) no Capítulo III, Seção I, artigo 206, que estabelece os princípios nos quais o ensino será efetivado, apontava em sua redação inicial do parágrafo V a

[...] valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União. (BRASIL, 1988, n.p.).

Essa redação foi inicialmente modificada pela Emenda Constitucional (EC) nº 19 de 1998 a qual retirou a frase “[...] assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas

¹ Doutora em Educação. Docente do DCNME da UFSCar *campus* Araras. lz.dani@ufscar.br.

pela União” e posteriormente, em 2006 por meio da EC nº 53 ficou dada a redação “[...] valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas” (BRASIL, 1988), sendo incluído então o parágrafo VIII que dispõe: “[...] piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal” por meio desta mesma EC.

Silva (2013) discute esta questão apontando além da ausência de um plano de carreira e as barreiras para a consolidação deste, as implicações da modificação deste artigo dado pela EC de 2006, pois a partir dela as instituições não públicas ficam desobrigadas a estabelecer planos de carreira para os profissionais da educação.

Cury (2000) ao descrever sobre a hegemonia da educação aponta que

[...] para que a classe dirigente apresente o Estado como organismo do povo e sua totalidade, necessita fazê-lo tomar a seu cargo alguns dos interesses dos grupos dominados. E isso possibilita que certas leis que atendem a alguns interesses das classes subalternas se convertam em instrumento de consentimento. A força se faz também ideológica, já que a representação das leis deve ser interiorizada por indivíduos, a fim de que se converta em hábito e costume. (CURY, 2000, p. 57).

1091

Nesse sentido, podemos compreender as modificações da lei como o atendimento de recomendações internacionais, conforme aponta Strobel Neto (2017), tais como o Banco Mundial, FMI e UNESCO, pois a educação no país passou cada vez mais ser entendida como um serviço e não mais como obrigação do Estado.

Vislumbrando a questão da valorização, plano de carreira e piso salarial para os professores, evidenciamos que a descontinuidade das políticas não só se faz brutalmente presente como também é constantemente postergada. Inicialmente porque, após mais de trinta anos, nenhum dos aspectos elucidados foi, de fato, concretizado tendo em vista que já constava na Constituição Federal de 1988. Fato este apontado por Saviani (2021, p. 269), o qual coloca que, além da ausência de um sistema de educação, a questão da descontinuidade é fortemente observada nas políticas educacionais do nosso país.

Em 1996, foi aprovada as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9.394, cujo art. 62 disserta sobre a formação dos profissionais para atuar na educação básica, colocando que a mesma deve ser “[...] em nível superior, em curso de licenciatura plena” (BRASIL, 2023, p. 46). Contudo, muitos profissionais não tinham essa formação, porém

continuaram atuando nas salas de aula; uma parcela porque haviam cursado o ensino médio na modalidade de magistério que os habilitava anteriormente, outra sem formação.

No sentido de mudar o cenário, em 2009 a portaria nº 09 instituiu o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), cujo objetivo era fornecer cursos de educação superior aos profissionais que atuavam na rede pública do país em discordância com a lei, ou seja, sem possuírem formação inicial adequada a sua área de atuação. Podemos destacar, no entanto, que embora de caráter emergencial o plano continua em vigor até os dias atuais.

Assim, com a finalidade de realizar uma investigação da questão, foram selecionados nos microdados do censo da educação básica, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o banco de dados de docentes, objetivando obter um panorama dos professores que declararam lecionar a disciplina de Matemática no segundo ciclo do Ensino Fundamental (EF II) e no Ensino Médio (EM) no ano de 2019 no Brasil.

METODOLOGIA

1092

Para atender ao objetivo, os dados coletados foram os microdados do censo da educação básica disponibilizados pelo INEP do ano de 2019, pois compreendemos que estes dados além de serem os oficiais e, em consequência subsidiam as políticas públicas do país, descrevem com riqueza a realidade dos professores que estavam atuando na rede de ensino básica do país.

Assim, a composição do *corpus* de dados se deu pela extração dos mesmos utilizando-se o software *Statistical Package for the Social Science for Windows* (SPSS) que permitiu a compilação das variáveis de interesse do *Input docente*, previamente selecionadas para atender aos objetivos.

Após a obtenção dos dados a partir do software SPSS, a organização dos mesmos se deu por meio de tabelas, pautados nos cadernos de instrução e dicionário de variáveis do censo escolar, onde podem ser encontradas as informações e definições de todas as variáveis contidas nos bancos de dados. Cabe esclarecer que alguns dados não aparecem quando compilados e foram deixados em branco nas tabelas.

Tendo em vista que nossos dados para análise foram obtidos dos microdados do censo da educação básica, faz-se necessário compreender dois aspectos: o primeiro é que apesar das constantes mudanças de nomenclaturas e categorização dos dados estes são os oficiais e

subsidiar as políticas públicas e, em decorrência deste vem o segundo aspecto que é a compreensão de que estes são então, um indicador social.

Logo, nosso aporte teórico e metodológico foi o materialismo histórico e dialético, que possibilita não somente a descrição quantitativa, mas também observarmos todas as dimensões as quais os números – representante de sujeitos concretos, ou seja, professores que lecionaram a disciplina de matemática – evidenciam da realidade. Isso porque, para nós “[...] o método dialético que desenvolveu Marx, o método materialista histórico dialético, é método de interpretação da realidade, visão de mundo e práxis” (PIRES, 1997, p. 86), na qual o pesquisador tem um posicionamento crítico em relação ao seu objeto de investigação. Nessa relação, notadamente surge o aspecto da contradição, essência do sistema capitalista e presente em todo sistema educacional, portanto faz-se necessário compreender que o princípio da contradição

[...] indica que para pensar a realidade é possível aceitar a contradição, caminhar por ela e apreender o que dela é essencial. Neste caminho lógico, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado. (PIRES, 1997, p. 87).

1093

Dessa forma, conseguimos partindo das tabelas de dados (realidade empírica) estabelecer relações de abstração desses dados, para verificar sua interface com as políticas públicas em educação, inferir sobre realidades distintas de regiões do país, como também, efetuar proposições sobre as condições da realidade concretas dos sujeitos que estão dentro do espaço escolar.

Neste cenário, olhar para os professores da educação básica do país deve ser de forma a compreender que estes estão dentro de um sistema, o educacional e, então, analisar também aspectos da educação. Logo, temos em mente que

A educação é um campo da atividade humana e os profissionais da educação não construíram esse campo segundo idéias próprias, mas em conformidade com condições materiais e objetivas, correspondendo às forças produtivas e relações de produção adequadas aos diferentes modos e organizações da produção, historicamente construídas pelos homens e particularmente consolidadas nas mais diferentes formações sociais. (LOMBARDI, 2010, p. 231).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pautando-se no fato de que, inicialmente devemos compreender o objeto que faz parte de nossa investigação, foram compilados os totais de professores que declararam lecionar a disciplina de matemática no Brasil, no ano de 2019, no segundo ciclo do ensino fundamental e no ensino médio, e dispostos na tabela 1 a seguir, separados por região.

Tabela 1: Quantidade de professores que lecionaram a disciplina de matemática em 2019 no Brasil no segundo ciclo do ensino fundamental e ensino médio por região.

Quantidade de Professores	Norte	Nordeste	Centro Oeste	Sudeste	Sul
Professor do EF II	47535	155325	38979	174552	71403
Professor do EM	27181	63198	23200	101987	36845

Fonte: Compilado pela autora com base nos microdados do censo da educação básica de 2019, disponibilizados pelo INEP.

Pelos dados podemos observar que as regiões Sudeste e Nordeste, respectivamente, concentram a maior parcela dos professores, objeto de nossa investigação, atuando tanto no EF II como no EM. Assim sendo, em nossas análises devemos ter este fato em mente para não recair em erros de interpretação.

Com a finalidade de iniciar nosso olhar para a descrição do perfil dos docentes ao qual nos propomos, são expostos na tabela 2 os quantitativos de professores no Brasil com seus respectivos graus de escolarização em cada região.

Tabela 2: Grau de escolarização dos professores que lecionaram a disciplina de matemática em 2019 no Brasil no segundo ciclo do ensino fundamental e ensino médio.

		ESCOLARIDADE	Norte	Nordeste	Centro Oeste	Sudeste	Sul
Ensino Fundamental III	Fundamental Incompleto		14	63	7	1	15
	Ensino Fundamental		50	143	23	19	14
	Ensino Médio		3091	17199	2159	3050	2079
	Ensino Superior		44380	137920	36790	171482	69295
Ensino Médio	Fundamental Incompleto		2	13	5	18	8
	Ensino Fundamental		7	9	4	0	7
	Ensino Médio		487	2564	1044	893	1091
	Ensino Superior		26685	60612	22147	101076	35739

Fonte: Compilado pela autora com base nos microdados do censo da educação básica de 2019, disponibilizados pelo INEP.

Nesta tabela é possível destacar, inicialmente, o quadro preocupante de formação dos professores que lecionaram matemática no país em 2019, pois temos uma porcentagem considerável de profissionais sem formação adequada atuando dentro das escolas, tanto no EF II como no EM. Podemos destacar, por exemplo, a região Nordeste que possui aproximadamente 11% de seus docentes atuando no EF II sem ensino superior e 4,1% nas salas do EM.

Considerando que esta região é a segunda do país em número de docentes que lecionaram matemática naquele ano, a pergunta que se sobressalta é: quais as condições de formação inicial dadas às pessoas dessa região que não conseguem formar um contingente adequado para atuar nos espaços escolares, mesmo com a política do PARFOR em curso a dez anos? Além disso, podemos salientar a realidade perversa do quadro de professores em 2019, pois expõem a não efetivação das políticas no país, tendo em vista que pela lei nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996), institui-se que para atuar na educação básica, o profissional deve ter ensino superior em curso de licenciatura. Neste aspecto, compreendemos os apontamentos de Cury (2000) ao discutir sobre o caráter contraditório da educação, pois ao mesmo tempo que é instrumento de emancipação da classe operária, é utilizada como reprodução do sistema, colocando em curso um saber que está apenas a serviço do capital, ou seja, da manutenção das relações de produção.

Pela mesma razão, Strobel Neto (2017, p. 66) salienta que

[...] a educação também pode ser um instrumento de marginalização da sociedade, uma vez que é possível manipular o processo. Neste olhar, pode-se considera-la um gerador de diferenças sociais à medida que não se regulamentam questões comuns aos diferentes níveis de classes.

Desse modo, a concretização de não sujeição à lei somente reafirma a tendência de precarização do trabalho, pois a contratação dos professores pode ser de outras maneiras (inclusive nas instituições públicas) das dispostas pelo parágrafo V da Constituição Federal, conforme fica explicitado pelos dados da Tabela 3 e 4, dispostos a seguir, que contém a quantidade de professores que lecionam matemática no EF II e no EM, somente nas instituições públicas, em cada região do país contemplando seu grau de escolarização e tipo de contratação em cada região.

1095

Tabela 3: Escolaridade dos professores que lecionam matemática no EF II no Brasil em 2019, em instituições públicas, por região e tipo de contratação do docente.

Região	Tipo de contrato	ESCOLARIDADE			
		Fundamental Incompleto	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior
Norte	Concursado/efetivo/estável	0	0	733	27230
	Contrato temporário	14	42	2070	13094
	Contrato terceirizado	0	0	1	18
	Contrato CLT	0	0	1	133
Nordeste	Concursado/efetivo/estável	5	40	4956	88142
	Contrato temporário	11	44	7628	28584
	Contrato terceirizado	1	3	224	181
	Contrato CLT	0	0	32	328
Centro-Oeste	Concursado/efetivo/estável	0	0	122	14933
	Contrato temporário	0	11	1596	14705
	Contrato terceirizado	0	0	1	17
	Contrato CLT	0	0	20	116
Sudeste	Concursado/efetivo/estável	0	0	415	98315
	Contrato temporário	1	3	737	33291
	Contrato terceirizado	0	0	7	41
	Contrato CLT	0	0	35	1110
Sul	Concursado/efetivo/estável	5	0	185	38894
	Contrato temporário	4	5	1481	20922
	Contrato terceirizado	0	0	3	10
	Contrato CLT	0	0	41	322

1096

Fonte: Compilado pela autora com base nos microdados do censo da educação básica de 2019, disponibilizados pelo INEP.

Tabela 4: Escolaridade dos professores que lecionam matemática no EM no Brasil em 2019, em instituições públicas, por região e tipo de contratação do docente.

Região	Tipo de contrato	ESCOLARIDADE			
		Fundamental Incompleto	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior
Norte	Concursado/efetivo/estável	0	0	70	19190
	Contrato temporário	2	6	347	5230
	Contrato terceirizado	0	0	0	2
	Contrato CLT	0	0	0	52
Nordeste	Concursado/efetivo/estável	0	0	538	38945
	Contrato temporário	0	3	1125	12912
	Contrato terceirizado	0	0	14	70
	Contrato CLT	0	0	6	31
Centro-Oeste	Concursado/efetivo/estável	0	0	10	9434
	Contrato temporário	0	1	910	8787
	Contrato terceirizado	0	0	0	2
	Contrato CLT	0	0	0	30
Sudeste	Concursado/efetivo/estável	0		29	59061
	Contrato temporário	18		256	18847
	Contrato terceirizado	0		0	1
	Contrato CLT	0		0	460
Sul	Concursado/efetivo/estável	0	0	9	18238
	Contrato temporário	0	7	959	11859
	Contrato terceirizado	0	0	0	3
	Contrato CLT	0	0	0	14

1097

Fonte: Compilado pela autora com base nos microdados do censo da educação básica de 2019, disponibilizados pelo INEP.

A primeira discussão que podemos destacar a partir destes dados é que, excetuando a região Sudeste, as demais regiões do país possuem em média 5% de professores sem ensino superior trabalhando de forma não concursada no EF II e 2,6% no EM. Ao nos debruçarmos para os profissionais que possuem o ensino superior, averiguamos que os índices são alarmantes: aproximadamente 31% (EF II) e 21% (EM) na região Norte, 22% (EF II) e 2% (EM) na

região Nordeste, 47% (EF II) e 5%(EM) na região Centro-Oeste, 26% (EF II) e 25% (EM) na região Sudeste e 34% (EF II) e 38% (EM) na região Sul.

Outro fato que nos desperta surpresa é constatar que temos uma parcela de profissionais atuando dentro das salas de aula, concursados, mas sem curso de educação superior. Novamente a região Nordeste apresenta os maiores índices desses profissionais, sendo aproximadamente 5.4% dos professores do EF II e 1.4% do EM e, mais uma vez, nos questionamos sobre a realidade desta região em relação à formação de professores que não consegue atender a demanda das escolas públicas, tendo contratação de profissionais não formados.

Adicionalmente, faz-se prudente destacar que todas as regiões do país apresentavam em 2019 professores atuando tanto no EF II como no EM, lecionando a disciplina de matemática sem ter formação superior. Dado este que se mostra alarmante e desafiador, tanto para os cursos de licenciatura ofertados no Brasil, como também para a qualidade dos índices educacionais, que são mensurados por avaliações em larga escala, como o PISA, a Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Cury (2000) nos alerta sobre a questão da educação enquanto reprodutora do sistema, pois “[...] ela é uma das condições que possibilitam a reprodução básica dessa relação, em termos dos lugares sociais ocupados pelas classes sociais.” (CURY, 2000, p. 59). Por isso, constatar esse quadro da realidade dos docentes que lecionaram matemática em 2019, nos faz compreender o quanto essa manutenção está em curso: primeiro porque estes profissionais e suas carreiras não são valorizadas, tendo em vista a baixa quantidade de professores com formação adequada para atuar nas salas de aula; segundo porque mesmo com a LDB de 1996, posteriormente o PARFOR em 2009 e outras políticas de formação, ainda persiste nos espaços escolares docentes em contradição com a lei; terceiro porque essa realidade – perversa – a qual os professores estão sujeitos está mascarada sobre o véu de culpabilização destes pelo fracasso escolar, ou seja, o sistema não oferece as condições adequadas de contratação, atuação e valorização da carreira docente, mas responsabiliza estes profissionais pelos baixos índices obtidos por seus alunos.

Pires (1997), disserta que

[...] na sociedade capitalista, o trabalho (atividade vital, essencial) é explorado (comprado por um preço sempre menor do que produz) definindo, assim, um processo de alienação (expropriação da atividade essencial em sua plenitude). Se o trabalho, como atividade essencial e vital traz a possibilidade de realização plena

1098

do homem enquanto tal (humanização), a exploração do trabalho determina um processo inverso, de alienação. (PIRES, 1997, p. 89).

Da mesma maneira, Saviani (2009) coloca a questão da alienação para o trabalho do professor, pois esse ao mesmo tempo que produz também é um consumidor de sua própria aula. Assim sendo, precisando do trabalho para manutenção e reprodução de sua vida, os professores o realizam de forma alienada, submetendo-se a condições dentro do sistema escolar, os quais não estariam aptos a trabalhar, se a lei realmente fosse posta para ser cumprida.

Certamente, pelos nossos apontamentos até aqui, fica evidenciado o quanto o sistema educacional está a serviço do capital, estabelecendo condições para sua manutenção, para as divisões de classes permanecerem e para que os sujeitos trabalhem de forma a manter a hegemonia daqueles que detêm o capital.

Neste ponto, sem dúvida, também destacamos que a constatação destes dados oficiais, deixam claro a precarização do trabalho do profissional da educação que vão ao encontro das discussões de Gatti, Barreto e André (2011), Imbernón (2006), Vaillant (2006) e Silva (2013). Neste cenário, não podemos discordar de Strobel Neto (2017), o qual alerta que as políticas educacionais atendem aos interesses neoliberais aos quais o Brasil está totalmente imerso.

Outro aspecto salientado pelos autores refere-se à valorização da profissão docente tanto por meio de planos de carreira, incluindo incentivo na participação de cursos de formação continuada, como também pelos cursos de formação inicial de professores – estimulando o ingresso nas licenciaturas.

Nesse sentido, o projeto de lei nº 8.035/2010 foi em 2014 transformado na lei nº 13.005 que dispõem sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), trazendo, entre outras, as seguintes metas:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (...)

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais

profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. (...)

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (BRASIL, 2014).

Notadamente a meta 15 que previa o ano de 2015 como prazo para que os professores da educação básica possuísem formação em nível superior já não foi atendida, visto que pela tabela 2, que trata do grau de escolarização destes profissionais, demonstram o não cumprimento da meta, ainda, após seis anos. Outrossim, ao analisar, por meio dos microdados do censo da educação básica de 2019, o curso de nível superior que os professores que lecionam matemática no segundo ciclo do Ensino Fundamental, são formados, observa-se que em média os que possuem Licenciatura em Matemática como primeiro, segundo ou terceiro curso não chegam ao índice de 75%.

Como os dados das tabelas 3 e 4 somente expõe sobre os professores das escolas públicas, compilamos os quantitativos no país, em cada região, que atuaram em cada dependência administrativa, para obtermos o cenário mais geral em termos a distribuição destes profissionais de acordo com seu grau de escolaridade.

1100

Tabela 5: Grau de escolarização por tipo de contratação dos professores que lecionaram a disciplina de matemática em 2019 no Brasil no segundo ciclo do ensino fundamental por região.

REGIÃO	Dependência Administrativa	ESCOLARIDADE			
		Fundamental Incompleto	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior
Norte	Federal	0	0	0	91
	Estadual	11	32	779	18728
	Municipal	3	10	2026	21656
	Privada	0	8	286	3905
Nordeste	Federal	0	0	2	74
	Estadual	5	14	949	18309
	Municipal	12	73	11889	98852
	Privada	46	56	4359	20685
Centro-Oeste	Federal	0	0	0	89
	Estadual	0	1	1375	21571
	Municipal	0	10	364	8111
	Privada	7	12	420	7019
Sudeste	Federal	0	0	2	341
	Estadual	1	0	332	79757
	Municipal	0	3	860	52659
	Privada	0	16	1856	38725
Sul	Federal	0	0	0	77
	Estadual	4	4	1153	40536
	Municipal	5	1	557	19535
	Privada	6	9	369	9147

1101

Fonte: Compilado pela autora com base nos microdados do censo da educação básica de 2019, disponibilizados pelo INEP.

Tabela 6: Grau de escolarização por tipo de contratação dos professores que lecionaram a disciplina de matemática em 2019 no Brasil no ensino médio por região.

REGIÃO	Dependência Administrativa	ESCOLARIDADE			
		Fundamental Incompleto	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior
Norte	Federal	0	0	0	67
	Estadual	2	6	417	24407
	Municipal				
	Privada	0	1	70	2211
Nordeste	Federal	0	0	0	117
	Estadual	0	3	1636	51725
	Municipal	0	0	47	116
	Privada	13	6	881	8654
Centro-Oeste	Federal	0	0	0	109
	Estadual	0	1	917	18115
	Municipal	0	0	3	29
	Privada	5	3	124	3894
Sudeste	Federal	0		0	447
	Estadual	18		281	77189
	Municipal	0		4	733
	Privada	0		608	22707
Sul	Federal	0	0	0	61
	Estadual	0	7	968	29885
	Municipal	0	0	0	168
	Privada	8	0	123	5625

1102

Fonte: Compilado pela autora com base nos microdados do censo da educação básica de 2019, disponibilizados pelo INEP.

Os dados expostos nestas duas tabelas retratam uma questão bastante séria, que é o fato dos professores que não possuem ensino superior estarem em grande quantitativo na rede privada de ensino do país, sendo 7450 atuando no EF II e 1842 no EM. Em relação ao total de professores em cada região temos nesta condição aproximadamente: 7% no EF II e 3% no EM na região Norte, 18% no EF II e 9% no EM na região Nordeste, 6% no EF II e 3% no EM na região Centro-Oeste, 5% no EF II e 3% no EM na região Sudeste e 4% no EF II e 2% no EM na região Sul. Ou seja, os pais pagam escolas para seus filhos pensando que está sendo ofertado ensino de qualidade com profissionais qualificados, porém pode ter nas

escolas docentes lecionando no EF II a disciplina de matemática, sem mesmo terem concluído o EF II, como é o caso da região Nordeste e Sul.

Estes números demonstram o apontado na introdução, discutido por Silva (2013) em relação a modificação do artigo da constituição que desobriga as instituições não públicas a estabelecerem planos de carreiras, e assim, podem oferecer salários mais altos mesmo para profissionais sem formação.

Além disso, chama mais uma vez atenção, os dados da região Nordeste, na qual além do número alto de docentes sem ensino superior que estão em instituições privadas de ensino, os da dependência administrativa municipal que chega ao índice de aproximadamente 29% no EM. Novamente emerge a questão da qualidade de ensino, condições de trabalho e formação inicial, assim como, a valorização da profissão que existe nessa região.

Neste ponto concordamos com Cury (2000, p. 60) ao apontar que o “[...] capitalismo de hoje não recusa, de fato, o direito de educação à classe subalterna. O que ele recusa é mudar a função social da mesma, isto é, sua função de instrumento de hegemonia”.

Assim, as instituições escolares ao contratar de forma contraditória com a lei, corroboram para a manutenção e reprodução do sistema, considerando que os professores que estão atuando não possuem formação que respalde sua atuação na práxis, ou seja, que coloque em curso a prática com a teoria, pois estes profissionais não possuem estes aportes que são dados nos cursos de licenciatura.

1103

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto é notório perceber que as políticas públicas no país são frágeis e estão em curso para o favorecimento do neoliberalismo, pois fica evidente as contradições existentes entre a realidade do perfil dos profissionais apontados nos dados oficiais do censo da educação básica com os dispositivos legais.

Da mesma forma, fica evidenciado o quanto os professores que lecionam matemática são culpabilizados pelos baixos índices alcançados por seus alunos nas avaliações de larga escala, encobrendo a realidade a qual são, muitas vezes submetidos, de falta de valorização profissional e de planos de carreiras. Isto porque, é possível identificar tanto docentes sem formação em nível superior atuando no segundo ciclo do ensino fundamental como no ensino médio, quanto em contratação não concursada.

Enfim, o cenário exposto neste trabalho sobre os professores que lecionaram matemática no Brasil em 2019, demonstra o panorama já precário da profissão naquele ano, anteriormente à pandemia de covid-19, que assolou o mundo, principalmente a partir de 2020.

Ademais, o exposto teve também por objetivo, mostrar os dados oficiais do país referente aos professores que lecionaram matemática, e que certamente está mais agravado após a pandemia de covid-19, a qual impôs ao país e aos profissionais da educação, como um todo, muitos desafios.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: D.O. 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 12 fev. 2024.

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. – 7. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023. 64 p.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. Decreto nº 8.752 de 09 de maio de 2016. **Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica**. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-018/2016/Decreto/D8752.htm#art19>. Acesso em 12 de fev. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Microdados do censo da educação básica**. Brasília, DF: MEC, INEP, 2019.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 2000. 134 p.

GATTI, B.A.; BARRETTO, E.S.S.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Políticas docentes no Brasil**. Um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011, 300 p.

IMBERNÓN, F. La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes? **Revista de Educación**, 340. Mayo-agosto 2006, p. 19-86.

LOMBARDI, J. C. Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels. **Tese** (livre docência). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2010.

PIRES, M. F. de C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 1, n. 1, p. 83-94, 1997.

1104

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan/abr 2009.

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2021. p. 221-274.

SILVA, M. S. P. da. Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação básica em questão: contradições e inquietações. In: MARTINS, A. M.; CALDERÓN, A. I.; GANZELI, P.; GARCIA, T. de O. G. (org). **Políticas de gestão da educação: desafios em tempos de mudanças**. Campinas: Autores Associados, 2013, 286p.

STROBEL NETO, Walter. Política de educação superior e formação de professores no século XXI: dilemas e perspectivas. In: STROBEL NETO, Walter; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Políticas de educação superior e formação de professores: (de) lineamentos de uma construção coletiva para o curso de pedagogia**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017, p. 65-96.

VAILLANT, D. Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas em Latioamérica. **Revista Educación**, maio-ago, 2006, p. 117-140.

1105

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INGRESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: UM OLHAR PELOS DADOS DO INEP

Daiane Ribeiro Degan¹

Daniele Lozano²

INTRODUÇÃO

A educação superior no Brasil é o nível educacional que mais tem sofrido ataques nas últimas décadas, de forma direta com o corte de recursos financeiros e de pessoal, como de forma indireta com a implantação de políticas neoliberais que apenas favorecem o sistema privado de ensino sob o véu do discurso de reestruturação e expansão das instituições de ensino superior para atender a toda população.

No âmbito federal, podemos identificar dois programas que beneficiam os estudantes que pretendem cursar o ensino superior em instituições privadas (FIES e PROUNI) e nas instituições públicas o acesso a esse nível de ensino pela camada historicamente excluída foi instituído por lei (reserva de vagas), porém, cabe a cada instituição a manutenção do seu alunado.

Em linhas gerais, temos o PROUNI criado pela lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005) que tem como característica a concessão de bolsa para brasileiros, não diplomados neste nível educacional, de forma integral ou parcial em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas. Silva e Soares (2019, p. 11) apontam que

Segundo a Secretaria de Educação Superior, em contrapartida às bolsas ofertadas, as instituições de ensino superior participantes do Programa Universidade Para Todos (ProUni) recebem isenção de impostos e contribuições, conforme disposto no art. 8º da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, não havendo dispêndio de recursos do orçamento do Ministério da Educação para pagamento de valor individual das bolsas concedidas no âmbito do programa ou de repasse direto às instituições.

Para Carvalho (2014, p. 237), o programa em linhas gerais,

¹ Discente do curso de Licenciatura em Física, bolsista PIBIC (CNPq). UFSCar, *campus* Araras. daianeribeiro@estudante.ufscar.br.

² Doutora em Educação. Docente do DCNME da UFSCar *campus* Araras. lz.dani@ufscar.br.

[...] discorria sobre a oferta de bolsas de estudos para um público específico nas IES privadas em troca de renúncia fiscal, concedida pelo governo federal a essas instituições. Em outras palavras, a permuta permitiria estimular a demanda estudantil oferecendo a gratuidade parcial ou integral, com o intuito de reduzir a evasão e a desistência e ocupar as vagas ociosas.

O FIES, criado pela lei nº 10.260 de 12 de julho de 2001 (BRASIL, 2001b) e alterado, principalmente, pela lei nº 13.530 de 2017 (BRASIL, 2017) e segundo Canziani (2018, p. 68) o fundo está

[...] vinculado ao Ministério da Educação e operacionalizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Na lei orçamentária são consignadas dotações, classificadas como inversões financeiras, destinadas à concessão de financiamento a estudantes e empresas, para pagamento dos encargos educacionais cobrados.

O Fies é um programa que substituiu o Creduc (Crédito Educativo) com o objetivo de ser mais acessível à população de baixa renda, mudança essa ocasionada pelo Educafro “[...] que arguiu a inconstitucionalidade da exigência de fiança pelo Fies, cujo resultado na prática era a exclusão do estudante pobre” (FERES JÚNIOR; CAMPOS; DAFLON; VENTURINI, 2018, p. 78). Pautado em Heringer e Ferreira (2009), Feres Júnior e colaboradores (2018) apontam ainda, que o Fies permite uma conjunção com o Prouni para alguns estudantes, estes que recebem bolsa parcial possuem direito de financiar até 100% da mensalidade não coberta.

Em 2007, a Portaria Normativa nº 39 instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Em seu art. 2º aponta que o programa se efetivará nas Instituição Federal de Ensino Superior (IFES)

[...] por meio de ações de assistência estudantil vinculadas ao desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, e destina-se aos estudantes matriculados em cursos de graduação presencial das Instituições Federais de Ensino Superior. Parágrafo único. Compreendem-se como ações de assistência estudantil iniciativas desenvolvidas nas seguintes áreas:

I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - assistência à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; e IX - apoio pedagógico. (MEC, 2007, p. 1)

1107

Posteriormente, em julho de 2010, a portaria é transformada no Decreto nº 7.234, o qual apresenta no art. 2º os objetivos do PNAES como:

- I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e
- IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. (BRASIL, 2010)

O objetivo descrito no inciso I é de democratizar as condições de permanência, porém em inúmeras universidades o que se observa não é a democratização, mas sim auxílios, muitas vezes destinado em forma de bolsa, as quais o estudante deve se inscrever e concorrer em edital, o que não traz nenhuma garantia.

Sobre essa questão, Cislighi e Silva (2012, p. 503) apontam que essa “[...] lógica tira do debate a universalização da assistência estudantil por meio de ações como a ampliação de infraestrutura (moradia, restaurantes) das universidades associadas à ampliação de direitos, como o passe livre para estudantes universitários no transporte público” e mais à frente descrevem que “[...] ao se optar por fornecer bolsa alimentação e bolsa moradia em detrimento da construção de restaurantes universitários e moradias estudantis o que se tem é a focalização do problema na reprodução da lógica atual da assistência social no interior da universidade” (CISLAGHI; SILVA, 2012, p. 507).

Assim, o presente texto tem como objetivo expor o perfil dos estudantes do ensino superior das instituições públicas e privadas em relação a utilização de programas de incentivo ao ingresso nas IES e de permanência nas instituições, nos últimos dez anos, a partir dos microdados do censo da educação superior disponibilizados pelo Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas (INEP), no que se refere a forma de utilização de algum dos programas para ingresso como também recebimento de algum auxílio permanência. Para isso, os dados quantitativos foram organizados em forma de tabelas, e subsidiam nossa análise, tendo como fundamentação teórica o materialismo histórico e dialético que permitiu analisar os dados dentro de seu contexto histórico com as políticas públicas.

Este projeto de pesquisa teve como objetivo geral traçar o perfil dos nos últimos dez anos por meio dos microdados do censo da educação superior.

1108

METODOLOGIA

Para atender nosso propósito, inicialmente se efetivou um levantamento das leis no portal do planalto (<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/>), e bibliográfico no portal da capes e pelo Google Acadêmico pela busca de artigos científicos que versam sobre as temáticas envolvidas: ações afirmativas, permanência estudantil, políticas públicas, ensino superior, REUNI, PROUNI e FIES.

Posteriormente, optamos por selecionar os dados quantitativos a partir dos microdados do censo da educação superior, disponibilizados pelo INEP dos anos de 2009, 2014 e 2019, pois sendo estes os oficiais, subsidiam as políticas públicas do país. Os anos selecionados nos permitem tecer análise inicial entre os programas PROUNI e FIES (2009), e os posteriores, a análise destes com o programa de reserva de vagas (com início em 2013).

Hoffmann, Nunes e Muller (2019, p. 6) descrevem a importância do uso deste tipo de dado indicando que:

Por meio do Censo, uma plataforma flexível que permite a busca de qualquer tipo de informação acadêmica, ao mesmo tempo que dá transparência sobre o que acontece nas instituições, amplia as possibilidades de uso dos dados acadêmicos tanto pelo MEC quanto pelas universidades e outras esferas de governo. Como base de dados padronizados, inclusive com códigos de integração, o Censo elimina a possibilidade de equívocos de interpretação, aumenta a qualidade dos dados e permite análises comparativas intra ou interinstituições.

1109

A extração das variáveis de interesse, que foram selecionadas para atender aos objetivos do estudo –, se deu a partir dos microdados com a utilização do software *Statistical Package for the Social Science for Windows* (SPSS) que permitiu a compilação destas. Nesta etapa, o cruzamento de algumas variáveis possibilitou a obtenção de dados de cada dependência administrativa em relação à oferta de recursos para a permanência estudantil, assim como visualizar a forma de ingresso e utilização de reserva de vagas nas IES públicas e privadas.

Após a obtenção dos dados a partir do software SPSS, a organização se desenvolveu com a formulação de tabelas, pautadas no caderno de instrução e dicionário de variáveis do censo da educação superior de cada ano, onde podem ser encontradas as informações e definições de todas as variáveis.

Refletindo sobre o uso de dados quantitativos para alicerçar nosso estudo, concordamos com Falcão e Régnier (2000, p. 230) que acertadamente apontam que quantificar “[...] implica

mobilizar um sistema de medidas que, enquanto objeto matemático, caracteriza-se por determinado conjunto de propriedades abstratas” e, portanto, utilizando-se da estatística descritiva, os dados coletados agrupados e apresentados em forma de tabelas foram analisados à luz do referencial teórico.

Assim, utilizamos o materialismo histórico e dialético, pois este mostra-se frutífero para nossas discussões ao permitir análise das políticas – que são decorrentes e implantadas dentro de um contexto histórico, representando e atendendo às demandas da sociedade naquela época específica – em todas as suas dimensões, contrariedades e abstrações.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação é um direito de todos os cidadãos, garantida por lei no artigo 205 da Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988), porém a literatura demonstra o quanto esse direito não é totalmente cumprido em todos os níveis educacionais, pois não faltam pesquisas que concluem as baixas taxas de escolarização, formação precária, índices não alcançados nas avaliações de larga escala e metas a serem alcançadas de tempos em tempos que se repetem. Ferraro (2008, p. 275) expõe sobre o significado da dívida educacional pública no Brasil, sendo “[...] o primeiro, que a Educação se transformou num serviço público; segundo, que o Estado deixou de assegurar a determinadas pessoas ou grupos de pessoas o serviço público chamado Educação”, e quando nos voltamos para o ensino superior, esta questão se torna mais evidente.

Para cumprirmos o objetivo, iniciamos com a caracterização dos discentes das IES, disponibilizando na tabela 1, os dados do quantitativo de alunos em cada categoria administrativa. Nesta tabela, as instituições privadas com fins lucrativos, referem-se ao que no ano de 2009 foi posto como “privada - particular em sentido estrito” e nas privadas sem fins lucrativos a soma de “privada confessional” e “privada comunitária”, pois todas foram substituídas nos censos dos anos seguintes. A categoria especial teve início no censo do ano de 2012, por isso em nossa tabela aparece em 2014 e 2019.

1110

Tabela 1: Quantidade de alunos por categoria administrativa nos censos de 2009, 2014 e 2019

Categoria Administrativa	2009	2014	2019
Pública Federal	929714	1504383	1682155
Pública Estadual	624261	743425	821759
Pública Municipal	131885	62414	81015
Privada com fins lucrativos	4074930	4514593	6812270
Privada sem fins lucrativos	1221228	3824023	2922281
Especial		145097	31352
Total	6982018	10793935	12350832

Fonte: Compilado pelas autoras com base nos microdados do censo da educação superior, disponibilizados pelo INEP.

Primeiramente, é possível observar que a quantidade de alunos nas IES federais teve aumento significativo no período dos dez anos investigados, representando 81% a mais de discentes em 2019 quando comparado a 2009, isso porque, somente no primeiro período (2009 para 2014) observa-se o crescimento de aproximadamente 62% de alunos nestas instituições. Na mesma direção temos as instituições estaduais, que apresentaram aumento de 32% em dez anos e, em sentido oposto as municipais mostram queda em torno de 39%.

Em relação às instituições privadas, as que têm fins lucrativos acrescentaram aproximadamente 67% de alunos a mais em 2019 quando comparado com 2009, e as sem fins lucrativos possuem aumento neste mesmo período de 213%.

Sendo assim, apesar do aumento expressivo no montante de alunos que passam a cursar as instituições públicas, principalmente as federais, provavelmente em virtude da implementação do REUNI, a quantidade de alunos que frequentam estas não é expressiva quando comparado aos que estão nas instituições particulares. Quando comparamos o total de alunos que estavam em IES, em cada uma das categorias administrativas é evidente que em média mais de 50% estão nas instituições privadas com fins lucrativos.

Com a finalidade de pautarmos nossa análise, apresentamos na tabela 2, o tipo de organização acadêmica que os alunos mais frequentam, a partir dos dados dos censos de 2009, 2014 e 2019. Cabe salientar, que a categoria “Centro Federal de Educação Tecnológica” não existia no censo de 2009, razão pela qual não apresenta dados.

1111

Tabela 2: Quantidade de alunos por organização acadêmica nos censos de 2009, 2014 e 2019.

Organização Acadêmica	2009	2014	2019
Universidade	3870251	5746712	6351981
Centro Universitário	961075	1847659	3313302
Faculdade	2076574	3031199	2406284
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	74118	158123	261337
Centro Federal de Educação Tecnológica		10242	17928

Fonte: Compilado pelas autoras com base nos microdados do censo da educação superior, disponibilizados pelo INEP.

Apesar das universidades representarem, ainda em 2019, percentual acima de 50% do total dos alunos que estavam nas IES do país, observamos que no período de dez anos investigado, os centros universitários e os institutos federais de educação, ciência e tecnologia, foram os que mais cresceram o volume de discentes no período, sendo de aproximadamente 245% o primeiro e 253% o segundo, ao passo que as universidades apresentaram aumento de 64%, e as faculdades 16% aproximadamente.

Voltando nosso olhar para o período entre 2009 e 2014, podemos perceber aumento em torno de 49% da quantidade de estudantes em universidades, este fato, pode ser devido o REUNI ter como objetivo, conforme indicado no art. 1º do Decreto nº 6.096, “[...] criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior” (BRASIL, 2007). Similarmente, nos centros universitários a expansão foi de 92% e nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia 113%, pontos que devemos analisar mais cuidadosamente, considerando os dados da tabela 1 que expõe a predominância dos alunos em IES privadas. Segundo Sguissardi (2005, p. 215), as IES do país seguem, a longa data, recomendações do Banco Mundial e

[...] diante da predominância das teses do menor retorno individual e social dos investimentos na educação superior, comparativamente com o dos investimentos na educação básica, e do ensino superior como bem privado, diante das pressões “públicas” e privadas por eficiência, competitividade etc., verifica-se a acentuação acelerada de um modelo de universidade, no Brasil, neoprofissional, em detrimento da universidade de pesquisa.

Nesse sentido, Lima (2008, p. 74) aponta que

[...] a ‘política nacional de expansão do acesso à educação superior’, implementada pelo governo Lula da Silva, expressa uma ampliação do acesso focalizada no ensino, sem financiamento público, deteriorando, conseqüentemente, a qualidade da formação profissional e do trabalho docente desenvolvido nas universidades federais.

Por outro lado, não podemos deixar de considerar que o anseio por educação está cada vez mais presente na sociedade, na medida que para seus indivíduos o “[...] status social que carrega a educação está baseado na crença de que ela seria o meio pelo qual os indivíduos sociais ingressariam no mundo do trabalho (ou mercado consumidor) e, conseqüentemente, teriam acesso à cidadania plena” (ZAGO, 2014, p. 94), assim não refletindo criticamente sobre a qualidade que está sendo ofertada para sua ascensão social por meio da elevação de seu nível educacional, e também, não percebendo que a educação é um mecanismo de marginalização da sociedade.

Corroborar com nossa análise os dados dispostos na tabela 3 referentes a quantidade de alunos que frequentam os cursos de bacharelado, licenciatura ou tecnólogo no país. Nessa tabela, os discentes do ensino superior que estão no nível acadêmico “sequencial de formação específica” não foram contabilizados.

1113

Tabela 3: Quantidade de alunos por grau acadêmico nos censos de 2009, 2014 e 2019.

Grau Acadêmico	2009	2014	2019
Bacharelado	4483810	7119862	7927598
Licenciatura	1378768	1991725	2383672
Tecnológico	833624	1610375	1982091

Fonte: Compilado pelas autoras com base nos microdados do censo da educação superior, disponibilizados pelo INEP.

Inegavelmente, o maior volume de alunos se encontra nos cursos de bacharelado, representando mais de 60% do total, nos três anos investigados. Contudo, ao olharmos para o período de dez anos (2009 a 2019) o percentual de discentes que frequentam os cursos de grau tecnológico cresceu em aproximadamente 138%, enquanto no bacharelado e na licenciatura o aumento foi de aproximadamente 77% e 73% respectivamente.

Podemos compreender este fenômeno pelo exposto por Strobel Neto (2017), ao discutir a formação aligeirada recomendada pelos organismos internacionais como Banco Mundial e UNESCO, além do ranqueamento das IES que

[...] por meio de provas no início e ao final do curso verificam o desempenho conforme as expectativas dos órgãos internacionais. (...) Esse modelo avaliador promove a competitividade dentro do sistema e cria uma cultura de gestão empresarial nas escolas e IES. Este ‘ranqueamento’, resultado da avaliação de larga escala, é utilizado posteriormente como diferencial de mercado em uma competição que faz crescer a desigualdade social. (STROBEL NETO, 2017, p. 77).

Quando nos voltamos para as licenciaturas, podemos perceber que em 2009 aproximadamente 21% dos alunos frequentavam estes cursos, enquanto em 2014 e 2019 o montante em relação ao total caiu para 19%. Esse fato elucidado o que Gatti (2010) discute sobre a ausência de políticas efetivas de valorização da carreira e do profissional docente, e aponta para a necessidade de melhores condições de trabalho nas escolas e outros fatores que tornem a profissão mais chamativa.

Aranha e Souza (2013, p. 82) descrevem que um dos problemas da crise nas licenciaturas está em “[...] sua proliferação na rede privada de ensino, exatamente por serem cursos mais baratos e de mais fácil oferta”. Este apontamento pode ser evidenciado no trabalho de Silva, Bozini e Lozano (2021), no qual os autores mostram a diminuição na quantidade de cursos de licenciatura durante o período de dez anos (2009 a 2019), ou seja, mesmo com o REUNI tendo, de forma implícita, encorajado a abertura dos cursos de formação de professores – pois sem o aporte de recursos financeiros estes se mostravam mais fáceis e de menor custo, além do discurso de valorização da profissão e necessidade destes profissionais –, o programa não conseguiu, nem mesmo, igualar a quantidade de cursos aos ofertados na categoria privada.

Na direção de entender a lógica de mercado educacional, dispomos na tabela 4 dados sobre a modalidade de ensino.

Tabela 4: Quantidade de alunos por modalidade de ensino nos censos de 2009, 2014 e 2019.

Modalidade de Ensino	2009	2014	2019
Presencial	5977207	8814256	8546801
Curso a distância	1004811	1979679	3804031

Fonte: Compilado pelas autoras com base nos microdados do censo da educação superior, disponibilizados pelo INEP.

Podemos notar que quando olhamos o total de alunos em cada um dos anos, a maioria se encontra em cursos presenciais, porém este quantitativo vem decaindo, representando em

2019, 69% dos estudantes nos cursos de ensino superior. Além disso, nota-se no período de dez anos, percentual de aumento de aproximadamente 43% a mais de discentes em cursos presenciais em 2019 em comparação a 2009, enquanto na modalidade de ensino a distância, o crescimento foi de 279% aproximadamente.

Outro ponto para caracterização dos alunos das IES brasileiras, está na identificação do quantitativo que ingressaram no ensino superior por meio de programas de reserva de vagas, que foi instituído pela lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, cujo art. 1º dispõe:

As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita. (BRASIL, 2012).

1115

E complementa o art. 3º

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016).

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (BRASIL, 2012).

Para isso, estão dispostos na tabela 5, os dados de ingresso em cada uma das categorias administrativas.

Tabela 5: Quantidade de alunos que ingressaram na IES por meio de programa de reserva de vagas nos censos de 2009, 2014 e 2019.

Programa de reserva de vagas	Anos	Pública Federal	Pública Estadual	Pública Municipal	Privada com fins lucrativos	Privada sem fins lucrativos	Especial
cunho étnico	2009	0	0	139	91627	16195	
	2014	84640	34700	51	25	212	53
	2019	292846	38476	28	155	428	55
pessoas com deficiência	2009	0	0	0	101026	37944	
	2014	1209	394	0	34	5	31
	2019	7817	722	1	10	3	4
egressos da escola pública	2009	0	0	0	191923	65041	
	2014	166194	80920	216	912	297	141
	2019	495732	73399	777	688	116	58
cunho social/renda familiar	2009		275	235	8312	2166	
	2014	55687	7180	0	1982	601	0
	2019	233894	18070	201	678	629	0

1116

Fonte: Compilado pelas autoras com base nos microdados do censo da educação superior, disponibilizados pelo INEP.

Inicialmente podemos verificar que as instituições federais e estaduais são as que concentram maior quantidade de alunos ingressantes por meio de reserva de vagas de cunho étnico, representando em 2019, respectivamente 17% e 5% do total de discentes presentes nestas instituições, além do aumento de aproximadamente 246% no período de 2014 para 2019 nas federais.

Contudo, no sentido oposto foi o que ocorreu nas IES particulares, nas quais a diminuição no quantitativo de alunos ingressantes por reserva de vagas dessa natureza apresentaram queda de quase 100% no período investigado.

Em relação aos alunos com deficiência, temos um cenário similar, aumento significativo no período de dez anos (2009 para 2019) nas instituições federais e estaduais - aproximadamente 547% na primeira e 83% na segunda - ao passo que a reserva de vagas dessa natureza nas instituições particulares não se faz mais presente, ou apenas uma parcela ínfima da população com deficiência teve pretensão de estudar neste tipo de instituição, pois a quantidade de alunos nelas é irrisório quando comparado ao total de alunos, dispostos na tabela 3.

Percentual um pouco maior de alunos são os provenientes ao ingresso por meio de reserva de vagas para egressos das escolas públicas, representando 29% do total de alunos em 2019 nas instituições federais. Nas estaduais, apesar de ainda concentrar aproximadamente 9% do total de alunos de 2019 que ingressaram por meio desta reserva de vagas, quando comparado a 2014 o percentual foi menor, apresentando queda de 9% de um ano para o outro. Nas IES municipais esta forma de ingresso, apesar de pequena, é a que mais foi utilizada pelos alunos que cursam esta categoria administrativa.

Por fim, os alunos que utilizam reserva de vagas decorrente da renda familiar, somam aproximadamente 14% dos alunos nas IES federais em 2019, que teve aumento de 320% de seus ingressantes de 2014 para 2019, utilizando esta reserva de vagas. Nas estaduais, o percentual de crescimento é gigante, ainda mais olhando o período de 2009 para 2019, mostrando a utilização desta forma de ingresso, porém ela ainda representava 2.2% dos alunos cursando esta categoria administrativa em 2019. Nas instituições particulares permanece o declínio no montante de ingressantes por meio desta reserva de vagas, apresentando queda no período de dez anos de quase 100%.

Pelo exposto fica a pergunta, porque a lei teve maior interferência apenas nos dados das IES federais e estaduais? Qual a razão que as IES particulares não possuem mais alunos ingressantes por reservas de vagas se a lei não difere entre as categorias administrativas das IES?

A pesquisa de Caregnato e Oliven (2017), realizada no estado do Rio Grande do Sul que contou com 990 entrevistados, demonstrou que o grau de conhecimento e aceitação da implantação desta lei é inferior à do programa PROUNI. Este fato vai na direção da falta de valorização do ensino público e evidenciação das instituições privadas que oferecem cursos de curta duração e na modalidade à distância, ocultando sua verdadeira finalidade de obtenção de lucro a partir da exploração da área educacional.

Sobre isso, Strobel Neto (2017, p. 81) disserta que o PROUNI “[...] foi uma saída para transferir valores às IES privadas e continuar a precarização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Neste sentido, essa medida viria a contribuir com problemas pertencentes às IES Privadas, como inadimplência, evasão e desistência”. Ou seja, sob o véu do discurso do PROUNI possibilitar alunos ingressarem no ensino superior, mesmo em regiões nas quais não havia ensino público, o governo garantiu repasse de dinheiro público às IES privadas, que conjuntamente com o ranqueamento passam a falsa legitimidade de qualidade equivalente no ensino ofertado, independentemente da instituição.

1117

Para analisar melhor esta questão, a tabela 6 mostra o quantitativo de alunos que utilizaram financiamento estudantil Fies e Prouni, a partir dos dados do censo da educação superior de 2009, 2014 e 2019, na qual as categorias administrativas federais e estaduais foram omitidas, pois estes programas não fazem parte destas IES.

Tabela 6: Quantidade de alunos que recebem financiamento estudantil reembolsável (Fies) e não reembolsável (Prouni) nos censos de 2009, 2014 e 2019.

Tipo de financiamento	Anos	Pública Municipal	Privada com fins lucrativos	Privada sem fins lucrativos	Especial
Fies	2009		101026	37944	
	2014	2291	869829	567752	17952
	2019	2440	447070	207386	1099
Prouni - Integral	2009	832	191923	65041	
	2014	20	168160	169428	2922
	2019	7	237426	156759	0
Prouni - Parcial	2009	139	91627	12195	
	2014	0	58259	47394	380
	2019	0	99555	62448	0

Fonte: Compilado pelas autoras com base nos microdados do censo da educação superior, disponibilizados pelo INEP.

Podemos observar que o Fies é mais utilizado do que o Prouni em todas as categorias administrativas, seguido pelo Prouni - Integral e, o menos utilizado, é o Prouni - Parcial. Este fato pode ser justificado pelo apontado por Canziani (2018, p. 69), de que no Fies, o “[...] risco de crédito envolve o risco moral do aluno, decorrente da pouca clareza sobre a natureza do crédito que está recebendo (financiamento tratado como bolsa)”.

Pautado em Guimarães (2007), Feres Júnior e colaboradores (2018, p. 78) dissertam que as ações afirmativas que foram desenvolvidas e que impactam o ensino superior privado tinham como objetivo combater o excesso de vagas ociosas entre os anos de 1995 a 2022, período estes em que o governo FHC, “[...] criou um modelo de expansão do ensino superior via ensino privado que não teria sido eficaz em ampliar o número de estudantes matriculados”. As soluções encontradas foram às políticas públicas de financiamento e isenção de mensalidades para o ensino privado e o aumento de vagas nas universidades federais, como também a criação de novos *campus*, soluções estas implementadas pelo presidente Lula.

O último ponto da nossa caracterização dos alunos do ensino superior, refere-se a utilização de apoios sociais, e para compreendermos estes pontos, a partir dos dados do censo da

educação superior, estão dispostos na tabela 7 a quantidade de alunos que utilizam algum apoio social.

Tabela 7: Quantidade de alunos que recebem apoio social nos censos de 2009, 2014 e 2019.

Apoio social	Anos	Pública Federal	Pública Estadual	Pública Municipal	Privada com fins lucrativos	Privada sem fins lucrativos	Especial
Alimentação	2009	93862	9586	109	1682	6	46212
	2014	181391	14858	45	1770	36698	1
	2019	265523	76798	0	278	19139	0
Moradia	2009	9244	4953	5	910	112	1866
	2014	37527	8049	1904	819	4577	0
	2019	49246	7160	8	1814	481	0
Transporte	2009	53032	1792	98	15704	2057	44434
	2014	95992	5295	1457	13358	49178	1
	2019	109034	6436	129	13169	26940	695
Material didático	2009	5663	364	126	189672	5613	44362
	2014	14308	2075	48	222759	52877	1347
	2019	15673	2280	0	6625	35541	0
Permanência	2009	8775	560	0	1774	2329	624
	2014	66290	6892	216	6889	10521	889
	2019	78813	33946	77	13845	13957	1131
Trabalho	2009	19650	2595	1083	8639	1594	1497
	2014	16032	4653	185	5670	10515	456
	2019	11805	8190	447	12513	6849	212

1119

Fonte: Compilado pelas autoras com base nos microdados do censo da educação superior, disponibilizados pelo INEP.

É evidente que, de todos os apoios sociais, descritos e computados pelo censo da educação superior, o único que temos maior quantitativo de alunos sendo beneficiário nas IES particulares é o que fornece apoio a aquisição de material didático, recurso que apesar de ter aumentado nas IES públicas federais e estaduais no período de dez anos (2009 para 2019), beneficia menos de 1% do montante de alunos em cada uma das instituições.

Nas IES públicas, no comparativo de dez anos, o que mais cresceu nas federais e estaduais foi a bolsa permanência em 799% e quase 6000% respectivamente. Na primeira, justifica-se pela homologação da Portaria nº 389, de maio de 2013, a qual, segundo o art. 1º cria “[...] no âmbito do Ministério da Educação e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, o Programa de Bolsa Permanência, destinado à concessão de bolsas de permanência a estudantes de graduação de instituições federais de ensino superior” (MEC, 2013), cujo objetivos são descritos no art. 3º como:

- I - viabilizar a permanência, no curso de graduação, de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas;
- II - reduzir custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil; e
- III - promover a democratização do acesso ao ensino superior, por meio da adoção de ações complementares de promoção do desempenho acadêmico.

1120

Assim, podemos observar nos dados da tabela 7 nas IES federais, que entre 2009 e 2014 o crescimento desse tipo de bolsa foi de 655% e entre 2014 e 2019, houve aumento, porém menos expressivo (19% aproximadamente).

Ainda nestas instituições, o tipo de apoio mais utilizado entre os estudantes são: alimentação - aproximadamente 16% em 2019 - e o transporte (6.5%), que destina apoio financeiro, concedido em forma de bolsa, para auxiliar o aluno no transporte até a IES. Em relação ao apoio moradia, o percentual de discentes que recebem esse tipo de bolsa é pequeno pelo fato de que muitas IES federais possuem a moradia, embora de 2009 para 2014 o percentual de alunos com essa bolsa aumentou em 306%, muito provavelmente em decorrência do REUNI e entrada via SiSu (Sistema de Seleção Unificada) que, em tese, democratizaram o acesso ao ensino superior federal, demandando maior quantidade de vagas, e como o REUNI não previa orçamento para estrutura física, aos alunos que necessitavam foram concedidos auxílios em forma de bolsa para pagamento de aluguel.

CONCLUSÕES

Por meio dos dados obtidos da compilação dos microdados do censo da educação superior, conseguimos compreender, que apesar dos discursos e das leis, que deixam parecer que o acesso ao nível superior está democratizado, a quantidade de estudantes que utilizam programas como reserva de vagas, PROUNI e FIES, assim como os que são beneficiados com apoios sociais para garantir sua permanência nas IES do país, ainda representa percentual pequeno quando comparado ao total de discentes existentes. A educação no Brasil, apesar de assegurada por lei como direito de todo cidadão, tornou-se um serviço, conforme apontado em nossas discussões com base nos dados do censo, ou seja, o Estado deixou de cumprir seu dever com determinados grupos da sociedade conhecidos por serem historicamente excluídos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANHA, A. V. S.; SOUZA, J. V. A. de. As licenciaturas na atualidade: nova crise? **Educar em Revista**. n. 50, p. 69-86, out./dez. 2013.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acessado em 20 ago. 2022.
- BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acessado em 20 ago. 2022.
- BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 10.260, de 12 de Julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília, 2001b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110260.htm> Acesso em: 20 ago. 2022.
- BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 11.096, de 13 de Janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm> Acesso em: 20 ago. 2022.

1121

BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 6.096, de 24 de Abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acessado em 16 ago. 2022.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 7.234, de 19 de Julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acessado em 16 ago. 2022

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm> Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 13.530, de 7 de Dezembro de 2017**. Altera a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, a Lei Complementar nº 129, de 8 de janeiro de 2009, a Medida Provisória nº 2.156-5, de 24 de agosto de 2001, a Medida Provisória nº 2.157-5, de 24 de agosto de 2001, a Lei nº 7.827, de 27 de setembro de 1989, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, a Lei nº 9.766, de 18 de dezembro de 1998, a Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, a Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, a Lei nº 12.688, de 18 de julho de 2012, e a Lei nº 12.871, de 22 de outubro de 2013; e dá outras providência. Brasília, 2017. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113530.htm> Acessado em 20 ago. 2022.

CANZIANI, A. Financiamento da educação superior no Brasil: impasses e perspectivas (recurso eletrônico). Brasília: **Câmara dos Deputados**, Edições Câmara, 2018. – (Série estudos estratégicos; n. 11 e-book).

CAREGNATO, C. E.; OLIVEN, A. C. Educação superior e políticas de ação afirmativa no Rio Grande do Sul: desigualdades e equidade. **Educar em Revista**, n. 64, p. 171-187, 2017.

CARVALHO, C. H. A. de. Política para a educação superior no governo Lula: expansão e financiamento. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. Brasil, n. 58, p. 209-244, jun. 2014.

CISLAGUI, J. F.; SILVA, M. T. da. O Plano Nacional de Assistência Estudantil e o Reuni: ampliação de vagas versus garantia de permanência. **SER Social**, Brasília, v. 14, nº 31, p. 489-512, jul./dez. 2012.

1122

FALCÃO, J. T. R.; RÉGNIER, J. C. Sobre métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n. 81, 229-243, 2000.

FERES JÚNIOR, J., CAMPOS, L. A., DAFLON, V. T., VENTURINI, A.C. **Ação afirmativa: conceito, história e debates** [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018, 190p. Sociedade e política collection. ISBN: 978-65-990364-7-7. <https://doi.org/10.7476/9786599036477>.

FERRARO, A. R. Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse?. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 2, p. 273-289, 2008.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, n. 30, 11-30, 2004.

GATTI, A. B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, nº 113, p. 1355-1379, out-dez, 2010.

HOFFMANN, I. L.; NUNES, R.C.; MULLER, F. M. As informações do Censo da Educação Superior na implementação da gestão do conhecimento organizacional sobre evasão. **Gestão & Produção**, v. 26, n. 2, 2019.

LIMA, K. REUNI e Banco de Professor Equivalente: novas ofensivas da contra-reforma da educação superior brasileira no governo Lula da Silva. **Universidade e Sociedade**, DF, ano XVII, nº 41, p. 69-77, 2008.

MEC, Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 39, de 12 de Dezembro de 2007**. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf>. Acessado em 12 jul. 2022.

MEC, Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 389, de 09 de Maio de 2013**. Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. Brasília, 2013. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30550825>. Acessado em 12 jul. 2022.

SGUISSARDI, V. Universidade Pública Estatal: entre o público e o privado/mercantil. **Revista Educação e Sociedade**, 2005, v. 26, p. 191-222.

SILVA, M. T.; SOARES, F. F. Educação na bolsa de valores: o FIES e o ensino superior privado. **FINEDUCA**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, 2019.

SILVA, G. B. R. da; BOZZINI, I. C. T.; LOZANO, D. Os cursos de graduação pela ótica dos censos do ensino superior dos anos 2009 e 2019. V Congresso Nacional de Formação de Formação de Professores e XV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de



10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cidadania
e Saberes

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



Educadores. *In: Anais [do] V Congresso Nacional de Formação de Professores e XV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores* [recurso eletrônico]. Coordenação, Célia Maria Giacheti, et al. - São Paulo: Unesp. v. 1, p. 402-413. 2021. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/234666>>. Acessado em: 15 jul. 2022.

STROBEL NETO, W. Política de educação superior e formação de professores no século XXI: dilemas e perspectivas. *In: STROBEL NETO, W; ALMEIDA, M. de L. P. de. Políticas de educação superior e formação de professores: (de) lineamentos de uma construção coletiva para o curso de pedagogia.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017, p. 65-96

ZAGO, J. O. L. Expansão de vagas na Educação Superior no Brasil: uma política de Estado, de governo ou de mercado? *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 9, nº 1, p. 91-116, jan./jun., 2014.

1124



Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cidadania e Saberes

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0

ESTUDANTES AUTISTAS EM UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL: FORMAÇÃO DOCENTE EM PAUTA

Cindy Dalfovo¹

Aliciene Fusca Machado Cordeiro²

A efetivação da inclusão escolar de estudantes autistas nas turmas regulares de ensino tem sido tanto uma meta quanto um desafio nas últimas décadas. No âmbito global, temos na Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006) um importante pacto transnacional direcionado à efetivação dos direitos das pessoas com deficiência, destacando-se aí o direito ao ensino inclusivo e às adaptações necessárias para permitir sua efetiva educação, enquanto que no âmbito brasileiro podemos destacar o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), criado para cumprir com as determinações da referida convenção, e a instituição da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012). Tais eventos exemplificam um movimento histórico que colaborou para um aumento expressivo na matrícula de pessoas autistas nas redes regulares de ensino – o mais recente censo escolar registrou que há mais de 600 mil estudantes diagnosticados autistas no país, estando a maior parte desses alunos na rede pública de ensino (INEP, 2024).

Todavia, há um grande número de reportagens, estatísticas e pesquisas que explicitam que não basta a mera inserção no espaço físico da escola para que ocorra a efetiva aprendizagem desses alunos (Santos, Elias, 2018). Diante disso, outras pesquisas foram e tem sido feitas para compreender as causas da não efetivação do direito à educação de pessoas autistas.

Dentre os fatores observados para essas dificuldades se encontra uma formação inicial e continuada de professores que não discutem esse tema (Souza *et al*, 2022). O autismo é abordado dentro das escolas de forma estigmatizada e patológica, seguindo a lógica do modelo médico da deficiência, o que se evidencia nas próprias pesquisas acerca da educação de autistas que possuem, em sua maioria, fundamentação no modelo médico (Wuo, 2019; Rodrigues, Angelucci, 2018). Outro aspecto é que não raro, os estudantes autistas chegam à escola precedidos por documentos redigidos por médicos e outros profissionais que

1125

¹Mestranda em Educação (Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE). Contato: cindy.dalfovo@gmail.com.

²Doutora em Psicologia da Educação (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP). Professora-pesquisadora na Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Contato: aliciene_machado@hotmail.com.

esmiuçam suas características e dificuldades, e pouco ou nada apresentam de suas qualidades e potencialidades (Andrade, Cordeiro, 2022).

Então, há aí o desafio de construir e desenvolver formações docentes aptas a contribuírem para a efetivação da inclusão escolar de discentes autistas considerando o caráter emancipador e humanizador da educação (Freire, 2019), tais formações não deveriam reproduzir os mesmos discursos estigmatizantes acerca do autismo que já predominam na sociedade em geral.

Tem-se como preceito o respeito pela trajetória acadêmico-profissional docente na construção de uma perspectiva crítica em que seja possível compreender que as diferenças significativas em uma sociedade que visa a massificação, alienação e exclusão será sempre um desafio.

Elementos teóricos para uma perspectiva humanizante do autismo

Nesse contexto, a psicologia histórico-cultural, os estudos da deficiência e os estudos críticos do autismo apresentam uma base epistemológica por meio da qual é possível ressignificar tais discursos e relações, assim como o papel da escola e do professor na formação do estudante autista.

Parte-se, então, da psicologia histórico-cultural, fundada por Lev S. Vigotski, para uma fundamental rejeição a visões determinísticas biológicas do desenvolvimento humano. Para Vigotski, todo desenvolvimento das funções mentais superiores é cultural, sendo o meio “a fonte de todas as características especificamente humanas da criança” (Vigotski, 2018, p. 87). Em relação à deficiência, Vigotski ressalta que a criança com deficiência não é meramente alguém “com menos”, uma pessoa cega não possui o desenvolvimento de uma criança vidente mas sem a visão: “a criança cujo desenvolvimento complicado por um defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos normais, mas uma criança desenvolvida de *outro modo*” (Vigotski, 2021, p. 148).

Nessa perspectiva, de que “outro modo” ocorre o desenvolvimento da pessoa com deficiência e, especificamente, da criança autista?

Embora a disseminação do diagnóstico do autismo seja posterior à morte de Vigotski, há teóricos contemporâneos que buscam compreender as pessoas autistas a partir da psicologia histórico-cultural (Paoli, Machado, 2022): nessa perspectiva, percebe-se que as dificuldades associadas ao autismo, de comunicação e interação social, não estão relacionadas a uma

característica inerente das pessoas autistas, mas sim a uma inadequação entre esses indivíduos e seu meio que dificulta o desenvolvimento de suas funções mentais superiores.

Pode-se concluir, então, que há uma violência estrutural em uma sociedade que obstaculiza o pleno desenvolvimento de certas categorias de pessoas e, conseqüentemente, sua plena integração social. Tal entendimento encontra-se em plena consonância com o que é apontado no modelo social da deficiência, que fundamenta, por exemplo, nossa Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), tendo este modelo origem nos movimentos sociais das pessoas com deficiência (Mello *et al*, 2014). Conforme abordado por Mello, Nuernberg e Block (2014), se o modelo médico está relacionado à integração social, devendo o indivíduo curar-se ou adaptar-se para estar em sociedade, no modelo social deve ocorrer a inclusão social por meio de mudanças na sociedade que visem reduzir ou eliminar aquelas barreiras que dificultam a participação social da pessoa com deficiência.

Todavia, embora a psicologia histórico-cultural e os estudos da deficiência alicerces a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e humanizante, resta saber quais são as especificidades do autismo, aquelas que devem ser conhecidas pelo professor para que possa conduzir a criança pelo processo educacional de forma que ela possa se desenvolver desse “outro modo” que lhe é peculiar (Vigotski, 2021). Para esse fim, os conhecimentos médicos mostram-se pouco apropriados pois estão centrados no que falta, no que não funciona, e “nenhuma teoria é possível se parte, exclusivamente, de premissas negativas, assim como não é possível prática educativa alguma construída sobre a base de um princípio e definição puramente negativos” (Vigotski, 2021, p. 150).

Os estudos críticos do autismo são um campo de estudos que vem ganhando força especialmente após 2010 e que tem entre seus pressupostos justamente propor narrativas, conceituações e modelos do autismo que desafiem os modelos baseados em déficits (Ryan, Milton, 2023). Nesse campo, destaca-se a importância de pesquisas que busquem melhorias na qualidade de vida de pessoas autistas – em oposição ao *status quo* do modelo médico em que boa parte dos recursos é gasto em busca da cura, da prevenção e das causas do autismo. Não menos relevante, Sara Ryan e Damian Milton (2023) destacam na introdução ao volume organizado por eles sobre o campo de estudos críticos do autismo a importância de centralizar este campo no trabalho de acadêmicos, ativistas e profissionais autistas, sendo relevante mencionar que Damian Milton é autista, assim como a primeira autora do presente trabalho.

Há importantes trabalhos nessa área que apresentam modelos teóricos aptos a produzir novos sentidos sobre o sentir e agir autista, sendo talvez o principal deles o do monotropismo, apresentado por Dinah Murray, Mike Lesser e Wendy Lawson (2005). Esse modelo centraliza

as estratégias de alocação de atenção atípicas como a questão essencial para distinguir e definir o autismo. Assim, as pessoas autistas possuem uma estratégia de atenção majoritariamente monotrópica, definida por uma atenção muito elevada em alguns poucos interesses, enquanto as pessoas não autistas possuem uma estratégia de atenção politrópica, caracterizada por uma atenção mediana distribuída por uma gama maior de interesses. A partir dessa teoria é possível compreender um grande número das características atribuídas a pessoas autistas, como seus “interesses repetitivos e restritivos”, assim como sua dificuldade em fazer transições de tarefas e um desenvolvimento de habilidades que possui “picos” de acordo com os interesses específicos da pessoa autista.

Novas pesquisas têm sido feitas sobre esses pressupostos, mostrando, por exemplo, uma interpretação alternativa de resultados de pesquisas acerca da fluência verbal de autistas: não é que autistas possuam déficits em sua fluência verbal, mas que ela apresenta grande variação de acordo com seus interesses (Grisson, 2023).

Tais pesquisas, no entanto, não podem ser utilizadas para gerar conhecimentos que novamente limitem o autista a uma série de características estáticas determinadas geneticamente: é necessário sempre ter em mente que o desenvolvimento cultural, com todas as funções mentais superiores como a imaginação, tais como o auto-controle, a linguagem, o pensamento abstrato, jamais pode ser definido como um trajeto linear a partir de determinadas características biológicas.

Cabe aos educadores não ignorar as especificidades do indivíduo autista mas, ao contrário, reconhecer suas particularidades para caminhar com eles por percursos diversos, mas que lhes permitam o mesmo acesso ao conhecimento histórico-cultural da sociedade e o desenvolvimento de suas funções mentais superiores.

Conclui-se, então, que uma fundamentação teórica de vertente histórico-cultural coaduna-se com os conhecimentos dos estudos da deficiência e dos estudos críticos do autismo para constituir uma base que humanize as vivências dos estudantes autistas.

Assim, com base nesses fundamentos a pesquisa em cena desenvolve uma formação continuada centrada na dialogia e na elaboração de conhecimentos teóricos e didáticos que valorizem os docentes em sua intelectualidade e inventividade para a inclusão.

Pressupostos para uma Formação Docente Dialógica

Se acreditamos, como de fato acreditamos, que a educação deve ser libertadora, emancipadora e humanizante, temos de refletir sobre quem são os oprimidos e quais são

as práticas e discursos que os oprimem, porque não é possível que a libertação ocorra por meio das mesmas práticas e discursos dos opressores (Freire, 2018).

Quando se trata da educação de autistas, há dois grupos de oprimidos: não apenas os próprios alunos autistas, que são desumanizados ao serem visto como impossibilidades, como comportamentos-problema, mas também seus professores, que não tem sua profissionalidade respeitada e são vistos como ignorantes que devem receber os conhecimentos de especialistas em formações continuadas (Imbernón, 2009).

Assim, de pouco adiantaria todo o esforço para a construção de uma base teórica humanizante se tudo isso se transformasse em uma formação docente do tipo bancária (Freire, 2018): uma mera transmissão de conhecimentos acerca do que é o autismo, do que o professor deve fazer e como deve fazê-lo.

Dessa forma, acredita-se que a formação docente deve ser colaborativa, dialógica, em que

O(a) formador(a) ajuda a meditar sobre situações práticas, pensar sobre o que se faz durante sua execução, incluindo-se nesse processo a deliberação acerca do sentido (e da construção deste analisando e submetendo à revisão crítica o sentido da educação) e o valor ético das atuações (Imbernón, 2009, p. 107).

1129

Busca-se, assim, evitar a construção de uma formação docente que fale para educadores ideais (que não existem), que atuam em escolas ideais (que não existem) e ensinam alunos ideais (que não existem), para trabalhar conjuntamente com professores reais, que ensinam alunos reais, em escolas reais.

Considerações Finais

Não apenas a inclusão escolar para efetiva aprendizagem de discentes autistas é um desafio dos tempos atuais, mas também é um desafio proporcionar uma educação emancipadora – tanto para alunos quanto para seus educadores – em uma sociedade que visa a massificação e a padronização de conhecimentos, de formas de pensar e de agir. Todavia, perceber a dificuldade de um obstáculo não pode implicar no desânimo e no derrotismo, mas no reconhecimento de que apenas com grande esforço e com uma verdadeira práxis pode-se ter esperança de transformar a realidade.

Referências

ANDRADE, Jeferson; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado. O Trabalho Pedagógico do Segundo Professor de Turma da Educação Especial: um estudo das influências no seu decurso profissional. **Revista Educação Especial**, p. e24/1-21, 25 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 10/04/2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 10/04/2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 68ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2019.

GRISSOM, Alaina; FINKE, Erinn; ZANE, Emily. Verbal fluency and autism: Reframing current data through the lens of monotropism. **Autism Research**, p. aur.3071, 15 dez. 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Permanente Do Professorado: Novas Tendências**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo Escolar 2023: Divulgação dos Resultados**. Brasília, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2023/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 14/03/2024.

MELLO, Anahí Guedes de; NUERNBERG, Adriano; BLOCK, Pamela. Não é o corpo que nos discapacita, mas sim a sociedade: a interdisciplinaridade e o surgimento dos estudos sobre deficiência no Brasil e no mundo. *In*: SCHIMANSCKI, E; CAVALCANTE, F. G. (org). **Pesquisa e extensão: experiências e perspectivas interdisciplinares**. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2014. p. 91-117.

MURRAY, Dinah; LESSER, Mike; LAWSON, Wendy. Attention, monotropism and the diagnostic criteria for autism. **Autism: the international journal of research and practice**, v. 9, p. 139–56, 1 jun. 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência**. Assembléia Geral das Nações Unidas, 2006. Disponível em:

1130

<https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>. Acesso em 06/03/2024.

PAOLI, Joanna de; MACHADO, Patrícia Fernandes Lootens. Autismos Em Uma Perspectiva Histórico-Cultural. **Revista GESTO-Debate**, v. 6, n. 01–31, 23 nov. 2022.

RODRIGUES, I. DE B.; ANGELUCCI, C. B. Estado da arte da produção sobre escolarização de crianças diagnosticadas com TEA. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, p. 545–555, dez. 2018.

RYAN, Sara; MILTON, Damian. Critical Autism Studies: An Introduction. *In*: _____. **The Routledge international handbook of critical autism studies**. [s.l.] Routledge, 2023. p. 1-10.

SANTOS, Vivian; ELIAS, Nassim Chamel. Caracterização das Matrículas dos Alunos com Transtorno do Espectro do Autismo por Regiões Brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 465–482, dez. 2018.

SOUZA, Francisnaide dos Santos *et al.* Formação De Professores E O Transtorno Do Espectro Autista: Um Estudo De Revisão. **Revista Prática Docente**, v. 7, n. 1, p. e020–e020, 4 fev. 2022.

VIGOTSKI, Lev S. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia**. [s.l.] E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, Lev S. **Problemas da Defectologia**. 1ª edição ed. [s.l.] EDITORA EXPRESSÃO POPULAR, 2021.

WUO, Andrea Soares. Educação de pessoas com transtorno do espectro do autismo: estado do conhecimento em teses e dissertações nas regiões Sul e Sudeste do Brasil (2008-2016). **Saúde e Sociedade**, v. 28, p. 210–223, 7 out. 2019.

1131

ANÁLISIS DEL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES DEL PROFESORADO DURANTE LAS PRÁCTICAS

Beatriz Cárdenas Martín¹
Juan Pablo Hernández Ramos²

Introducción

La formación del profesorado es un tema de gran relevancia en el ámbito educativo, ya que los docentes desempeñan un papel fundamental en la formación y el desarrollo integral de los estudiantes. En este contexto, es crucial considerar no solo el aspecto académico, sino también la salud emocional y el bienestar de los maestros en formación. La integración de competencias emocionales en la formación del profesorado es un aspecto esencial (Torrijos et al., 2016), ya que influye en la capacidad de los docentes para gestionar situaciones desafiantes, fomentar un entorno de aprendizaje positivo y mantener su bienestar emocional. El presente trabajo se centra en analizar la evolución de las competencias emocionales de los futuros docentes, con un enfoque específico en el impacto de las prácticas en entornos educativos reales. Siendo el periodo de prácticas un momento formativo considerado por infinidad de autores como trascendental en la formación inicial de los futuros docentes (Bartolome Pina et al., 2016; Fernández Rodicio & Abellán Roselló, 2023; Martín-González & García-Gómez, 2022; Valverde Arrebola, 2016; Zabalza, 2016), se ha realizado un estudio pseudoexperimental de tipo pretest-postest con estudiantes del Grado de Magisterio en Educación Primaria de la Universidad de Salamanca. Este estudio aborda la importancia de la formación inicial del docente, la vocación para la enseñanza, la relevancia del periodo de prácticas y la educación emocional como componentes fundamentales en la preparación integral de los futuros maestros. El análisis de datos obtenidos a partir de este estudio proporcionará una comprensión más profunda sobre la evolución de las competencias emocionales de los futuros docentes, así como la influencia de las prácticas en su desarrollo integral. Los hallazgos de este análisis contribuirán a enriquecer el conocimiento en el campo de la formación del profesorado y resaltarán la importancia de considerar la salud mental y las competencias emocionales en este proceso.

1132

En consecuencia, este trabajo tiene como objetivo principal analizar el impacto de las prácticas en entornos educativos reales en la evolución de las competencias emocionales de los futuros docentes, con el fin de destacar la importancia de estas experiencias en su formación integral. Para ello, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Influyen las prácticas externas en el desarrollo de las competencias emocionales de los futuros profesionales de la educación?
- ¿Cuáles son las emociones principales que manifiestan los docentes antes de comenzar las prácticas externas?
- ¿Cuáles son las emociones principales que manifiestan los docentes al concluir las prácticas externas?

A lo largo de este trabajo se abordarán diversas dimensiones relacionadas con la formación del profesorado, la importancia de las prácticas, la educación emocional y su influencia en el desarrollo de competencias emocionales. Se espera que este análisis contribuya a enriquecer la comprensión sobre la formación del profesorado y sus implicaciones en la preparación de docentes capacitados para afrontar los desafíos emocionales inherentes a la labor educativa. En el siguiente apartado se proporcionará un marco teórico que contextualizará los elementos fundamentales que influyen en la formación del profesorado, incluyendo la vocación para la enseñanza, la formación inicial del docente, la importancia de las prácticas y la educación emocional. Este marco teórico servirá como base para comprender el contexto en el que se enmarca el presente estudio y su relevancia en el ámbito educativo.

1133

Vocación para la enseñanza

La vocación docente es un aspecto relevante a considerar en el 1133rofess de la preparación emocional del 1133rofessores1133. Según Martínez (2010), existe una diferencia entre la vocación docente y la profesión docente en las organizaciones educativas. La vocación docente se refiere a la motivación intrínseca y el 1133rofessores emocional de los 1133rofessores hacia la enseñanza (Torres-Hernández, 2023). Por otro lado, la profesión docente se relaciona con los aspectos más prácticos y organizativos de la enseñanza. Esta distinción es importante para 1133rofessores cómo las emociones y la vocación influyen en la preparación emocional del 1133rofessores1133.

Gracia (2007) también aborda el tema de la vocación docente y destaca su 1133rofessores en la formación de los 1133rofessores. La vocación docente implica una inclinación hacia la enseñanza y un 1133rofessores emocional con la profesión. Esta motivación intrínseca

puede influir en la forma en que los futuros profesores se preparan emocionalmente para enfrentar los desafíos de su trabajo. Sánchez Lissen (2004) examina la vocación entre los aspirantes a maestro y señala que la vocación es un factor determinante en la elección de la profesión docente. La vocación implica una conexión emocional con la enseñanza y puede influir en la forma en que los futuros profesores se preparan emocionalmente para su carrera.

Formación inicial del docente

La formación inicial del docente es un proceso fundamental para preparar a los futuros profesores en su carrera docente. Según el estudio realizado por Labra et al. (2005), la investigación-acción se presenta como una herramienta valiosa en este proceso, ya que permite a los estudiantes de educación desarrollar una coherencia de acción en su práctica profesional. La investigación-acción implica que los docentes en formación reflexionen sobre su propia práctica, identifiquen problemas o desafíos en el aula y tomen medidas para resolverlos. Esta metodología promueve la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje y les permite adquirir una comprensión más profunda de las complejidades de la enseñanza.

En relación con las prácticas profesionales durante la formación inicial docente, Cornejo Abarca (2014) destaca la importancia de analizar y optimizar los beneficios que estas prácticas brindan tanto a los estudiantes que aprenden como a los futuros profesores que enseñan a aprender. Durante las prácticas profesionales, los estudiantes tienen la oportunidad de aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en el aula en un entorno real. Esto les permite enfrentarse a situaciones reales de enseñanza y aprendizaje, interactuar con los estudiantes y los profesores de la escuela y adquirir experiencia práctica en la gestión del aula. Estas experiencias prácticas son fundamentales para el desarrollo de habilidades pedagógicas y emocionales.

En cuanto a las tendencias en la formación inicial docente, Vaillant y Manso (2012) destacan la importancia de desarrollar competencias emocionales en los futuros profesores. Reconocen que la enseñanza es una profesión emocionalmente exigente y que los docentes deben estar preparados para manejar una amplia gama de emociones en el entorno educativo. La formación inicial debe abordar el desarrollo de habilidades socioemocionales, como la empatía, la autorregulación emocional y la gestión del estrés, para que los futuros profesores puedan enfrentar los desafíos emocionales que pueden surgir en su práctica docente.

1134

Ponce Díaz y Camus Galleguillos (2019) enfatizan la práctica como eje formativo-reflexivo de la formación inicial docente. A través de la práctica, los futuros profesores tienen la oportunidad de reflexionar sobre sus experiencias emocionales en el aula y desarrollar estrategias para manejarlas de manera efectiva. Estas fuentes proporcionan información relevante sobre la formación inicial del docente y su relación con la preparación emocional del profesorado. Al desarrollar la información de estos autores se respalda la investigación sobre las emociones como factor clave en la preparación emocional del profesorado y el análisis del efecto de las prácticas.

Importancia de las prácticas

Desde la perspectiva educativa, se espera que las prácticas sean un componente fundamental para que los futuros educadores observen, colaboren, debatan y adquieran nuevos conocimientos, así como para que desarrollen habilidades de comportamiento, enfrenten diversos desafíos y, sobre todo, adquieran las competencias necesarias para ejercer la docencia (Zabalza, 2016). Además, según Cid et al., (2016), es importante considerar el prácticum a través de una variedad de iniciativas y actividades de diferentes tipos y alcances, de modo que puedan dar respuesta a la diversidad de perfiles docentes y a las múltiples necesidades, solicitudes, beneficios y factores que influyen en nuestros alumnos.

A tenor del artículo 2 del Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios:

Las prácticas académicas externas constituyen una actividad de naturaleza formativa realizada por los estudiantes universitarios y supervisada por las Universidades, cuyo objetivo es permitir a los mismos aplicar y complementar los conocimientos adquiridos en su formación académica, favoreciendo la adquisición de competencias que los preparen para el ejercicio de actividades profesionales, faciliten su empleabilidad y fomenten su capacidad de emprendimiento (p.2).

Según Agudelo Carvajal, et. al, (2011), las prácticas pedagógicas desempeñan un papel fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas prácticas se refieren a las estrategias y acciones que los docentes emplean para facilitar la adquisición de conocimientos y habilidades por parte de los estudiantes. Estas autoras destacan que las prácticas pedagógicas efectivas fomentan la participación activa de los estudiantes, promueven el

1135

pensamiento crítico y creativo, y facilitan la transferencia de conocimientos a situaciones reales.

Por otro lado, Yáñez et al., (2014) enfatizan la importancia de las prácticas profesionales docentes como parte integral de la formación de los futuros maestros. Estas prácticas permiten a los estudiantes de Magisterio aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en situaciones reales de enseñanza. Según los autores, las prácticas profesionales docentes contribuyen significativamente al desarrollo de las competencias pedagógicas y al fortalecimiento de la identidad profesional del docente en formación.

En relación a la conexión entre la teoría y la práctica en el Prácticum de Magisterio, Egido-Gálvez y López-Martín (2016) presentan algunas evidencias basadas en el estudio TEDS-M. Señalan que existen condicionantes que dificultan la integración de la teoría y la práctica en esta etapa formativa. Entre estos condicionantes se encuentran la falta de coordinación entre la universidad y las instituciones educativas, la carga de trabajo excesiva y la falta de apoyo y supervisión adecuada por parte de los tutores. Asimismo, de la Fuente y Alonso (2019) destacan la importancia de la vocación en la elección de la carrera de Magisterio y cómo esta puede influir en el compromiso y la motivación de los futuros maestros hacia su labor educativa.

Según Fuente y Alonso (2019), la vocación es un factor clave en la elección de la carrera de Magisterio. Los aspirantes a maestro deben sentir una genuina pasión por la enseñanza y un compromiso intrínseco con la educación y el desarrollo de los estudiantes. La vocación implica una motivación interna que va más allá de la mera adquisición de conocimientos, y se refleja en el deseo de transmitir y compartir conocimientos, así como en el interés por el crecimiento y bienestar de los alumnos.

El estudio también destaca la importancia de las habilidades pedagógicas y emocionales en la formación de futuros maestros. Los aspirantes a maestro deben desarrollar habilidades para establecer relaciones empáticas con los estudiantes, fomentar un ambiente de aprendizaje positivo y adaptarse a las necesidades individuales de cada alumno. Esto implica cultivar la capacidad de comunicación efectiva, la empatía, la paciencia y la capacidad de motivar y guiar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Además, dichos autores enfatizan en la necesidad de que los aspirantes a maestro reflexionen sobre sus expectativas vocacionales. Es fundamental tener claridad sobre las propias motivaciones, intereses y valores, ya que esto influye directamente en el desempeño profesional y en la satisfacción laboral a largo plazo (Fuente y Alonso, 2019). La reflexión sobre las expectativas vocacionales

ayuda a los futuros maestros a tomar decisiones informadas y a alinear sus metas personales con su elección de carrera.

Finalmente, Lorenzo Vicente (2002) aborda el tema de la profesionalización y modernización del Magisterio en un periodo histórico específico. Destaca cómo estas transformaciones influyeron en el desarrollo de nuevas metodologías y enfoques pedagógicos que buscaban mejorar la calidad de la educación.

Como ha quedado reflejado, se resalta la importancia de las prácticas pedagógicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto en la formación inicial de los futuros maestros como en su desarrollo profesional (Fernández Menor, 2020; Fernández Rodicio & Abellán Roselló, 2023; Lorenzo Vicente, 2002). Además, se destaca la influencia de la vocación en la elección de la carrera de Magisterio y cómo esto puede impactar en la motivación y el compromiso del docente (Fuente y Alonso, 2019). Asimismo, se enfatiza la necesidad de una mayor integración entre la teoría y la práctica en la formación de maestros, así como la importancia de la reflexión y la mejora continua de las prácticas docentes (Martín-González & García-Gómez, 2022).

1137

Educación emocional

La educación emocional es un tema relevante en el ámbito educativo, ya que desempeña un papel fundamental en la formación inicial del profesorado. En este sentido, es importante comprender los conceptos fundamentales de la educación emocional y su relación con la inteligencia emocional en la práctica docente.

En primer lugar, la educación emocional se define como el proceso mediante el cual se promueve el desarrollo de habilidades emocionales en los estudiantes. Esto implica fomentar la conciencia y regulación emocional, la empatía y las habilidades sociales. Estos fundamentos teóricos, basados en la teoría de la inteligencia emocional de Daniel Goleman y el modelo de competencias emocionales de Peter Salovey y John Mayer, son fundamentales en el ámbito educativo.

La importancia de la inteligencia emocional en la formación inicial del profesorado se destaca en diversos estudios. Por ejemplo, el estudio de Molero, Pantoja-Vallejo y Galiano-Carrión (2017) señala que la formación docente debe incluir el desarrollo de la inteligencia emocional como parte integral del proceso de aprendizaje. Esto permite a los docentes reconocer y regular sus propias emociones, así como comprender y responder adecuadamente a las

emociones de los estudiantes. Estas habilidades son esenciales para establecer relaciones positivas y crear un entorno de aprendizaje emocionalmente seguro.

En la práctica docente, la inteligencia emocional juega un papel crucial. Según el estudio de Cejudo y López-Delgado (2017), los maestros con alta inteligencia emocional son capaces de gestionar de manera efectiva las situaciones emocionales en el aula. Esto se traduce en un clima de aprendizaje positivo y en el fomento del desarrollo socioemocional de los estudiantes. En el contexto de la educación infantil, la formación del profesorado en inteligencia emocional es especialmente relevante. Rueda (2021) destaca la importancia de que los profesores de este nivel educativo cuenten con una sólida formación en el desarrollo emocional de los niños. Durante esta etapa crucial, es fundamental comprender las necesidades emocionales de los niños y brindarles el apoyo adecuado. La formación en inteligencia emocional permite a los docentes cumplir con este objetivo, promoviendo el bienestar y el desarrollo integral de los niños en la educación infantil.

En conclusión, la educación emocional y la inteligencia emocional son aspectos fundamentales en la formación inicial del profesorado. El desarrollo de habilidades emocionales y la comprensión de su importancia en la práctica docente contribuyen a un ambiente de aprendizaje positivo y al bienestar socioemocional de los estudiantes. Por lo tanto, es esencial que los docentes reflexionen sobre la relevancia de la educación emocional y se formen adecuadamente en este ámbito. No obstante, antes de profundizar en el tema, es importante aclarar, qué entendemos por emoción, dado que en ocasiones, a pesar de ser seres emocionales, no somos capaces de expresar nuestras emociones (Torrijos et al., 2016). La Real Academia Española (RAE) define emoción de la siguiente manera (RAE, 2022):

1. Alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática.
2. Interés, generalmente expectante, con que se participa en algo que está ocurriendo.

Por otro lado, ChatGPT (2022) define emoción como: Son respuestas o reacciones fisiológicas de nuestro cuerpo ante cambios o estímulos que aparecen en nuestro entorno y en nosotros mismos. Estas respuestas nos sirven para aprender, relacionarnos con los demás y actuar. Incluso las "emociones negativas" son útiles y proporcionan información valiosa sobre nuestras necesidades y deseos.

Metodología de Investigación

En concordancia con la finalidad establecida para el presente estudio se establece un diseño de investigación pseudoexperimental con un único grupo experimental, pretest y postest, considerando el periodo de prácticas como el tratamiento de la investigación (Hernández-Sampieri, 2014). Para abordar la investigación, bajo un enfoque de investigación multimétodo, se recopilaban tanto datos cuantitativos como cualitativos, para obtener una visión completa de los efectos que tienen las prácticas en la evolución de las competencias emocionales en los estudiantes en formación.

La población del estudio es el conjunto de estudiantes de tercero del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Salamanca que realizan en el curso 2021-2022 sus primeras prácticas externas en centros educativos y la muestra queda delimitada por los 45 futuros docentes que cumplimentaron el cuestionario antes y después de las prácticas. Para obtener una muestra representativa, se utilizó el muestreo por conveniencia (Boza et al., 2016), dado que se contaba con encuestados idóneos en el campus de la Facultad de Educación y se tenía acceso directo a ellos.

La técnica de recogida de datos fue un cuestionario electrónico, en el que el estudiante, del 1 al 10 debía incorporar la percepción en que sentía las diferentes emociones. Posteriormente, se les solicitaba a los sujetos que indicaran cuál era la emoción que más habían sentido durante sus prácticas.

A continuación, se presenta en la Tabla 1, el listado de variables de estudio, correspondiendo cada una a las emociones principales establecidas por Bisquerra (2020).

1139

Tabla 1: Emociones principales y definición.

Emociones principales	Definición según RAE
Placer	Agradar o dar gusto.
Nerviosismo	Estado pasajero de excitación nerviosa.
Diversión	Acción y efecto de divertir.
Temor	Pasión del ánimo, que hace huir o rehusar aquello que se considera dañoso, arriesgado o peligroso.

Gratitud	Sentimiento que obliga a una persona a estimar el beneficio o favor que otra le ha hecho o ha querido hacer, y a corresponderle de alguna manera.
Desconcierto	Estado de ánimo de desorientación y perplejidad.
Preocupación	Acción y efecto de preocupar o preocuparse.
Satisfacción	Confianza o seguridad del ánimo/Cumplimiento del deseo o del gusto.
Devoción	Inclinación, afición especial.
Gratificación	Recompensa pecuniaria de un servicio eventual.
Ternura	Sentimiento de cariño entrañable.
Afecto	Inclinado a alguien o algo.

Fuente: Elaboración propia, 2024.

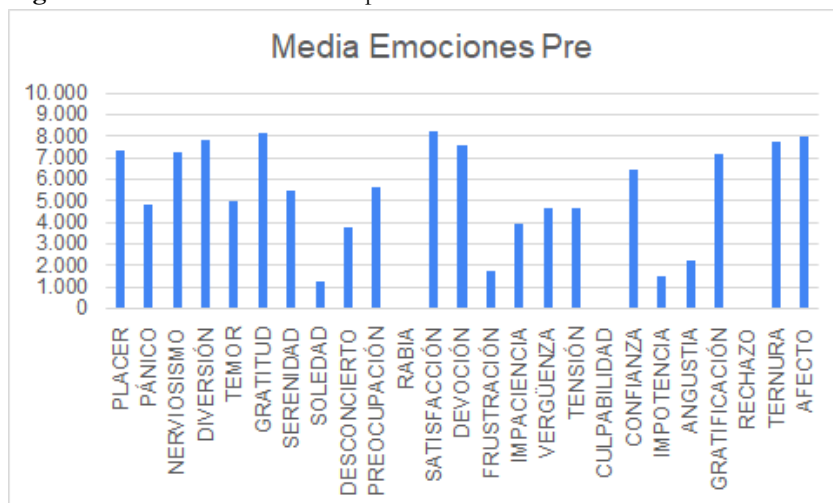
Para el análisis de datos, se empleó el software estadístico JASP. Con el fin de trabajar de manera más efectiva con los datos obtenidos en la encuesta, se crearon gráficos que mostraban los resultados de manera visualmente clara. Estos gráficos resultaron de gran ayuda para analizar y comprender mejor las respuestas de los participantes. Asimismo, cabe destacar que se han mantenido la conformidad con los estándares y principios éticos comunes en el ámbito de las ciencias de la educación, según lo establecido por la British Educational Research Association (BERA, 2018), y se ha seguido el procedimiento definido por el Comité de Ética de Investigación de la universidad.

1140

Resultados

A continuación, se exponen los resultados obtenidos de cara a dar respuesta a las cuestiones de investigación planteadas. Como se puede observar en la Figura 1, se encontraron algunas tendencias interesantes en relación a las emociones experimentadas por los estudiantes de magisterio antes y después de las prácticas.

Figura 1: Media de las emociones pre test



Fuente: Elaboración propia, 2024.

De acuerdo con los resultados obtenidos, se observa que la mayoría de los estudiantes reportaron tener emociones positivas antes de iniciar las prácticas. Entre las emociones más recurrentes se encontraban la satisfacción, la devoción y la gratitud. Es importante destacar que la emoción principal identificada fue la satisfacción. Esto sugiere que la mayoría de los estudiantes se sentían entusiasmados y motivados ante la oportunidad de adentrarse en el ámbito de la enseñanza. Sin embargo, también se encontraron casos particulares en los que algunos estudiantes experimentaban un nivel más bajo de emociones positivas y un aumento de emociones negativas como el pánico, el nerviosismo, el temor, la preocupación o el desconcierto. Se identificó que las emociones negativas más prominentes, aunque con cifras significativamente inferiores, fueron el nerviosismo y la preocupación. Aunque estas emociones negativas también estuvieron presentes en otros casos, su incidencia fue menos significativa. Esto refleja que algunos estudiantes podrían sentir cierta aprehensión o ansiedad debido a la incertidumbre de enfrentarse a situaciones desconocidas después de años de formación.

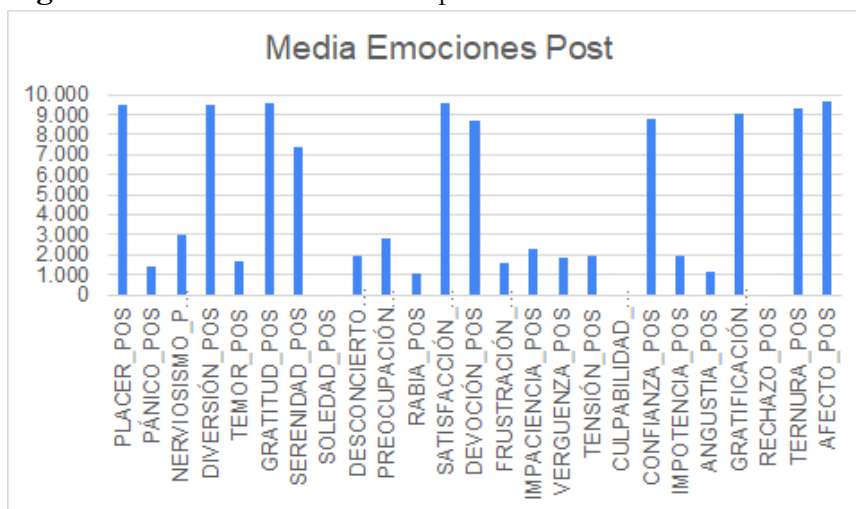
Este hallazgo nos indica que no todos los estudiantes se enfrentaban a las prácticas de magisterio con la misma disposición emocional. Algunos podrían haber experimentado cierta aprehensión o ansiedad debido a la responsabilidad y la presión asociadas con la enseñanza. Estas emociones negativas podrían influir en su desempeño y bienestar durante las prácticas. Estas emociones pueden ser atribuidas a las situaciones inciertas a las que los estudiantes se

enfrentan en su primera toma de contacto con los niños después de años de formación. Las acciones que justifican estas emociones pueden variar según cada estudiante. Por ejemplo, el cambio de clase y el rol en el aula pueden generar angustia e impotencia en algunos casos. Otros estudiantes pueden experimentar miedo o temor al enfrentarse a una nueva clase. Es comprensible que el nerviosismo y la preocupación surjan debido a la presión de querer desempeñarse bien y cumplir con las expectativas.

Con respecto a los datos obtenidos de los encuestados después del transcurso de sus prácticas, en la Figura 2 se observan cambios significativos tanto en las emociones positivas como en las negativas. La evaluación de estas emociones es importante para comprender el impacto que tienen en el desempeño y el bienestar de los futuros docentes durante su formación. En cuanto a las emociones positivas, se aprecia un aumento en las ya mencionadas anteriormente, como el placer, la diversión, la gratitud, la satisfacción, la gratificación, la ternura y el afecto. Estas emociones han experimentado un incremento de casi 1 punto de media en comparación con los resultados previos a las prácticas. Esto indica que los estudiantes encuentran satisfacción y gratificación en su experiencia práctica, lo cual refuerza su vocación y les proporciona una mayor sensación de bienestar en su labor como futuros docentes.

1142

Figura 2: Media de las emociones post test



Fuente: Elaboración propia, 2024.

Por otro lado, se ha observado una reducción significativa en las emociones negativas que antes resaltaban, como el nerviosismo, el temor y otras emociones negativas relacionadas. La emoción negativa que se ha mantenido en un nivel más elevado es la preocupación. Sin embargo, se ha evidenciado una disminución en su intensidad en comparación con los resultados previos a las prácticas.

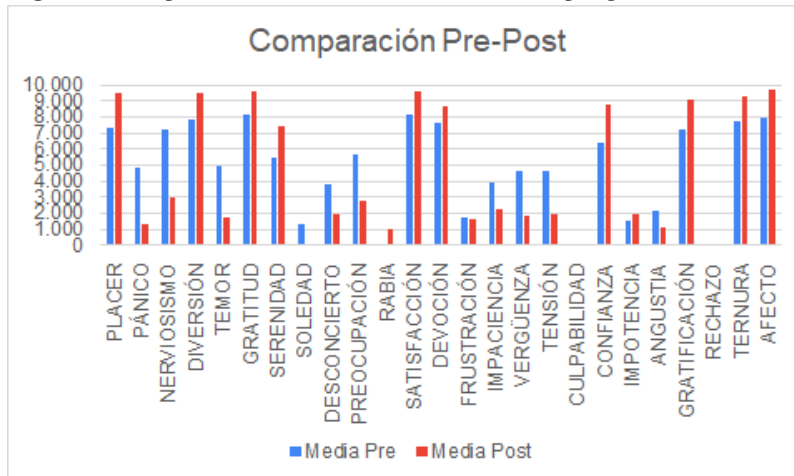
Tabla 2: Comparación emociones positivas y negativas, pre- post test

	Media	D. T.	Mínimo	Máximo	N
POSITIVAS_pre	7.358	1.553	2.800	9.600	45
NEGATIVAS_pre	3.231	1.622	0.600	7.000	45
POSITIVAS_pos	9.076	0.640	7.500	10.000	45
NEGATIVAS_pos	1.632	1.549	0.000	6.070	45

Fuente: Elaboración propia, 2024.

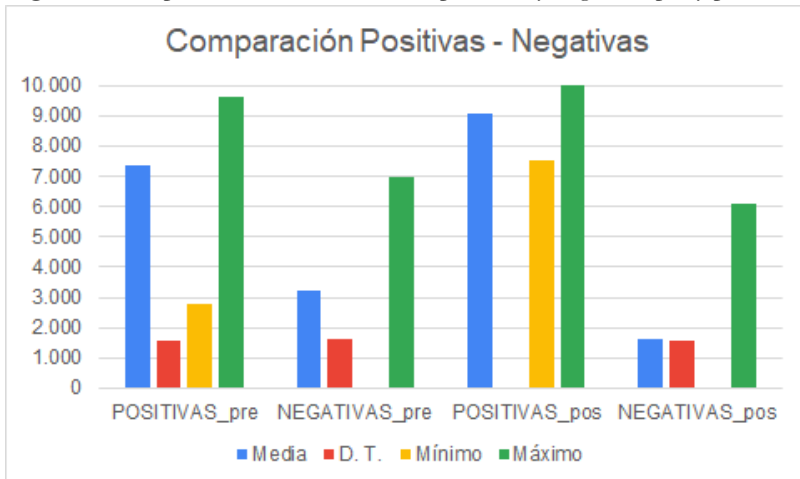
1143

Figura 3: Comparación de la media de las emociones pre-post test



Fuente: Elaboración propia, 2024.

Figura 4: Comparación de las emociones positivas y negativas pre y post test



Fuente: Elaboración propia, 2024.

Estos hallazgos sugieren que a medida que los estudiantes adquieren más experiencia en las prácticas de magisterio, logran manejar de manera más efectiva las emociones negativas asociadas con la incertidumbre y el desafío de la enseñanza. El aumento en las emociones positivas y la reducción en las emociones negativas indican un crecimiento personal y profesional durante el proceso de formación.

Basándonos en los comentarios de los encuestados, se puede apreciar la repetición de emociones positivas como gratitud, satisfacción y diversión tras su experiencia en las prácticas de magisterio. Estos sentimientos positivos reflejan la apreciación por la oportunidad de enseñar y el impacto positivo en los alumnos. Por otro lado, se mencionan casos particulares en los que se experimentan emociones negativas, como frustración, miedo, angustia e impotencia, así como desconcierto y temor en situaciones específicas. Algunos de esos comentarios son los siguientes:

“FRUSTRACIÓN; la mayoría de la gente no sabe lo que es realmente la educación. No se valora y es una rabia interna.”

“Frustración, cuando los viernes solo venían 2 alumnos.”

“Angustia e impotencia. Durante las dos últimas semanas sentí que no estaba a gusto y que mi intervención no estaba siendo buena. Esto derivaba del cambio de clase y de mi rol en el aula. Únicamente me limité a observar y anotar cuestiones; así como a resolver dudas individuales.”

“Incapaz / Miedo: Al principio solamente, por la situación de la clase.”

“Temor: Esta emoción la sentí el primer día de clase antes de entrar al aula, ya que no sabía cómo me iban a acoger”

Sin embargo, también hay algunas frases que cabe resaltar en cuanto a emociones positivas:

“Devoción por la figura docente y porque sigo en firme que es mi vocación. Cualquier situación de que un alumn@ haya aprendido algo de mí y su gratitud.”

“La emoción que mejor representa mis prácticas es la CONFLIANZA, tanto en mi persona como con los alumnos y la tutora, siento que toda esta experiencia me ha ayudado a conocerme aún más y a ser capaz de confiar en mí misma y en conseguir todo lo que me proponga.”

“Entusiasmo; ha llegado el momento de saber si quiero pertenecer al campo de la Educación Primaria. La motivación con la que te sientes cada al ir a clase no solo a que enseñes a los alumnos. También como te enseñan ellos a ti, ya que eso es lo que se forma un docente. La experiencia te forma y te cambia cada curso es diferente y lo que te enriquece. Pero entusiasmo por cambiar la educación, que necesita un giro hacia la sociedad.”

Las acciones que justifican estas emociones pueden estar relacionadas con los desafíos y las dificultades encontradas durante las prácticas. Por ejemplo, el cambio de clase y el rol en el aula pueden generar angustia e impotencia, mientras que situaciones inesperadas, como el desconcierto del primer día o la preocupación por la acogida en el aula, pueden provocar emociones negativas. Estos comentarios de los encuestados refuerzan los hallazgos del análisis de datos, mostrando tanto las emociones positivas como las negativas experimentadas durante las prácticas de magisterio. La gratitud, la satisfacción y la diversión son emociones recurrentes que reflejan la apreciación por la oportunidad de enseñar y el impacto positivo en los alumnos. Por otro lado, las emociones negativas como la frustración, el miedo y la preocupación están relacionadas con los desafíos y las dificultades encontradas durante las prácticas.

Estos testimonios proporcionan una visión más detallada de las experiencias emocionales de los estudiantes durante sus prácticas de magisterio, destacando tanto los aspectos positivos como los desafíos a los que se enfrentan. Estos comentarios respaldan los resultados del análisis de datos y brindan una perspectiva más completa sobre la importancia de las emociones en las prácticas de magisterio.

Conclusión

Las prácticas de magisterio son un momento crucial en el proceso de formación de los futuros docentes, ya que brindan la oportunidad de poner a prueba sus habilidades y

reafirmar su vocación. Es durante estas prácticas que los estudiantes tienen la oportunidad de experimentar de primera mano la realidad de la enseñanza y evaluar si se sienten realizados y motivados en esta profesión.

De cara a dar respuesta a la primera de las cuestiones de investigación: ¿Influyen las prácticas externas en el desarrollo de las competencias emocionales de los futuros profesionales de la educación? Ha quedado demostrado que sí, los estudiantes se ven influenciados de manera continua, experimentando emociones en todo momento y cambiando constantemente. La relevancia de las emociones durante las prácticas de magisterio es innegable.

De cara a la segunda (¿Cuáles son las emociones principales que manifiestan los docentes antes de comenzar las prácticas externas?) y la tercera de las cuestiones de investigación (¿Cuáles son las emociones principales que manifiestan los docentes al concluir las prácticas externas?) Los datos obtenidos y el análisis realizado demuestran que las emociones positivas, como la satisfacción y la gratitud, se fortalecen durante el periodo de prácticas, mientras que las emociones negativas, como el desconcierto y la preocupación, tienden a disminuir. Esto, en concordancia con estudios previos (Bartolome Pina et al., 2016; Fernández Menor, 2020; Fernández Rodicio & Abellán Roselló, 2023; Valverde Arrebola, 2016) resalta la importancia de la formación en competencias emocionales para los futuros docentes, ya que estas competencias les permiten manejar situaciones desafiantes, fomentar un entorno de aprendizaje positivo y mantener su bienestar emocional.

Las emociones experimentadas por los futuros docentes están justificadas por diversas acciones y situaciones que enfrentan durante su formación. Algunas de estas acciones incluyen la interacción con los estudiantes, la planificación de lecciones, la evaluación del aprendizaje y la gestión de situaciones desafiantes en el aula. Estas acciones pueden generar tanto emociones positivas como negativas, dependiendo de la experiencia y las habilidades emocionales del futuro docente. La evaluación de estas emociones es un aspecto importante a considerar. Si bien no existen investigaciones concluyentes sobre la evaluación específica de las emociones durante la formación docente, se reconoce la importancia de considerar la salud mental y emocional de los docentes (Torrijos et al., 2016). El bienestar emocional de los docentes, independientemente del nivel académico, tiene un impacto directo en su capacidad para brindar una educación de calidad y promover el bienestar de los estudiantes (Hernández-Ramos & Martínez-Abad, 2021).

La formación en competencias emocionales es fundamental para que los futuros docentes puedan manejar situaciones desafiantes, fomentar un entorno de aprendizaje positivo y mantener su bienestar emocional. Esto contribuirá a la preparación de docentes más

capacitados para enfrentar los desafíos emocionales de la profesión y fomentará un entorno educativo saludable y positivo para los estudiantes. Los periodos de prácticas proporcionan una oportunidad crucial para que los futuros docentes pongan en práctica y fortalezcan sus habilidades emocionales en entornos educativos reales. Asimismo, es necesario destacar la importancia de considerar la salud mental y emocional de los docentes, ya que esto tiene un impacto directo en su capacidad para brindar una educación de calidad y promover el bienestar de los estudiantes.

En conclusión, este proyecto ha evidenciado la relevancia de las emociones durante las prácticas de magisterio y ha destacado la necesidad de integrar la formación en competencias emocionales en los programas de formación del profesorado. Esto contribuirá a la preparación de docentes más capacitados para enfrentar los desafíos emocionales de la profesión y fomentará un entorno educativo saludable y positivo para los estudiantes.

Referencias bibliográficas

Agudelo Carvajal, C. C., Marina, D. L., & Castro Daza, D. (2011). La importancia de las prácticas pedagógicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje= The importance of the pedagogical practices in the teaching and learning.

Bartolome Pina, A. R., Cantón Mayo, I., & Moral Ferrer, J. M. (2016). Una revisión a los Practicum de Educación desde las tecnologías. *Revista Practicum*, 1(1), 40-53.

BERA. (2018). *Ethical Guidelines for Educational Research (4th ed.)*. British Educational Research Association (BERA). <https://bit.ly/3F8UmmW>

Bisquerra, R. (2020). *Universo de Emociones*. Gasmask Editores.

Boza, J., Pérez, J. V., & Ledesma, L. (2016). *Introducción a las técnicas de muestreo*. Difusora Larousse - Ediciones Pirámide.

Cejudo, J., & López-Delgado, M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología educativa*, 23(1), 29-36.

1147

Cornejo Abarca, J. (2014). Prácticas profesionales durante la formación inicial docente: análisis y optimización de sus aportes a los que aprenden ya los que enseñan a aprender" a enseñar". *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(ESPECIAL), 239-256.

De la Fuente, M. D. P., & Alonso, M. F. (2019). La importancia de la vocación en la elección de la carrera de Magisterio. Análisis de las expectativas vocacionales de los aspirantes a maestro en el Centro Adscrito de Magisterio M^a Inmaculada de Antequera. *Revista de Estudios Regionales*, (114), 119-146.

Egido-Gálvez, I., & López-Martín, E. (2016). Condicionantes de la conexión entre la teoría y la práctica en el Prácticum de Magisterio: Algunas evidencias a partir de TEDS-M.

Fernández Menor, I. (2020). La perspectiva de los tutores académicos de Prácticum en Educación Primaria. *Revista Prácticum*, 5(1), 54-67.
<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v5i1.9830>

Fernández Rodicio, C. I., & Abellán Roselló, L. (2023). El conocimiento previo. Influencia en el Prácticum de Ciencias de la Educación. *Revista Prácticum*, 8(2), 32-44.
<https://doi.org/10.24310/rep.8.2.2023.17069>

Gracia, D. (2007). La vocación docente. *Anuario jurídico y económico escurialense*, 40(1), 807-816.

Hernández-Ramos, J. P., & Martínez-Abad, F. (2021). La importancia de la actitud del docente universitario: Validación de una escala para su consideración. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 24, Article 1.
<https://doi.org/10.6018/reifop.414781>

Hernández-Sampieri, R. (2014). *Metodología De La Investigación* (Edición: 6). McGraw-Hill.

Labra, P., Montenegro, G., Iturra, C., & Fuentealba, R. (2005). La investigación-acción como herramienta para lograr coherencia de acción en el proceso de práctica profesional durante la formación inicial docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 31(2), 137-143.

Lorenzo Vicente, J. A. (2002). Hacia la profesionalización y modernización del Magisterio (1898-1936). *Revista complutense de educación*.

1148

Martínez, F. L. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(4), 43-52.

Martín-González, S., & García-Gómez, T. (2022). Fortalezas y debilidades del practicum según el alumnado del grado en Educación Primaria. *Revista Prácticum*, 7(1), 106-121. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i1.13501>

Molero, D., Pantoja-Vallejo, A., & Galiano-Carrión, M. (2017). Inteligencia emocional rasgo en la formación inicial del profesorado. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (20), 43-56.

Ponce Díaz, N., & Camus Galleguillos, P. (2019). La práctica como eje formativo-reflexivo de la formación inicial docente. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(37), 113-128.

Rueda, M. R. (2021). La Inteligencia Emocional y la importancia de la formación del profesorado para su práctica en Educación Infantil. *Investigación en la Escuela*, (104), 1-12.

Sánchez Lissen, E. (2004). La vocación entre los aspirantes a maestro. *Educación XX1* (2004, p. 203-222).

Torres-Hernández, E. F. (2023). La Vocación Docente como Predictora del Bienestar Subjetivo en el Profesorado Mexicano. *Revista Fuentes*, 25(3), Article 3. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2023.23148>

Torrijos, P., Hernández-Ramos, J. P., & Rodríguez-Conde, M. J. (2016). Desarrollo de competencias emocionales en los futuros docentes de Educación Secundaria: Resultados de la aplicación de un programa formativo. *Revista Educativa HEKADEMOS*, 21, 35-43.

Vaillant, D., & Manso, J. (2012). Tendencias en la formación inicial docente. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 3(18), 11-30.

Valverde Arrebola, M. A. (2016). Las prácticas externas extracurriculares: Tutorización y seguimiento como medida para incrementar su calidad. *Revista Practicum*, 1(1), 54-79.



JMFC

10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cidadania
e Saberes**

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



Yáñez, C. E. J., Soto, Y. M., Domínguez, N. A. R., & Hacegaba, G. Y. P. (2014). Aprender a hacer: la importancia de las prácticas profesionales docentes. *Educere*, 18(61), 429-438.

Zabalza, M. A. (2016). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum*, 1(1), 1-23.

1150



**Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cidadania e Saberes**

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0

CURRÍCULO INTERCULTURAL CRÍTICO “LA ESCUELA COMO ESCENARIO PARA LA FORMACIÓN EN TURISMO CULTURAL AUTOSUSTENTABLE”

Francisco Javier Blanchar Añez¹

Introducción

La presente ponencia abarca el estudio de procesos de planificación y desarrollo de apuestas curriculares en la escuela con sentido crítico e intercultural, orientadas hacia la participación y apoyo comunitario, y a la vez hacia su empoderamiento, especialmente en entornos comunitarios históricamente vulnerados, como el caso de las áreas rurales. Estas se caracterizan por la diversidad poblacional y relevantes problemas de índole social, económica y cultural, con la presencia de campesinos, niños, niñas y jóvenes trabajadores, población con discapacidad, víctimas del conflicto armado, entre otras. En estudio doctoral del cual se deriva la ponencia se basa en tres aspectos centrales: 1) el estudio del currículo escolar, basado en la apuesta colectiva de las comunidades para la formación y desarrollo de sus miembros y su aporte al fortalecimiento colectivo; 2) la vinculación, articulación y perspectiva escolar del contexto social, cultural, lingüístico y ambiental de las comunidades atendidas escolarmente; y 3) la orientación educativa hacia la formación en turismo cultural autosustentable, como apuesta transversal y énfasis hacia la consolidación identitaria de las comunidades rurales vinculadas con la escuela.

En el contexto expuesto, la educación se entiende como el derecho humano para la contribuir a la construcción de paz, justicia social y desarrollo sustentable; aquel derecho que posibilita el acceso a otros derechos humanos, la justicia social y la libertad. Este representa el proceso sociocultural mas relevante para aquellas sociedades caracterizadas por limitaciones relacionadas con la pobreza y problemas de capacidades y medios para su vida comunitaria (Organización de las Naciones Unidas ONU, 2009; Banco Mundial, 2015).

Se debe apostar entonces por procesos de garantiza, fortalecimiento y empoderamiento social mediante acciones educativas concretas, planificadas y estructuradas con la

1151

¹ Estudiante del doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira UTP. Correo: francisco.blanchar@utp.edu.co. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0176-8551>

participación real y efectiva de las poblaciones participantes. Aquí toma especial relevancia la formulación, implementación y evaluación de currículos pertinentes basados en el contexto sociocultural y ambiental de dichas comunidades, y fundamentalmente bajo las miradas y percepciones de los y las estudiantes acerca de su entorno, la vida en comunidad, hábitos y costumbres, y sobre todo sus cosmogonías representativas. Y la situación más crítica y apremiante, esbozada por la CEPAL (2016), la afrontan las comunidades indígenas y afrodescendientes, con históricas brechas en materia de acceso, permanencia y conclusión educativa.

Es aquí, donde la escuela comprender y representa el espacio de prácticas socioculturales en materia de construcción y establecimiento de capacidades sociales, culturales y ambientales de población y los territorios atendidos educativamente, cuyo currículo debe gestarse contextual y situadamente a partir de la vinculación pertinente de los grupos sociales. Esta connotación coparticipativa y coconstructiva debe reconocer, valorar y apropiar adecuadamente las concepciones, habilidades y significados de ver y representar el mundo colectiva e individualmente como forma de equidad, justicia y pertinencia educativa; a pesar de las marcadas limitaciones y exclusiones educativas que caracterizan a la escuela tradicional reinante (Meneses y Bidaseca, 2018), que a expensas de la riqueza y diversidad natural y social de los contextos, suelen proyectar sus planes y propuestas educativas de manera genérica, sin tener en cuenta a las comunidades educativas que atienden y de las cuales se constituyen en aspectos más de su configuración (Backes, 2019; Palumbo, et al., 2020).

La problemática expuesta no es ajena al caso de los pueblos y comunidades asentadas en áreas rurales dispersas del Departamento de la Guajira en Colombia, y específicamente en el Distrito Turístico y Cultural de Riohacha; cuyos aspectos diversos se caracterizan por la interacción de múltiples grupos sociales de comunidades indígenas Wayuu, Kaggabbas, Iku, Wiwa, Kankuamos y Pueblos raizales afrodescendientes, además de mestizos y población migrante, mayoritariamente venezolana, y de asentamientos campesinos, desplazados por la violencia, niños, niñas y jóvenes trabajadores, entre otros.

En la región relacionada se encuentra la Institución Educativa Rural Luis Antonio Robles, establecimiento oficial de atención poblacional mixta de la comunidad del Corregimiento de Camarones y la región noroccidental de la cabecera municipal del Distrito de Riohacha. La zona en la cual se encuentra presenta una riqueza multi e intercultural importante, ambientalmente generosa con la existencia de múltiples recursos hídricos (lagunas estacionarias, playas y ríos), los cuales convergen con el establecimiento del Parque Natural de Flora y Fauna Los Flamengos; además de recursos patrimoniales históricos como pueblo

del Caribe Colombiano. En síntesis, se trata de un conjunto armónico de bienes y recursos culturales, ambientales y ecológicos de especial envergadura e historia, como especie de fortalezas y capacidades que pueden gestar el empoderamiento y valoración social identitaria y su proyección en mejoras sociales y económicas para sus habitantes, motivo por el cual el énfasis educativo de la institución es el Ecoturismo. Desde estas perspectivas se plantea el estudio doctoral de base, y la presente ponencia, orientada al análisis de las potencialidades, capacidades y problemáticas sociales, culturales y ambientales de una comunidad rural, para construir participativamente una propuesta educativa, en el marco de un currículo intercultural, que promueva la formación de los estudiantes en turismo en un corregimiento rural del Distrito Turístico y Cultural de Riohacha, Colombia.

Metodología

El estudio se basa en el paradigma sociocrítico, de enfoque crítico (Horkheimer, Adorno, Habermas y Marcuse) y de diseño Investigación Acción Participativa IAP, pues trata de reconocer las consecuencias de las apuestas educativas positivistas y su limitada proyección en materia de la transformación social. A partir de la apuesta de indagación educativa en aras de propiciar rutas educativas y curriculares basados en teorías sociales con el fin de propiciar mejores posibilidades de empoderamiento y transformación social, a través de la participación de las mismas comunidades. Entonces, a través de la metodología propuesta, se orientan los esfuerzos hacia la generación de espacios de reflexión e interacción entre los miembros escolares y comunitarios de la comunidad educativa para indagar y proponer colectivamente una iniciativa curricular basada en las necesidades, intereses y sobre todo las necesidades del territorio y sus pobladores.

Participantes

Los participantes del estudio los constituyen miembros educativos y comunitarios de la institución educativa rural de referencia (Directivos docentes, docentes, estudiantes, administrativos, padres, madres y cuidadores). Estos fueron seleccionados a través de criterios de inclusión y exclusión.

1153

Criterios de inclusión

Actores escolares y comunitarios con disposición e intereses para participar en el estudio.
Directivos docentes, docentes y administrativos de la planta de personal educativo institucional vigencia 2024.

Estudiantes de los niveles y grados educativos ofrecidos por la institución (Preescolar, básica primaria, básica secundaria y media vocacional) matriculados para la vigencia 2024.

Padres de familia o cuidadores de los estudiantes matriculados en la vigencia 2024.

Actores educativos y comunitarios que hayan diligenciado el Consentimiento informado y el Asentimiento Informado.

Criterios de exclusión

Directivos docentes y docentes que no hacen parte de la planta institucional durante la vigencia 2024.

Actores educativos y comunitarios que no participen como mínimo en el 80% de las actividades realizadas en el marco de la investigación.

1154

Supuestos de la investigación

La escuela, su currículo y las prácticas educativas derivadas de esta, han constituido apuestas generalistas y estandarizadas mediante objetivos de aprendizaje memorístico acerca de la actividad turística, sin la apropiación explícita del contexto social, ambiental y cultural del corregimiento y la zona de influencia de la institución educativa.

Las percepciones e ideas de los actores educativos y comunitarios se centran en reconocer limitaciones de mejoramiento y disposición de recursos económicos y de inversión por parte de los principales entes administrativos y políticos del Distrito de Riohacha y del departamento de La Guajira.

Son evidentes las fortalezas y problemáticas sociales, culturales y ambientales relacionadas con la diversidad de recursos ambientales y ecológicos del territorio, con escasa vinculación en la apuesta curricular del establecimiento educativo.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

En torno a los objetivos del estudio, principalmente hacia la construcción participativa de una propuesta educativa con base en el análisis de fortalezas y problemáticas sociales,

culturales y ambientales de la comunidad educativa, para promover la formación de los estudiantes en turismo cultural en un corregimiento del Distrito Turístico y Cultural de Riohacha, Colombia, se estableció pertinente el uso de cuatro técnicas con sus respectivos instrumentos de investigación, articulados a los objetivos específicos del estudio.

Objetivo 1. Identificar en el currículo y en las prácticas educativas, el papel de la escuela en la formación en turismo cultural en el Distrito de Riohacha. Técnica de análisis documental, instrumento Guía de análisis documental al currículo oficial de la institución educativa (PEI, Planes de área y Planes de aula) y la técnica de la entrevista (Guión de Entrevistas Semiestructuradas), aplicadas a los actores educativos y comunitarios (Directivos docentes, docentes, administrativos, estudiantes y padres de familia, acudientes y/o cuidadores).

Objetivos 2 y 3. Análisis de las percepciones de los actores de la comunidad educativa respecto a las fortalezas y problemáticas sociales, culturales y ambientales del contexto y el diseño de una propuesta educativa que promueva la formación en turismo cultural. Técnicas asociadas al Marco Lógico de formulación de proyectos (Técnicas de planificación: Instrumentos Guías de Análisis de los involucrados-Árbol de Problemas-Árbol de Objetivos-Análisis de Alternativas y Matriz de Marco Lógico), los Círculos de Reflexión (Ver Anexo F-Instrumento Guía para Círculo de Reflexión), técnica del Grupo Focal (Instrumento Guión de Grupos Focales) y técnica de la entrevista (Guión de entrevista semiestructurada).

1155

Resultados y Discusión

Los resultados parciales obtenidos hasta el momento en la investigación, especialmente desde la revisión bibliográfica realizada, indican que existe un importante avance en materia de la investigación social participativa en educación, especialmente en materia de la necesidad de promover acciones y prácticas colaborativas entre la escuela y la cultura del contexto del cual hace parte, mediante el reconocimiento de los conocimientos, saberes y formas propias de educación de los grupos sociales (Calle y Washima, 2020; Ferrada, Jara y Seguel, 2021 y González, Ortiz y Gamarra, 2020). En este campo, la IAP se ha materializado como la metodología sociocultural de comunicación educativa y participación social-comunitaria idónea para el aprendizaje y el desarrollo de capacidades de investigación y análisis de la propia realidad. (Arroyo, López y Zuñiga, 2020).

Se destaca el papel principal de las comunidades educativas, de sus miembros, desde el autoreconocimiento y sus capacidades, aspectos que denotan la identidad personal y social

sobre las cuales debe asentarse la escuela, las personas y sus comunidades (Macías, Peña y Bernal, 2021). Adicionalmente, como expresa Sirvent (2018), se trata de una perspectiva de educación popular que promueve la identificación de los diversos mecanismos de poder arraigados, que limitan la participación y análisis de las problemáticas por parte de las colectividades que se ven afectadas.

Conclusiones y Recomendaciones

A partir de los avances de la investigación, se concluye que la pedagogía y la educación crítica e intercultural emergen como contraposición a las dinámicas tradicionales educativas y sus apuestas curriculares genéricas basadas en propósitos formativos estandarizadores, generalistas y universalistas, que suelen proyectar y desarrollarse al margen de las comunidades y la naturaleza social, cultural y ambiental de sus territorios.

Desde la dinámica de investigación propuesta, se trata de promover coconstructivamente alternativas curriculares críticas y emancipatorias para, además de visibilizar dichas comunidades, tener en cuenta de manera práctica y real, el protagonismo central de estas en la co-construcción de las propuestas educativas para su población, especialmente desde el contexto y la investigación horizontal.

La propuesta de investigación, y los hallazgos presentados en la ponencia, explicitan las posibilidades de rutas y caminos por recorrer, especialmente desde el enfoque crítico y participativo por parte de comunidades educativas interculturales de múltiples actores, como el caso del departamento de La Guajira y del Distrito Turístico y Cultural de Riohacha. Contextos que la escuela debe tomar como posibilitantes de desarrollo y no como limitantes culturales y lingüísticos, minimizados e invisibilizados, que a través de iniciativas educativas conjuntas, contextualizadas e inclusivas logren vincular los saberes y saberes haceres de estas comunidades educativas.

Declaraciones

La ponencia se deriva del Proyecto de investigación doctoral titulado Propuesta Educativa en Comunidades Rurales: Currículo Intercultural Crítico, desde la Escuela, para la Formación en Turismo Cultural Autostentable en el Distrito de Riohacha, Colombia, auspiciado por dos procesos de financiamiento oficial en Colombia: a) el Programa de Becas del Bicentenario, del Ministerio de Ciencias, Tecnología e Innovación MinCiencias de Colombia a través del

1156

programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira UTP y b) el proyecto E4-24-2 de la Vicerrectoría de Investigaciones, Innovación y Extensión de la Universidad Tecnológica de Pereira UTP “Propuesta educativa en comunidades rurales: Currículo Intercultural crítico, desde la escuela, para la formación en Turismo Cultural Autostentable en el Distrito de Riohacha, Colombia”, a través de la convocatoria interna para apoyar a estudiantes de doctorado para el desarrollo de proyectos de grado año 2023.

Referencias

Arroyo Ortega, A., López Álvarez, S., y Zuñiga, D. (2020). *Prácticas pedagógicas propias y usos de las tecnologías de la información y comunicación en el resguardo indígena Cristianía Karmata Rúa: narrando historias, tejiendo trazos desde la pringamoza*. Medellín, Colombia: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. CINDE; Gobernación de Antioquia; Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. Bogotá D.C.: MinCiencias. ISBN: 978-958-5150-03-4 impreso, ISBN: 978-958-5150-02-7 digital.

Banco Mundial (2015), *Latinoamérica indígena en el siglo XXI. Primera década*. Washington D.C.: EE.UU.

Backes, J. L. (2019). A luta política para a construção de currículos interculturais e decoloniais pelos indígenas. *Currículo sem Fronteiras*, 19(3), 1115-1130.

Calle Arévalo, M.L. y Washima Zhunio, M.E. (2019). Las Comunidades de Aprendizaje y el aprendizaje dialógico como estrategias de praxis pedagógica en Educación Intercultural Bilingüe. *REEA*, 5(2). 122-132.

<http://www.eumed.net/rev/reea>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL. (2016). *La matriz de la desigualdad social en América Latina*. I reunión de la mesa directiva de la Conferencia Regional sobre desarrollo social de América y el caribe. Santo domingo. 1 de noviembre de 2016.

Ferrada, D. Jara Espinoza, C. y Seguel, A. (2021). Interculturalidad entre saberes oficiales del currículum escolar y saberes locales en aulas comunitarias en Chile. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 25(4). ISSN 1138-414X, ISSN 1989-6395.

DOI:10.30827/profesorado.v25i3.21455

González Monroy, L., Ortiz Segrera, J. y Gamarra Rosado, L. (2020). Dinámicas escolares asociadas a la construcción de un currículo intercultural para la paz y la justicia territorial en el Caribe colombiano, 2018-2019. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 22 (34), 113-133.

1157



JMFC

10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cidadania
e Saberes**

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



Meneses, M.P. y Bidaseca, K. (Coord). (2018). *Epistemologías del sur*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO.

Organización de las Naciones Unidas ONU. (2009). *Informe del Relator Especial sobre la situación de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los indígenas, James Anaya*. Consejo de Derechos Humanos.

Palumbo, M. M., Cabaluz Ducasse, F., y Salazar, M. (Comp). (2020). *Educación popular. Para una pedagogía emancipadora latinoamericana*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO. ISBN 978-987-722-617-1.

1158



**Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cidadania e Saberes**

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0

O TABLET COMO VIA DE (RE)SIGNIFICAÇÕES DE EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Manuela Azevêdo Queiroz¹

Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha²

Introdução

O uso intensificado de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) tem provocado discussões importantes para a compreensão de questões ligadas ao interesse, cada vez maior, de crianças por esses instrumentos. A constante utilização de recursos digitais por adultos desperta atração e envolvimento, cada vez mais observados, em bebês e crianças pequenas. Neste contexto, têm sido acentuadas, mesmo que por observações informais, a facilidade, agilidade e mesmo plasticidade na aprendizagem e manuseio desses equipamentos por crianças pequenas.

No entanto, apesar desses consensos, as relações entre crianças e TDIC permanecem como um problema de pesquisa, com muitas questões a serem respondidas: as características de atração, envolvimento, facilidade, agilidade, plasticidade no uso imperam do mesmo modo ou de maneira semelhante em todas as crianças ou existem singularidades a depender da faixa etária, do grupo sócio-econômico e/ou das experiências escolares? No que se refere à educação dessas crianças, esses recursos podem ser considerados benéficos para sua aprendizagem? Estes equipamentos são adequados a experiências de desenvolvimento de crianças da Educação Infantil (EI) com faixa etária de quatro e cinco anos?

Em meio a esses e outros questionamentos, a utilização de TDIC tem sido alvo de grande preocupação, tanto de profissionais da área da saúde – que já listam problemas como: cefaléias, transtornos de sono, perda auditiva, nomofobia (medo de ficar sem o aparelho celular), depressão, entre outros – quanto de profissionais da área da Educação, que se preocupam com possíveis prejuízos para o ensino e a aprendizagem, o desenvolvimento

1159

¹ Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). E-mail: manuelaak@yahoo.com.br.

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). E-mail: silrocha@uol.com.br.

físico, cognitivo, afetivo e social de seus alunos. Em contrapartida, existem trabalhos que realçam contribuições que o acesso e uso das novas tecnologias podem trazer.

Ao exporem documentos que defendem possíveis contribuições das TDIC para o desenvolvimento infantil, Anjos e Francisco (2021), por exemplo, partem em defesa de que as crianças têm uma “atuação ativa no âmbito das TDIC” (Idem, p. 129) e que ouvi-las e “verificar suas apropriações é um trabalho interessante na perspectiva de dar voz e vez às crianças no mundo” (Idem, p. 129). Esta perspectiva abre precedentes para a discussão sobre como as crianças estão sendo incluídas, enquanto participantes, em estudos sobre TDIC e o quanto suas narrativas e experiências com esses equipamentos podem contribuir para conhecimentos acerca da temática.

Com base em estudos já desenvolvidos, Anjos e Francisco (2021) alertam que

[...] dentre os que defendem e os que criticam o uso das TDIC por parte de crianças, parcela significativa dos que assumem uma ou outra postura olham para as tecnologias digitais como foco de pesquisa e não para as crianças como parceiras de pesquisa. Considerar a criança como centro - e não as tecnologias digitais - é portanto, um aspecto fundamental desse debate (ANJOS; FRANCISCO, 2021, p. 129-130).

1160

Estes pesquisadores ainda chamam a atenção para a importância da mediação parental na utilização de tecnologias por crianças pequenas. Alertam que, para o uso responsável, é necessário “acompanhamento e supervisão, com controle de tempo de exposição às telas por parte de pais/mães e cuidadorxs” (ANJOS; FRANCISCO, 2021, p. 130). Em consonância, Brito (2018, p. 40) assegura que “os pais desempenham um papel crucial na promoção e maximização do uso saudável de tecnologias pelos seus filhos”. E dado o uso e exploração desses equipamentos pelas crianças, “é necessário um equilíbrio nesta utilização que é praticamente diária” (Idem, p. 40).

Tena, Gutiérrez e Cejudo (2019, p. 341, tradução nossa), ao desenvolverem pesquisa sobre o uso de tecnologias por crianças de 0 a 6 anos de idade, explicam que a preocupação com a vulnerabilidade das crianças diante de tanta tecnologia tem motivado a realização de pesquisas que objetivam “determinar em que ponto esse problema deve ser enfrentado”. As autoras afirmam:

Em primeiro lugar, os especialistas não sabem ao certo com que idade as crianças devem começar a usar a tecnologia, embora se acredite que seja aos 4 anos, pois a maioria dos estudos mostram que a partir dessa idade específica as crianças

começam a aumentar o uso das TIC [Tecnologias de Informação e Comunicação] (WARTELLA ET al., 2002); no entanto, não há achados que possam nos dar uma resposta (TENA; GUTIÉRREZ; CEJUDO, 2019, p. 341).

Ainda assim, as pesquisadoras ressaltam que “embora não haja consenso sobre a idade em que as crianças devem começar a usar a tecnologia” (Idem, p. 341), sua investigação “mostra que muitas crianças começam a ter acesso e a usá-la a partir dos 2 anos de idade” (Idem, p. 341). Os trabalhos analisados por Anjos e Francisco (2021, p. 141) em seu estudo “apontam que o uso de dispositivos mediados por adultxs, com conteúdos apropriados e com controle de tempo, podem ser interessantes para as crianças, não chegando a interferir negativamente no desenvolvimento infantil”. No entanto, frisam que “tal questão não significa que as TDIC podem e devem substituir as experiências presenciais em contextos de Educação Infantil, tendo as brincadeiras e as interações como integradores e constitutivos dessas experiências” (Idem, p. 141).

Lobo e Barwaldt (2021) esclarecem que dentre as dificuldades enfrentadas pela Educação Infantil para a implementação de tecnologias digitais estão a “falta de formação docente”, o “baixo desenvolvimento de aptidões” e a “resistência que as tecnologias encontram no contexto escolar”; dessa maneira, “seu uso fica restrito às disciplinas e conteúdos trabalhados em níveis mais avançados de ensino, em detrimento de uso no âmbito da Educação Infantil” (Idem, p. 237).

Contudo, ainda que as críticas ao uso de tecnologias sejam mais freqüentes quando se trata da Educação Infantil, Lobo e Barwaldt (2021) ressaltam que a problematização da utilização de TDIC se estende a todos os outros segmentos educacionais, uma vez que o desafio consiste em “encontrar meios para potencializar o ‘saber-fazer’ dos professores no uso e adoção das Tecnologias Digitais desde a Educação Infantil até os mais altos níveis de escolarização” (LOBO; BARWALDT, 2021, p. 237).

Diante de tantos impasses e incertezas, questiona-se: caberia, necessariamente, à escola, que já se ocupa de inúmeras funções e obrigações, o papel de ensinar seus alunos o manuseio e o uso consciente de dispositivos digitais nos mais diversos contextos, incluindo, portanto, àqueles que ultrapassam os muros da escola?

Em seu estudo, Lobo e Barwaldt (2021, p. 242) abordam essa questão pontuando uma condição muito mais urgente do papel que a escola exerce ao promover o ensino de uso de TDIC aos alunos:

[...] as Tecnologias da Informação e Comunicação, desenvolvidas para serem usadas no contexto social nem sempre beneficiam todas as esferas populacionais, e por isso, a escola exerce um papel fundamental, pela oportunidade que oferece para todos os sujeitos menos favorecidos, que por meio de um ensino mais dinâmico e inovador e políticas públicas, conseguem ter acesso às Tecnologias Digitais.

A este respeito, Souza et al. (2017, p. 49) explicam que a relevância de incorporar novas tecnologias nos contextos escolares está em promover “coisas novas e pedagogicamente importantes que não se pode acontecer de outras formas”. Dessa maneira, para estes estudiosos, “a escola passa a ser um ambiente mais interessante que aprontaria o aluno para o futuro, tornando-o um utilizador independente da informática, capaz de usar vários tipos de fontes de informação e meios de comunicação” (Idem, p. 49).

No entanto, os autores esclarecem que para integrar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nos currículos, é necessário que se invista em dois domínios: “na atitude dos professores e numa adequada capacitação para o seu uso” (SOUZA et al., 2017, p. 49), tendo em vista que a capacitação dos professores apresenta-se como sendo crucial, uma vez que os alunos se encontram quase sempre disponíveis “para a utilização das tecnologias, enquanto a maioria dos professores não” (Idem, p. 49).

1162

Desenvolvimento

Do ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural, matriz de fundamento de nossa pesquisa, as preocupações/ressalvas apresentadas no tópico anterior fazem sentido, lembrando que, para esse modelo teórico, “mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na consciência e no comportamento humano” (FACCI, 2004, p. 65). Desde os trabalhos inaugurais, Vigotski concebe a importância da natureza do/para o homem, que atua sobre esta, transformando-a, criando, assim, novas condições de existência e também um novo homem (BERNARDES, 2010). Apoiada na Teoria Histórico-Cultural, Pasqualini (2016) enfatiza que:

Quando nascemos, somos “candidatos” à humanidade. Por essa razão, toda criança precisa passar pelo processo de humanização [...], precisa se apropriar [...] daquilo que foi produzido historicamente pelo gênero humano, desde a linguagem oral até os equipamentos de tecnologias. (PASQUALINI, 2016, p. 48-49).

Portanto, desde que nasce o homem inicia o processo de apropriação de sua realidade cultural e social, a qual se encontra em constante transformação devido aos instrumentos que vão surgindo ao longo dos anos. Logo, as tecnologias digitais são exemplos significativos destes instrumentos. Além disso, é preciso considerar que mesmo as ferramentas mais primitivas criadas por nossos ancestrais são instrumentos tecnológicos pertencentes àquela época.

De acordo com Kenski (1998, p. 59), para cada época existe uma tecnologia e para cada tecnologia há uma memória. Dessa maneira, “ao depositar suas marcas e lembranças nas tecnologias [...] o homem altera as suas próprias formas de se lembrar do passado”. Por isso, para a autora, a banalização das novas tecnologias modificou as vivências, o trabalho, a organização, a educação na sociedade atual e alterou as funções de armazenamento das memórias humanas. Kenski (1998) explica que:

Na atualidade, as novas tecnologias de comunicação não apenas alteram as formas de armazenamento e acesso das memórias humanas como, também, mudam o próprio sentido do que é memória. Através de imagens, sons e movimentos apresentados virtualmente em filmes, vídeos e demais equipamentos eletrônicos de comunicação, é possível a fixação de imagens, o armazenamento de vivências, sentimentos, aprendizagens e lembranças que não necessariamente foram vivenciadas in loco pelos seus espectadores (KENSKI, 1998, p. 59).

1163

Processos semelhantes também ocorrem com outras funções psicológicas, que se transformam mediante o uso de novas ferramentas tecnológicas, as quais não param de surgir em diferentes contextos históricos, sociais e culturais. A atividade por nós proposta para a realização dessa pesquisa – crianças fotografando com o *tablet* aquilo de que mais gostam na escola – coloca em movimento diversas e importantes funções psíquicas durante a execução, por exemplo: o pensamento (escolhas sobre o que e como a criança irá fotografar), a memória (o que existe na escola, quais lugares, objetos), percepção (observação e análise do ambiente para a escolha do objeto que será registrado), atenção (concentração na atividade – enquadramento, ajuste do ângulo na tela do *tablet*, manejo no ato de fotografar em si, entre outros), linguagem (uso da fala para apresentação das justificativas do motivo de ter fotografado este e não aquele objeto), imaginação (muito presente nas narrativas infantis comentando experiências vividas nos contextos fotografados), entre outras.

Partindo dessas premissas, desenvolvemos um estudo que buscasse responder a alguns dos questionamentos endereçados às relações crianças/TDIC. Realizamos, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica, buscando tendências de análises das TDIC e suas relações com

contextos educacionais e detectamos que – apesar do grande número de publicações relativas à temática – são escassos os artigos que abordam o uso de tecnologias por pré-escolares. Identificamos, ainda, carência de pesquisas tendo crianças como participantes ativas no processo de investigação, principalmente nos estudos envolvendo menores de 10 anos de idade.

Tendo em vista esta problemática, realizamos uma investigação que incluiu crianças como participantes ativas e que objetivou examinar (i) a importância da atividade com o *tablet* para (re)significações e (re)interpretações sobre suas experiências no contexto escolar e (ii) os modos pelos quais as mesmas utilizam recursos digitais para registrar suas experiências na Educação Infantil.

O *tablet* foi escolhido por possibilitar: registro fotográfico; armazenamento, organização e avaliação do material produzido; acesso e visualização às imagens imediatos; por permitir o deslocamento das crianças com o equipamento pela escola; e possuir sistema *touch screen* – recurso que favorece o manuseio do dispositivo móvel por crianças pequenas.

Método

Tratou-se de pesquisa empírica, realizada com 19 crianças de quatro e cinco anos, pertencentes a uma turma de Educação Infantil da rede pública de Campinas-SP / Brasil e executada a partir de três tipos de procedimentos: observação, atividade com *tablet* e entrevista.

A observação foi iniciada em uma Roda de Conversa, buscando as seguintes informações: se as crianças usam tecnologias, quais, se gostam, como e para que usam, se os pais aprovam o manejo e se recebem algum tipo de orientação. A atividade com o *tablet* foi feita em duas etapas. Primeiro, a turma foi organizada em grupos de quatro ou cinco crianças, que seguiram a orientação de produzir, individualmente, fotografias daquilo de que mais gostam na escola. Cada participante dispôs do *tablet* pelo tempo que desejasse. Acompanhados pela pesquisadora, puderam se deslocar por toda escola. Foram feitas 11 sessões fotográficas, das quais resultaram 577 fotos. Já a segunda etapa, realizada em sete sessões, consistiu na seleção das fotos produzidas. As crianças, reunidas em trios, viam no *tablet* suas produções e a pesquisadora solicitava que cada participante escolhesse algumas fotos para compor um e-book; ao longo do encontro, conversavam sobre os motivos das escolhas.

1164

Análise do material empírico: o *tablet* enquanto tecnologia mediadora das experiências

A partir de transcrições das conversas e da análise destas e das fotos produzidas, foram construídos três eixos: (i) (Re)descobrimo o *tablet*; (ii) (Re)conhecendo o contexto e (re)lembrando conteúdos e (iii) Entrelaçando e estreitando relações: memórias mobilizadas pela atividade com o *tablet*.

Em (Re)descobrimo o *tablet*, buscamos analisar os modos pelos quais as crianças utilizam recursos digitais para registro de suas experiências na Educação Infantil. Com este propósito, identificamos em alguns episódios em que as crianças exteriorizaram determinados conhecimentos em relação à ferramenta digital e apresentaram dúvidas e dificuldades operacionais no tocante ao manuseio de recursos (re)descobertos por elas no *tablet*. Destacamos a seguir um episódio que demonstra emoções e sentimentos despertados por algumas descobertas recém realizadas pelas crianças. Salientamos que os nomes apresentados nos episódios são fictícios.

Observamos que algumas crianças se sentem desconfortáveis por não saberem manusear o equipamento, ainda que tenham hesitado em admitir seu desconhecimento em relação ao dispositivo digital. Para algumas crianças parece ser difícil reconhecer perante os outros que não sabem manejar o *tablet*.

1165

Episódio 1

Após reunir e passar as orientações necessárias (não correr, não gritar, fotografar aquilo de que mais gostam) e decidir junto com Daniel, Bruno, Ricardo e Pietro quem seria o primeiro a fotografar, a pesquisadora começa a preparar o *tablet* para a atividade.

Daniel: *É seu celular?*

Pesquisadora: *Esse aqui é meu tablet.*

Daniel: *Ab, tá.* (diz com a mão na cabeça).

Em seguida, a pesquisadora lhe passa o equipamento e pergunta aonde ele quer ir para fotografar o que mais gosta, o que mais acha legal; após mais algumas explicações, Daniel (sob a influência de Bruno) decide ir ao parque que fica em frente à sala de aula; lá, direciona a câmera do *tablet* para um dos brinquedos, mas a pesquisadora percebe que ele não toca o

botão de registro da câmera, apenas olha para a tela e segue em direção a outro brinquedo. Atenta a esta ação, a investigadora observa que o menino tem a mesma atitude quando enquadra o Gira-Gira na câmera do dispositivo. Por isso, pergunta:

Pesquisadora: *Esse aqui que você quer fotografar?*

Daniel: *Olha, tá cheio de água aqui, ó!*

Pesquisadora: *E o que você quer fotografar? Você sabe como fotografar?*

Daniel: *Sim.* (reponde baixinho)

A fim de confirmar a resposta, a pesquisadora o questiona:

Pesquisadora: *Onde é que aperta?*

Daniel: *Olha o maribondo!*

Pesquisadora: *Quer fotografá-lo?*

Daniel: *Ó, tem... Aquele maribondo pica.*

A pesquisadora resolve questioná-lo novamente:

Pesquisadora: *Daniel, o que você quer fotografar? Conta pra mim.*

Daniel: *Ah, no Gira-Gira e depois caiu água aqui e choveu muito.*

Pesquisadora: *É? E você quer fotografar aqui, Daniel?*

Daniel: *Sim.*

Pesquisadora: *Então “bora” lá. Aponta e aperta aqui Daniel, ó... [mostra para ele onde é] Tá vendo essa bolinha branca aí? Aperta nela.*

Daniel: *Cadê?*

Pesquisadora: *Aqui.*

Mostra para ele novamente.

Daniel: *Cadê?*

Pesquisadora: *Aqui ó... Isso, fotografa.*

Daniel, então, fotografa. Em seguida, toca no lugar errado e a pesquisadora diz:

Pesquisadora: *Aí não, Daniel; aí você foi para a foto.*

Após retornar para o modo câmera, a pesquisadora pergunta:

Pesquisadora: *Quer fotografar mais o que, Daniel?*

Como ele não responde, a pesquisadora continua:

Pesquisadora: *Daniel, por que você quis fotografar aqui?*

Daniel: *Oh, não pode subir aí, ó! (diz, voltando-se para os colegas que estavam em um brinquedo. No entanto, Daniel direciona o tablet para eles)*

Percebendo, a pesquisadora pergunta:

Pesquisadora: *Você quer fotografar os meninos?*

Daniel: *Sim.*

Pesquisadora: *Sim? Então vai lá, aperta a bolinha branca.*

Daniel: *Ai meu Deus! Ah não...* (diz no momento em que está fotografando)

Daniel: *Ali, ali, o Bruno ali, ó!*

Pesquisadora: *Vai, a bolinha branca. Aeeê...*

Daniel: *Cadê o Bruno?* (diz olhando para a tela do dispositivo)

Pesquisadora: *Olá, você fotografou!* [aponta para a imagem de Bruno] *Aí a foto...*

Daniel ri e diz:

Daniel: *Olha ali o Pietro...* (diz, apontando para a imagem do colega na tela)

Figura 1: Um Gira-Gira, uma poça e um primeiro registro



Fonte: Produzida por Daniel

No início da sessão, após ser encorajado pela pesquisadora a dizer se sabia fotografar ou não, observamos que Daniel afirma saber, porém usa um tom de voz bastante baixo, aparentando insegurança e receio. Além disso, atentamo-nos para o fato de que ao ser questionado, Daniel se esquivava das perguntas introduzindo outro assunto, o que a investigadora interpretou como desconhecimento no manuseio da ferramenta digital por parte da criança. Este desconhecimento pôde ser certificado no momento em que o menino manuseou o *tablet*. A expressão “Ai meu Deus!” realça sua insegurança, mas também sua compreensão de que algo no procedimento não havia dado certo. Ficou evidente que Daniel não sabia o que deveria

1167

fazer para fotografar e que parecia entender que bastava apontar o *tablet* para que a imagem ficasse registrada. Contudo, ao observar o resultado de sua produção fotográfica depois do registro efetivo, Daniel manifesta satisfação com um sorriso. Ressaltamos que este desconforto e insegurança iniciais foram sendo amenizados nas sessões seguintes.

Durante as seleções das fotos produzidas, algumas crianças – que se mostraram bastante confiantes e independentes durante as sessões fotográficas – também demonstraram insegurança; foi o caso de Luísa. Para esses momentos, a pesquisadora se colocou como mediadora no processo de aprendizagem. O episódio seguinte evidencia essa mediação.

Episódio 2

Luísa: *Essa; esse daqui.*

Pesquisadora: *Então pode clicar em cima.*

Luísa: *Aqui?* (aponta com o dedinho)

Pesquisadora: *Iso.*

Luísa clica de maneira tão delicada que a pesquisadora precisa pedir que ela repita o movimento com um pouco mais de força para que a foto seja selecionada.

Pesquisadora: *Pode clicar, clica, com o dedinho... Em cima da foto, na foto.*

Luísa: *Aqui?*

Pesquisadora: *A... Assim.* [mostra com o dedo e a menina repete o movimento] *Quase foi. Vai de novo que você consegue. [...] Aê, ó lá, ficou um pontinho em cima da foto.*

Neste episódio a pesquisadora teve um papel importante para que Luísa continuasse o processo de seleção. De acordo com Palangana (1994, p. 135), os processos psicológicos mais complexos, típicos do homem, começam a tomar forma na criança na constante mediação com os adultos ou com as pessoas mais experientes. Logo, a mediação torna-se fundamental no processo de desenvolvimento das funções psicológicas da criança, a qual necessita que os responsáveis por seu processo educativo proporcionem, frequentemente, atividades que a desafiem a executar ações mais complexas; “é preciso colocar em movimento e fazer avançar as funções psíquicas que estão despontando no psiquismo da criança”, conforme afirma Pasqualini (2016, p. 91).

Sendo assim, detectamos por meio deste eixo, que nem todas as crianças estavam familiarizadas com a tecnologia, o que abre precedentes para a problematização do termo “nativos digitais”, tendo em vista que entre os participantes não observamos proficiência,

fluência e nem domínio imediato em relação ao manuseio – mesmo entre as crianças que demonstraram bastante confiança e autonomia com o *tablet* em mãos, pois sempre havia algo a ser ensinado e aprendido. Em contrapartida, constatamos, nos participantes, disposição, agilidade e plasticidade para a aprendizagem de manejo do *tablet*, sinalizando ainda heterogeneidade processual nos modos de apropriação dos recursos utilizados.

Já no eixo (Re)conhecendo o contexto e (re)lembrando conteúdos, examinamos os critérios explicitados para a produção e seleção das fotografias. A atividade de fotografar oportunizou processo de (re)conhecimento do espaço escolar, permitindo registrar elementos muito conhecidos, e detalhes que – conjecturamos - não eram percebidos, corriqueiramente. As facilidades permitidas pelo dispositivo possibilitaram: mobilidade com o aparelho incluindo acesso a área externa da escola, registro de objetos em ambientes antes inacessíveis, (re)construção e (re)elaboração de narrativas viabilizadas pelo retorno aos registros e reflexão sobre o que foi produzido.

O parquinho foi à área da escola mais fotografada pelos participantes da pesquisa. A atividade com o *tablet* permitiu que fossem materializadas a apreciação e a forte relação afetiva com esse ambiente. Entretanto, embora o parque tenha sido o lugar mais fotografado, identificamos distintas percepções por parte das crianças, com diferentes graus de importância dada a este espaço, conforme exposto nos episódios seguintes.

Após ter realizado registros fotográficos de diversos brinquedos, Milena foca em um Gira-Gira e o detalha da seguinte maneira:

Episódio 3

Milena: *Ele gira, é muito legal esse brinquedo! Ele gira rápido, parece que a gente tá... Voando [...] A gente faz assim, ó [levanta a cabeça para o alto] parece que a gente tá lá na árvore, de ponta cabeça; muito legal! [...] Todos os gira-gira daqui é assim, é legal. Que nem aquele ali de baixo... Eu gosto mais daquele balanço [aponta para o brinquedo], tem hora que a gente briga por causa dele, que é legal; muito legal. Aí a gente gosta tanto.*

1169

Figura 2: Um Gira-Gira diferente



Fonte: Produzida por Milena

A relação de Milena com o brinquedo a leva a criar uma situação imaginária. E ela tem conhecimento disso, uma vez que afirma: “parece que a gente tá lá na árvore, de ponta cabeça”. Milena se dedicou bastante à atividade proposta, tanto que – por achar que no contexto escolar haviam se esgotado as possibilidades de registro – em um determinado momento sugeriu que ultrapassássemos os limites da escola para a realização de novos registros. A menina questionava-se sempre quanto ao que mais poderia ser fotografado, naquele contexto, que ainda não tinha sido registrado, mostrando, dessa maneira, uma preocupação singular com sua produção. Esta inquietação levou Milena, diversas vezes, a um processo de (re)conhecimento de detalhes até então não percebidos para registro.

Observamos que esse refinamento das/nas opções de Milena promoveu uma mudança em suas decisões futuras, em suas escolhas posteriores. Essa mudança de postura pôde ser percebida na sua sessão seguinte, quando Milena mostra-se mais atenta aos detalhes, dedicando especial atenção aos cartazes fixados nas paredes da escola.

Episódio 4

Milena: *É as “criancinha” tá brincando.* (diz se referindo a um cartaz)

Pesquisadora: *As criancinhas estão brincando?*

1170

Milena: *É.* [se aproxima do painel e se demora em frente às fotos] *Olha, que legal, esse daqui é legal.* (aponta para uma foto que tem crianças fazendo determinada atividade)

Pesquisadora: *Ab é?*

Milena: *Anbam. [...] Eles tão... Tá tudo bonitinho. Olha aqui na roda, ó...* (explica apontando as fotos)

Figura 3: O início de uma descoberta



Fonte: Produzida por Milena

Bruno: *Oh Mi, agora tem como, agora tem como fotografar ali, ó?* (aponta para o parque e segue correndo para lá)

Pesquisadora: *Olá, o parque tá vazio. Quiser ir... E aí?* (reforça a pesquisadora, por saber que as crianças sempre tentavam ir naquele parque, mas não conseguiam, pois, na maioria das vezes, estava fechado ou cheio de colegas, impossibilitando-as de fotografá-lo).

Ao chegar no final do corredor, Milena, que continua a observar as paredes, diz:

Milena: *Tia, olha o castelo...* (se referindo ao painel que retrata um castelo)

Pesquisadora: *Quer fotografar o castelo? Por quê?*

Milena: *Não. Tá engraçado a bruxa. É a bruxa com a aranha.*

Pesquisadora: *Tá engraçado a bruxa com a aranha?*

1171

Bruno: *Ei Mi!* (grita do parque)

Milena: *É. Olha tia, a princesa...*

Pesquisadora: *Ab.*

Bruno: *Ei Mi!* (grita novamente)

Pesquisadora: *Por que você tá fotografando aí? Conta pra mim.*

Bruno: *Mi! Mi!* (grita, de novo)

Milena está muito concentrada em suas fotos e não dá atenção aos chamados de Bruno. Entretanto, ele insiste e vem atrás. Ainda assim ela nem olha para ele, que fica chateado e diz:

Bruno: *Tchau!*

Milena nem mesmo responde.

Pesquisadora: *Mi, por que você tá fotografando aí? Conta pra mim.*

Milena: *Nada, tá lindo!* (olha para o mural, realmente, encantada)

Figura 4: Um lindo castelo



Fonte: Produzida por Milena

Figura 5: Olha, uma princesa



Fonte: Produzida por Milena

1172

Pesquisadora: *Tá lindo?*

Milena: *Tá.* (responde, posicionando o *tablet* para o mural novamente)

Pesquisadora: *É por isso?*

Milena não responde, apenas suspende o *tablet* o mais alto que consegue e fotografa o topo do castelo, capturando cada detalhe. Depois, sem dar atenção para a pesquisadora, caminha até outro mural.

Milena: *Tá muito lindo, tia! Olha isso daqui!* (diz, se referindo, agora, a outro cartaz)

Figura 6: Uma linda descoberta



Fonte: Produzida por Milena

Figura 7: Olha isso daqui



Fonte: Produzida por Milena

Pesquisadora: *Por que você tá fotografando aí? Conta... Vai me contando.*

Milena: *Olha aí, tia. Isso daqui tá muito lindo!* (continua fotografando. Em seguida, se dirige a outro cartaz e também o fotografa)

[...]

Milena: *Tá lindo!* (diz, encantada)

Pesquisadora: *Tá lindooo?*

Milena: *Lindooo!* (e volta a fotografar o cartaz com uma casinha)

Quando parece ter terminado, a pesquisadora pergunta:

Pesquisadora: *E aí? Mais alguma coisa, Mi?*

Milena: *Tenho, eu vou é aqui no parque.* (segue observando as paredes, como se estivesse se certificando de que não tem mais nada ali para fotografar).

Milena se encontra tão envolvida com os murais que se esquece até mesmo do parquinho – ambiente pelo qual tem grande apreço. Recusa-se a ceder às insistências dos colegas, que aparentam aborrecimento por ela não ter ido brincar no parque com eles. Quando, enfim, entra no parquinho, Bruno e Adriano buscam constantemente sua atenção, mas a menina se mantém focada na atividade e continua a fotografar de modo preciso e ordenado, concentrando-se nos ângulos e enquadramentos.

Embora o parque tenha ocupado lugar de destaque nas fotos produzidas pelas crianças, identificamos ainda um segundo tema que também mobilizou as crianças em seus registros: trata-se de fotografias de elementos da natureza, como plantas, pássaros, flores, etc. A fonte

explicativa para essas escolhas está no fato de que a professora da turma também estava desenvolvendo uma pesquisa de mestrado, sobre a possibilidade do ensino de botânica na Educação Infantil.

A professora já tinha realizado diversas atividades, voltadas para a temática abordada, em sua investigação. Por esse motivo, na medida em que as sessões de fotos foram ocorrendo, foi possível perceber a importância do trabalho pedagógico desenvolvido e como este afetou a relação das crianças com o contexto, dada a frequência com que os elementos da natureza foram fotografados. A seguir, demonstrações sobre como a atividade com o *tablet* pode potencializar, relembrar e reformular os conteúdos trabalhados com as crianças na Educação Infantil.

Episódio 5

Pesquisadora: *E aí Lu, por que quis fotografar aí? Conta pra mim.*

Luísa: *É porque a natureza é muito bonitinha.*

Pesquisadora: *É muito bonitinha!? E você sabe alguma coisa da natureza?*

Luísa: *Sei. Porque as borboletas gostam das florzinhas. Gosta muito e nasce outra árvore quando ela pega o melzinho...*

Pesquisadora: *Como é que é? Fala um pouquinho mais alto pra mim.*

Luísa: *É porque as borboletas pega o melzinho que tá dentro da florzinha e aí, aí, coloca... Aí cai do biquinho dela, aí nasce outra natureza.*

Pesquisadora: *Ah, e quem foi que te ensinou isso?*

Luísa: *A minha tia...*

Pesquisadora: *Que tia?*

Luísa: *A tia Helena (professora).*

Figura 8: Natureza bonitinha



Fonte: Produzida por Luísa

Luísa é uma aluna que aparenta ter um conhecimento bastante significativo em relação à botânica, tal é a maneira como explica suas fotos referentes à temática. É uma aluna que não só registrou a “natureza”, como também sugeriu a uma colega, em outro momento, que ela fosse registrada. Os detalhes com que a menina relata o surgimento da “natureza” indicam o quanto ela aprendeu e (re)significou o conteúdo que lhe foi ensinado pela professora. Mesmo que a sua explicação não seja a correta, continua sendo significativa porque elucida o processo de elaboração conceitual que está se operando.

A atividade de fotografar desempenhada pelas crianças e o convite para que expliquem as razões de suas escolhas, viabilizam a exteriorização de seus conhecimentos. Colocar em suas próprias palavras o que apreenderam a partir das palavras e atividades realizadas com a professora é muito relevante e é provável que não ocorresse sem que uma circunstância concreta – como a atividade com o *tablet* – criasse condições favoráveis para isso. Constatamos, desse modo, em reflexões feitas pela maioria das crianças que colaboraram com esse estudo, uma potencialização dos conteúdos trabalhados, já que em 31 casos o tema da natureza se mostrou presente.

Por fim, no eixo Entrelaçando e estreitando relações: memórias mobilizadas pela atividade com o *tablet*, destacamos relatos de acontecimentos vivenciados no contexto escolar e preenchidos por histórias secundárias advindas de outros contextos. Salientamos ainda o compartilhamento de conhecimentos entre as crianças, que se entenderam, se respeitaram e

1175

se ajudaram no manuseio do *tablet*, na elaboração das ideias e na construção de narrativas. Analisemos alguns episódios:

Episódio 6

Pesquisadora: *A gente saiu fotografando muita coisa aí pela escola, não foi?*

Luísa: *É, a gente, a gente foi no parquinho, a gente foi no banheiro, a gente foi em umas salas, a gente foi em outras...*

Heloísa: *Banheiro? Eu nunca fui no banheiro não.*

Pesquisadora: *Foi mesmo, a gente foi... Teve gente que foi no banheiro mesmo.*

Luísa: *Aí a gente, aí a gente, aí a gente foi no parquinho dos babys, aí a gente...* [faz barulho com a boca e posiciona os braços dobrando-os a frente do corpo e gira-os para mostrar movimento. Luísa quis mostrar com esse gesto que ela e os colegas foram a muitos lugares] *Tirou foto das mochilas ali...* (aponta para as mochilas que ficam em frente à sala de aula)

Pesquisadora: *E olha as suas fotos Lu... Olha as fotos que você tirou...* (mostra as fotos armazenadas na pasta do *tablet* para a menina, que, imediatamente, fica menos agitada e volta sua atenção para as imagens).

Luísa: *Minhas.*

Pesquisadora: *Foram todas essas...*

Luísa: *É.*

Pesquisadora: *Ó... (continua mostrando)*

Heloísa: *Essas que a Luísa tirou?*

Luísa: *É.*

Pesquisadora: *Foram as fotos de Luísa. Tu lembra, Lu?*

Luísa: *Sim.*

Pesquisadora: *Que você saiu fotografando?*

Luísa: *Eu também tirei uma foto de plantinha!* (aponta para a foto)

Pesquisadora: *Foi. Ai... Olha! Foi tudo você que tirou, lembra?*

Luísa: *É. Olha, eu tirei foto do papai Noel, olha lá Heloísa.* (aponta com o dedo)

1176

Figura 9: Papai Noel às escondidas



Fonte: Produzida por Luísa

Pesquisadora: *Foi, você tirou foto do papai Noel.*

Luísa: *É porque não apareceu muito porque tinha as árvores.*

Daniel: *Cadê o papai Noel?*

Luísa: *Aqui...* (fala junto com a pesquisadora)

Pesquisadora: *Aqui Dan, ó, bem escondidinho.* (a pesquisadora aponta com o dedo e todos se aproximam da tela do *tablet* para ver o boneco de papai Noel que estava entre as árvores)

Heloísa: *Como que a Luí... Onde que tava isso, Luísa?*

Luísa: *Olha, a gente foi na onde que, na onde que tem aquelas plantinhas roxinha.*

Heloísa: *Ab...*

Luísa: *Então a gente atravessou ali, aí tinha um papainoelzinho pendurado na casa, não é?* (ri para a pesquisadora)

Pesquisadora: *É, ele mesmo, lá mesmo.*

Luísa: *Aí você não viu, não é?* (diz, se voltando para Heloísa)

Heloísa: *Eu não... Eu fui com a Luísa?* (pergunta, após coçar o rosto com o dedinho e pará-lo na boca)

Luísa: *Não!*

Pesquisadora: *Eu acho que você não chegou ir no grupo dela. Foi em outro grupo.*

Heloísa se mostra bastante pensativa, muito provavelmente, tentando se lembrar se foi alguma vez fotografar com a colega ou não. Luísa também se mostra pensativa.

1177

Ao iniciar a sessão de seleção com Luísa, Heloísa e Daniel, a pesquisadora se depara com uma Luísa comunicativa, uma Heloísa questionadora e um Daniel interessado. A desenvoltura demonstrada por Luísa na sessão parece contagiar a todos, em especial Daniel, que se manteve, quase sempre, distante nas sessões de fotografia. Luísa interage e exhibe memória em pleno funcionamento, visto que detalha os diversos lugares por onde transitou para a realização de suas fotos e seus colegas mostram-se interessados. A pesquisadora permite o diálogo, pois enxerga naquela discussão uma troca importante acerca da atividade e do contexto escolar.

Primeiro, o espanto de Heloísa com o fato de Luísa ter ido ao banheiro para fotografar; segundo, o interesse de Daniel pelo boneco de papai Noel registrado pela colega. Essa mobilização provocada pelas descrições de Luísa põe em movimento funções como: memória mediada, atenção voluntária, pensamento abstrato e linguagem. As fotografias parecem ter ajudado Luísa no processo de relembrar as situações experienciadas. Como se mostra extremamente comunicativa, usa a linguagem para descrever as imagens que produziu, chamando a atenção dos colegas, especialmente a de Daniel, que parece disperso, até o momento em que escuta a conversa das duas colegas a respeito da fotografia do boneco de papai Noel escondido entre as árvores. Essas ações mobilizam a capacidade das crianças de pensarem sobre objetos e acontecimentos não imediatamente perceptíveis; um pensamento desconectado do contexto específico de onde elas se encontram naquele momento, projetando, assim, outros espaços e outros tempos.

1178

Considerações Finais

Encerramos o trabalho ressaltando que o uso do *tablet* se mostrou extremamente fértil para nossa compreensão sobre modos como o desenvolvimento de crianças de quatro a cinco anos está sendo afetado pelas TDIC. A pesquisa ainda evidenciou que tecnologias, no caso o *tablet*, podem criar formas inéditas de acessarmos elaborações de crianças, viabilizando produções e diálogos capazes de enriquecer e estreitar relações destas consigo mesmas, com o grupo e com o meio. Além disso, durante as sessões de fotografia e seleção, verificamos o movimento de importantes funções psíquicas, como: atenção voluntária, memória mediada, pensamento abstrato, linguagem e comportamento intencional – comprovando o valor da experiência para o desenvolvimento. Concluímos chamando atenção para a importância de se desenvolver mais estudos acerca do uso de TDIC na Educação Infantil, dada a importância e a escassez de investigações sobre o tema.

Referências

ANJOS, Cleriston Izidro dos; FRANCISCO, Deise Juliana. Educação Infantil e Tecnologias Digitais: Reflexões em tempos de Pandemia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 125-146, jan./jan., 2021.

BERNARDES, M. E. M. O Método de Investigação de Psicologia Histórico-Cultural e a Pesquisa sobre o Psiquismo Humano. **Psicologia Política**, v. 10, n. 20, p. 297-313, Jul./Dez. 2010.

BRITO, Rita. Estilos de mediação do uso de tecnologias digitais por crianças até aos 6 ano. **Invest. Práticas**, Lisboa, v.8, n. 2, p. 21-46, set. 2018.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. Campinas: **Cad. CEDES**, v. 24, n. 62, p. 64-81, apr. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0101-32622004000100005.

1179

KENSKI, Vani Moreira. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 8, p. 58-71, 1998.

LOBO, Deisire Amaral; BARWALDT, Regina. Práticas Pedagógicas Inovadoras e Tecnologias Digitais Imersivas na Educação Infantil. **Periferia**, v, 13, n. 3, p. 230-256, set./dez. 2021.

PALANGANGA, Isilda C. A Relevância do Social numa Perspectiva Interacionista. In: PALANGANGA, Isilda C. **Desenvolvimento & Aprendizagem em Piaget e Vygotsky**. São Paulo: Plexus. 1994, p. 133-169.

PASQUALINI, Juliana Campregher; TSUHAKO, Yaeko Nakadari (Org.). **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP [recurso eletrônico]**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.



10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cidadania
e Saberes**

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



SOUZA, Jean André de; CIRILO, Eliene Maciel; SILVA, Nathalia Diogo da; RICCI, Maria Fernanda Caravana de Castro Moraes; RODRIGUES, Marinéa da Silva Figueira. A importância das tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) como ferramenta pedagógica na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Mosaico**, 08 (2): 48-50, Jul./Dez., 2017.

TENA, R. R.; GUTIÉRREZ, M. P.; CEJUDO, M. del C. L, Technology use habits of children under six years of age at home. **Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.27, n.103, p. 340-362, abr./jun. 2019.

1180



**Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cidadania e Saberes**

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0

O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM COMO UMA IMPORTANTE PRÁTICA DE ENSINO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

Gessiele da Silva Corrêa¹
Elaine Pereira Corrêa²

INTRODUÇÃO

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é uma abordagem que busca criar oportunidades de ensino e aprendizagem propícias para todos os estudantes, que atendam suas necessidades, independentemente de suas habilidades, características ou dificuldades de aprendizagem. O DUA é um conjunto de ideias e estratégias que visa garantir que os estudantes, tenham acesso a uma educação de qualidade, levando em consideração os estilos de aprendizagem.

O DUA é baseado em três princípios fundamentais: representação; ação e expressão; e engajamento. Esses princípios são interconectados e devem ser considerados em conjunto para que a aprendizagem seja efetiva para os estudantes. Para aplicar os princípios do DUA na sala de aula, é fundamental conhecer os estilos de aprendizagem dos estudantes, lembrando que eles são seres complexos e multifacetados, e podem aprender de diferentes maneiras em diferentes contextos (Meyer; Rose; Gordon, 2014).

O primeiro princípio: representação, diz respeito à apresentação das informações de forma acessível e compreensível para os estudantes. Os professores devem utilizar uma variedade de modalidades de apresentação, como textos escritos, imagens, vídeos e/ou áudios, de modo a diversificar as formas de representar o conteúdo. Assim, é possível atender aos diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes, permitindo que eles acessem, compreendam e assimilem a informação de maneira eficiente (Meyer; Rose; Gordon, 2014).

O segundo princípio: ação e expressão, refere-se à importância de oferecer opções para que os estudantes possam demonstrar e expressar seus conhecimentos e habilidades de maneiras

1181

¹ Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande - RS, gessiele.correa@gmail.com

² Professora orientadora: Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, elainecorrea@furg.br

diferentes. Alunos com diferentes estilos de aprendizagem podem preferir demonstrar seus conhecimentos por meio de apresentações orais, criações artísticas ou mesmo trabalhos escritos. Ao oferecer opções de ação e expressão, é possível promover a participação ativa e o sucesso dos estudantes (Meyer; Rose; Gordon, 2014).

O terceiro princípio: engajamento, relaciona-se à importância de manter os estudantes motivados e interessados no processo de aprendizagem. Para isso, é essencial oferecer atividades desafiadoras e significativas, que envolvam a participação ativa dos alunos. Ao criar um ambiente de aprendizagem estimulante e personalizado, podemos garantir o engajamento dos estudantes, independentemente de seus estilos de aprendizagem (Meyer; Rose; Gordon, 2014).

Na formação de professores, tanto inicial quanto continuada, o DUA desempenha um papel fundamental na preparação dos docentes para oferecer uma prática de ensino que proporcione abranger os estilos de aprendizagem dos estudantes. Essa importância reside no fato de oferecer aos futuros educadores uma base sólida para projetar e adaptar estratégias pedagógicas que atendam às necessidades individuais dos alunos. Dessa forma, é possível proporcionar que a aprendizagem seja acessível, interativa e estimulante para os estudantes (Prais, 2016; Zerbato, 2018; Prais, 2020; Zerbato e Mendes, 2021).

Dentre algumas das vantagens do DUA na formação de professores, pode-se citar o conjunto de estratégias flexíveis que podem ser customizadas para cada aluno. Ao adotar abordagens múltiplas e diferentes formas de representação e expressão, o DUA permite que os educadores atinjam e engajem os estudantes, promovendo a igualdade de oportunidades e a diversidade no ambiente escolar (Prais, 2016; Zerbato, 2018 e Prais, 2020).

Ao valorizar as diferenças individuais e oferecer diversos meios para que os alunos demonstrem seu conhecimento, o DUA ajuda a quebrar barreiras e desafios que possam limitar o aprendizado e a participação de alguns estudantes. Isso contribui para a construção de uma sala de aula inclusiva, onde os alunos se sentem respeitados, valorizados e capazes de alcançar seu potencial máximo (Pereira, 2021).

Além disso, o DUA também é uma ferramenta eficaz para a promoção do pensamento crítico e da autonomia dos estudantes. Ao fornecer oportunidades de escolha e flexibilidade no processo de aprendizagem, os professores podem incentivar os alunos a tomar decisões, resolver problemas e se envolver ativamente no processo educativo. Isso fortalece a capacidade dos alunos de aprender de forma independente e promove a autodeterminação, preparando-os para o mundo além da sala de aula (Anjos, 2022).

Mas para que possamos alcançar esses benefícios, é fundamental que a formação de professores inclua o DUA como parte integrante do processo de formação dos docentes. Os futuros professores poderiam receber orientações práticas sobre como aplicá-los em sala de aula, a partir de seus princípios e estratégias. Isso ajuda a desenvolver uma consciência e uma atitude inclusiva desde o início de suas carreiras educacionais, preparando-os para enfrentar os desafios que podem encontrar quando se tornarem professores (Prais, 2016 e 2020; Zerbato, 2018; Neves, 2019 e Pereira, 2021).

Tendo em vista que a formação de professores tem papel importante para que se possa utilizar o DUA como uma possível abordagem pedagógica para o ensino, este trabalho tem como objetivo compreender o que se mostra sobre a importância desta prática de ensino na formação de professores em produções científicas. Portanto, realizamos um mapeamento de pesquisa das publicações sobre o DUA e a formação de professores. A seguir apresentamos os caminhos metodológicos, os resultados e as discussões obtidos com a análise das publicações selecionadas, e por fim as considerações finais.

PERCURSO METODOLÓGICO

1183

Este trabalho trata-se de um excerto de parte do mapeamento de pesquisa da tese de doutorado da autora. É uma pesquisa de cunho qualitativo, que segundo Bicudo (2011, p. 21) “são pesquisas que permitem compreender as características do fenômeno investigado”. Nesse sentido, durante o andamento da pesquisa, conforme afirma Bicudo (2011), há possibilidade de sustentar raciocínios articulados que desempenham um papel crucial na formulação de decisões de pesquisa, pois gradualmente abrem caminho para o surgimento de áreas de estudo com análises e interpretações meticolosas.

A metodologia utilizada se baseia nas concepções teóricas sobre mapeamento na pesquisa educacional de Biembengut (2008, p. 92), pois afirma que o mapa teórico das pesquisas acadêmicas é “um singular exercício: identificar, conhecer e reconhecer as pesquisas recentes sobre temas similares aos que pretendemos tratar”. Segundo a autora, o mapeamento na pesquisa educacional deve ser realizado seguindo três etapas: identificação, classificação e organização, e por fim, reconhecimento e/ou análise.

A etapa de identificação consiste em buscar as produções existentes a partir de palavras-chaves ou tema central sobre o objeto de pesquisa. Para a autora, “feita esta primeira identificação, lemos os resumos das produções e, então, efetuamos seleção e classificamos,

organizando-os na forma de catálogo, rol ou descrição pormenorizada” (Biembengut, 2008, p. 93).

Já a etapa de classificação e organização, consiste em: “tomar ciência desses trabalhos e a situar conhecimentos relevantes para a elucidação do problema que pretendemos investigar” (Biembengut, 2008, p. 93). Ainda segundo a autora, nesta etapa é importante reconhecer os “pontos relevantes ou significativos que nos valham como guia para compreendermos segmentos já pesquisados e expressos de forma a nos permitir elaborar um sistema de explicação ou de interpretação” (Biembengut, 2008, p. 93).

Por fim, temos a etapa de reconhecimento e/ou análise, onde “para reconhecer e/ou analisar os trabalhos acadêmicos tomamos as sínteses por nós elaboradas e procuramos classificá-los de acordo com algum critério, agrupando-os” (Biembengut, 2008, p. 95). O reconhecimento envolve a identificação e destaque de conceitos teóricos e resultados fundamentais, enquanto a análise requer a integração de múltiplos dados ou resultados específicos em uma visão mais abrangente, por meio de associações baseadas em similaridade, contraste ou proximidade.

Seguindo as etapas propostas por Biembengut (2008), realizou-se o mapeamento teórico com o intuito de buscar pesquisas recentes sobre os temas que se deseja compreender e discutir nesta pesquisa, “principalmente para dispormos de dados atuais que nos permitam a comparação com os dados de campo da pesquisa a que nos propomos e com experiências similares” (Biembengut, 2008, p. 92).

Para tanto iniciamos com a etapa de identificação, com a escolha do tema central: desenho universal para a aprendizagem, nos seguintes repositórios de buscas acadêmicas: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (CTDC) e no Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (Oasisbr), compreendendo os anos de 2000 a 2022. Onde foram localizados o quantitativo total de 69 publicações, conforme pode-se observar no Quadro 1.

Quadro 1: Quantitativo de produções nos repositórios

Descritor: desenho universal para a aprendizagem	
BDTD	18 trabalhos encontrados
BTD	10 trabalhos encontrados
Oasisbr	41 trabalhos encontrados

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024

No atual estágio da pesquisa, direcionamos nossa atenção para as publicações que abordam a formação de professores como tema secundário. Iniciamos a leitura dos resumos e

simultaneamente avançamos para a segunda etapa do mapeamento teórico, seguindo a metodologia de Biembengut (2008) para classificação e organização.

Após uma análise minuciosa dos resumos dos trabalhos disponíveis, foram escolhidos criteriosamente nove estudos que abordam a relação entre o DUA e a formação de professores, que foram organizadas na ordem crescente pelo ano de publicação, conforme detalhado no Quadro 2. Esses trabalhos foram selecionados para compor o *corpus* desta pesquisa.

Quadro 2: Publicações selecionadas

Base de dados/Natureza	Autor (es)/Ano de publicação	Título do trabalho	Objetivo geral
BDTD/Dissertação	Jacqueline Lidiane de Souza Prais/2016	Formação inclusiva com licenciandas em pedagogia: ações pedagógicas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem	Interpretar as contribuições advindas de uma ação didática formativa com licenciandos do curso de Pedagogia, no que diz respeito ao planejamento de atividades pedagógicas subsidiadas pelos Princípios do DUA.
BDTD/Tese	Ana Paula Zerbato/2018	Desenho Universal para Aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa	Elaborar, implementar e avaliar um programa de formação colaborativo sobre Desenho Universal para a Aprendizagem.
CTDC/Dissertação	Frank Presley de Lima Neves/2019	Formação continuada para professores de matemática baseada no Desenho Universal para a Aprendizagem	Investigar as possíveis contribuições que uma formação continuada, fundamentada na Abordagem do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), pode trazer para a prática do professor que ensina Matemática.
BDTD/Tese	Jacqueline Lidiane de Souza Prais/2020	Formação de professores para o desenvolvimento de práxis inclusivas baseadas no Desenho Universal para a	Analisar o desenvolvimento de um processo de formação continuada em serviço fundamentado no DUA, realizado junto às professoras de uma escola atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio de uma pesquisa colaborativa visando ao

1185

		Aprendizagem: Uma pesquisa colaborativa	aprimoramento do processo de inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).
CTDC/Dissertação	Delma dos Santos Silva Pereira/2021	O Desenho Universal para a Aprendizagem como estratégia na construção de práticas pedagógicas inclusivas	Analisar a contribuição do DUA para a construção de práticas pedagógicas inclusivas.
OASIS/Artigo	Ana Paula Zerbato e Enicéia Gonçalves Mendes/2021	O Desenho Universal para a Aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas	Investigar se um programa de formação de professores baseado nessa temática resultaria em práticas que alcançassem maior participação e aprendizagem do estudante público-alvo da Educação Especial na classe comum.
BDTD/Dissertação	Fabricio de Lima Bezerra Silva/2021	Planejamento colaborativo no ensino de matemática a partir do Desenho Universal para a Aprendizagem	Analisar o processo de construção colaborativa de planos de aula de Matemática baseados nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem.
OASIS/Artigo	Jacqueline Lidiane de Souza Prais e Célia Regina Vitaliano/2022	Processo formativo de professores para a Educação Inclusiva subsidiado pelo Desenho Universal para a Aprendizagem	Descrever um processo formativo desenvolvido junto a professoras atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, visando o desenvolvimento de práxis inclusivas subsidiadas nos princípios do DUA, por meio de uma pesquisa colaborativa.
OASIS/Dissertação	Adriane Gusmão dos Anjos/2022	Formar para incluir – A formação de professores do Atendimento Educacional Especializado para a educação inclusiva, pautada no Ensino Colaborativo e na perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem	Analisar as contribuições do e-book para um curso de formação continuada e em serviço para professores, atuantes em salas de AEE do Município de Castro, embasado no DUA.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024

1186

A seguir, passamos para a terceira etapa do mapeamento de acordo com Biembengut (2008), que envolve o reconhecimento e análise. Portanto, na seção seguinte, iremos aprofundar nossas discussões selecionando trechos significativos desses estudos, destacando pontos-chave e aspectos relevantes presentes nas pesquisas sobre formação de professores a partir dos princípios teórico-metodológicos do DUA.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a leitura e análise das publicações selecionadas, foi possível observar que, em linhas gerais, esses estudos defendem a importância de incluir os princípios e estratégias do DUA na formação de professores, seja inicial ou continuada. Além disso, ressaltam a necessidade de fornecer orientações práticas sobre como implementar esses conceitos de forma eficaz em sala de aula. Pois acredita-se ser essencial que os docentes aprendam a proporcionar que o ensino e a aprendizagem sejam flexíveis e adaptáveis, oferecendo diversas oportunidades de representação, ação e expressão, e engajamento para os alunos.

Portanto, seguindo a ordem crescente pelo ano de publicação em que os trabalhos foram organizados no Quadro 2, foram elencadas contribuições do DUA que consideramos pertinentes, com o intuito de chegarmos ao nosso objetivo geral que é compreender o que se mostra sobre a importância desta prática de ensino na formação de professores em produções científicas.

Para Prais (2016), ao integrar o planejamento docente com uma abordagem inclusiva, fundamentada nos princípios do DUA, ocorre uma mudança significativa na formação dos futuros professores, direcionando-os para uma prática pedagógica mais eficaz em sua prática de ensino. A implementação de um ensino inclusivo, pautado nos pressupostos teórico-metodológicos do DUA, possibilitou a melhoria da aprendizagem dos alunos, atendendo às suas necessidades educacionais de forma mais eficaz e respeitando suas individualidades.

Ainda de acordo com a autora Prais (2016, p. 165) com base nesses conhecimentos pedagógicos, “os futuros docentes percebem e planejam, em suas atividades, múltiplas formas de apresentação, estudo e avaliação de um conteúdo a ser apropriado pelos alunos”. Portanto, é fundamental compreender que, em uma abordagem educacional baseada no DUA, a diversidade e as diferenças entre os alunos são consideradas como guias para as práticas pedagógicas, visando a aprendizagem e o engajamento de todos na sala de aula.

Para Zerbato (2018, p. 231), “o DUA potencializa as práticas pedagógicas no sentido de possibilitar o aprendizado e maior participação de todos”, no entanto, o desenvolvimento

1187

dessas práticas requer a participação dos envolvidos na educação, a fim de construir uma cultura inclusiva e colaborativa na escola. Nesse sentido, o DUA pode ser um grande aliado, pois possui como objetivo a criação de práticas pedagógicas acessíveis para os estudantes em sala de aula.

Neste sentido, a autora ainda afirma que uma formação de professores pautada nos conhecimentos teóricos sobre o DUA possibilita a incorporação e aplicação de práticas que favorecem a participação e o aprendizado de forma mais eficaz do que a adoção de uma estratégia de ensino específica. Através desses conhecimentos, os educadores conseguem generalizar o ensino de maneira mais eficiente, ensinando os conteúdos a todos os alunos que se beneficiam das diversas estratégias utilizadas.

Conforme Neves (2019), uma formação docente pautada nos princípios norteadores do DUA, faz com que os professores percebem a importância de adotar novas estratégias de ensino com base nessa metodologia, visando uma abordagem voltada para os diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes. Essa reflexão sobre a prática pedagógica demonstrou o comprometimento dos professores em busca de uma educação mais inclusiva.

Corroborando com Neves (2019), Prais (2020), constatou que um processo formativo apoiado nos princípios teóricos-metodológicos do DUA teve um impacto significativo na prática docente e ressaltou a importância desta metodologia de ensino como um conteúdo formativo essencial para uma prática inclusiva. Portanto, é importante considerar que os recursos curriculares do DUA sejam incorporados como componentes de formação e/ou integrados à prática dos docentes do Ensino Superior, já que, tais conhecimentos capacitam os professores a atuar de forma mais inclusiva, garantindo o acesso aos conteúdos e a aprendizagem dos estudantes.

Para Pereira (2021), a formação continuada sobre o DUA para docentes permitiu que exercitassem o olhar para os diferentes estilos e ritmos de estudantes presentes na sala de aula, e ainda favoreceu o planejamento de aulas acessíveis e inclusivas. Além disso, nessa abordagem, a formação continuada desempenha um papel significativo na construção de novos conhecimentos, promovendo reflexões importantes sobre a diversidade de estudantes que estão presentes dentro das salas de aula.

A formação, também, reforçou a compreensão da importância de envolver os estudantes de maneiras diversas no processo de ensino e aprendizagem, diversificando a apresentação do conteúdo e oferecendo diferentes formas de expressão do conhecimento. Ao incorporar os princípios do DUA como estratégia metodológica para lidar com a diversidade de alunos, os professores elaboraram planejamentos que consideraram esses princípios, demonstrando

que é possível proporcionar uma aprendizagem inclusiva para os alunos. Portanto, a prática de elaborar planejamentos baseados nos princípios do DUA contribui para percebê-los como elementos que potencializam a construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Na pesquisa de Zerbato e Mendes (2021), as estratégias baseadas nos princípios do DUA se mostrou como ferramenta poderosa na formação inicial e continuada de professores. As autoras consideraram essencial investir em novos modelos de formação que permitam aos profissionais vivenciar esses aspectos, a fim de que possam desenvolver práticas docentes mais adequadas aos desafios da diversidade.

Na dissertação de Silva (2021, p. 133), “refletir sobre o conceito do DUA, e ainda a respeito de seus princípios nas esferas de formação para professores, pode contribuir com a reorganização das possibilidades de ensino”. Assim, o autor considera que seria interessante os docentes possuírem conhecimento das diversas alternativas para garantir o acesso a uma educação mais eficaz aos estudantes. E ainda reconhece as importantes contribuições do DUA, para potencializar práticas pedagógicas que valorizem os estudantes, promovendo a diversificação de alternativas e as múltiplas formas de aprendizagem.

Corroborando com Silva (2021), Anjos (2022) ressalta que à medida que essas práticas forem sendo disseminadas e seus resultados publicados, o DUA se consolidará como uma prática pedagógica inclusiva em todos os níveis de ensino. Mas para que isso ocorra, é fundamental ampliar a aplicação do DUA para permitir o aprimoramento das práticas gradualmente, validando sua eficácia como estratégia para uma educação verdadeiramente pensada para os diferentes estilos de aprendizagem.

Para finalizarmos e corroborando com os autores mencionados durante essa discussão as autoras Prais e Vitaliano (2022, p. 24) ressaltam que “a formação docente subsidiada pelos princípios do DUA permite a construção de práxis inclusivas tendo em vista a efetivação de uma educação para todos”. Nesse contexto foram evidenciadas muitas contribuições advindas do processo formativo subsidiado pelo DUA, que impactam diretamente na qualidade do ensino em relação aos estudantes.

A partir das análises das publicações selecionadas, podemos concluir que a formação de professores com a metodologia do DUA desempenha um papel fundamental na promoção da igualdade de oportunidades de aprendizagem para os estudantes. Ao proporcionar uma formação aos educadores para a implementação de práticas inclusivas em suas salas de aula, é possível estimular a participação ativa de todos os alunos, levando em consideração suas diversas necessidades e características individuais.

Além disso, a formação de professores com essa metodologia pode proporcionar um ensino e uma aprendizagem inclusiva, nos quais todos os estudantes se sintam acolhidos e valorizados. Isso implica em garantir a participação ativa dos estudantes nas atividades propostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O DUA é uma abordagem que busca proporcionar um ensino que seja propício para os estudantes, que atendam suas necessidades, independentemente de suas habilidades, características ou dificuldades de aprendizagem. Na formação de professores, tanto inicial quanto continuada, este desempenha um papel fundamental na preparação dos docentes para oferecer uma prática de ensino que proporcione abranger todos os estilos de aprendizagem dos estudantes. É baseado em três princípios fundamentais: representação; ação e expressão, e engajamento. Esses princípios são interconectados e devem ser considerados em conjunto para que a aprendizagem seja efetiva para todos os estudantes.

Para tanto, o objetivo dessa pesquisa foi compreender o que se mostra sobre a importância desta prática de ensino na formação de professores em produções científicas. Para isso, realizamos um mapeamento de pesquisa das publicações sobre o DUA e a formação de professores, seguindo os princípios do mapeamento na pesquisa educacional de Biembengut (2008), em três bases de dados, no período compreendido entre 2000 a 2022. A partir das buscas nos repositórios chegamos a nove publicações, sendo duas teses, cinco dissertações e dois artigos, o que constituiu o *corpus* da pesquisa.

No material discursivo dos trabalhos analisados, em termos gerais, esses estudos destacam a importância de integrar os princípios e estratégias do DUA na formação de professores, tanto no início de suas carreiras quanto ao longo de sua jornada profissional. Eles também enfatizam a necessidade de oferecer orientações práticas sobre como implementar esses conceitos de forma eficaz em sala de aula. Acreditando ser crucial que os docentes aprendam a oportunizar um ensino que seja flexível e adaptável, que proporcionem diversas oportunidades de aprendizagem para os estudantes.

Além disso, os trabalhos analisados nos permitem considerar que o DUA desempenha um papel fundamental na formação dos professores, equipando-os com as ferramentas necessárias para promover uma prática de ensino inclusiva e eficaz. Pois ao adotar o DUA, os docentes poderão se sentir preparados para atender às necessidades dos estudantes, valorizando a diversidade, incentivando o engajamento e a sua autonomia.

1190

Concluindo que uma formação, inicial e/ou continuada de professores, pautada nos princípios teóricos-metodológicos do DUA permitem que os educadores ofereçam um conjunto de estratégias flexíveis que podem ser customizadas para cada estudante, independentemente de suas habilidades, estilos de aprendizagem ou interesses.

Atualmente se percebe que não existe uma formação de professores pautadas nos princípios teóricos-metodológicos do DUA, por conta disso, ressaltamos a importância de estudos relacionados a temática, fazendo com que as publicizações sejam ampliadas, pois as pesquisas ressaltam que há pouca visibilidade para esse assunto. Portanto, nossa pretensão é de não esgotarmos nossas discussões sobre a importância de uma formação de professores pautada nos pressupostos teóricos-metodológicos do DUA, e sim ampliá-las cada vez mais.

REFERÊNCIAS

ANJOS, A. G. dos. **Formar para Incluir—A Formação de Professores do Atendimento Educacional Especializado para a Educação Inclusiva, pautada no Ensino Colaborativo e na perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2022.

1191

BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa olhada para além dos procedimentos.** São Paulo: Editora Cortez, 2011.

BIEMBENGUT, M. S. **Mapeamento na Pesquisa Educacional.** Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2008.

MEYER, A., ROSE, D. e GORDON, D. **Design universal para aprender: A teoria e a prática.** Wakefield, MA: Editoração Profissional CAST, 2014.

NEVES, F. P de L. **Formação continuada para professores de Matemática baseada no Desenho Universal para a Aprendizagem.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Santa Cruz, 2019.

SILVA, F. de L. B. **Planejamento colaborativo no ensino de matemática a partir do desenho universal para a aprendizagem.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba, 2021.

PEREIRA, D. S. S. **O Desenho Universal para a Aprendizagem como estratégia na construção de práticas pedagógicas inclusivas.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Recôncavo Baiano, 2021.

PRAIS, J. L. de S. **Formação inclusiva com licenciandas em Pedagogia: ações pedagógicas baseadas no desenho universal para a aprendizagem.** Dissertação de Mestrado. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2016.

PRAIS, J. L. de S. **Formação de professores para o desenvolvimento de práxis inclusivas baseadas no desenho universal para a aprendizagem: Uma pesquisa colaborativa.** Tese de doutorado. Universidade Estadual de Londrina, 2020.

PRAIS, J. L. de S. VITALIANO, C. R. **Processo formativo de professores para a Educação Inclusiva subsidiado pelo Desenho Universal para a Aprendizagem.** Revista Em Re-Vista, v. 29, p. 1-25, e011, 2022.

ZERBATO, A. P. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa.** Tese de doutorado. Universidade Federal de São Carlos, 2018.

ZERBATO, A. P; MENDES, E. G. **O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas.** Educação e Pesquisa, v. 47, p. e233730, 2021.

1192

O ENSINO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA ESCOLAR COM ENFOQUE NA ARGUMENTAÇÃO EM MATEMÁTICA

Nadir Santos Freitas¹
Gessica Macêdo da Silva²

O ensino da educação financeira no Brasil tem avançado nos últimos anos, em resposta a uma série de fatores, incluindo a crescente importância do tema na sociedade, a preocupação com o endividamento da população e a recomendação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em 2010, o governo brasileiro lançou a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), que tem como objetivo promover a educação financeira e previdenciária da população, contribuindo para o fortalecimento da cidadania, para a eficiência e solidez do sistema financeiro nacional e para a tomada de decisões conscientes por parte dos consumidores.

A ENEF prevê a inclusão da educação financeira no currículo da Educação Básica, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC, aprovada em 2017, estabelece que a educação financeira deve ser abordada de forma transversal, em todas as áreas de conhecimento. A inclusão da educação financeira na Educação Básica é um passo importante para promover a alfabetização financeira da população brasileira. No entanto, é importante ressaltar que defendemos o ensino da educação financeira feito de forma contextualizada e relevante para a realidade dos alunos; devido a existência de uma rejeição ao ensino de matemática baseado apenas em conhecimentos técnicos, sem relação com a realidade dos indivíduos. Compreendemos que essa rejeição pode ser explicada por uma série de fatores, incluindo a falta de interesse dos alunos pelo tema, a dificuldade de compreensão dos conteúdos e a falta de conexão entre a matemática e o cotidiano. Nesse sentido, corroboramos com TONON (2004):

A construção do conhecimento não se limita a um simples repasse e conhecimentos acumulados na mente ou em livros. É preciso conhecer o aluno, tentar descobrir suas intenções e expectativas para construir um conhecimento cativante e promissor (TONON, p. 26, 2004).

¹ Mestra em Ensino de Ciências e Matemática pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Sergipe-Brasil. E-mail: nadir.matematica@hotmail.com

² Mestra em Ensino de Ciências e Matemática pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Sergipe-Brasil. E-mail: gessycamacedo1@gmail.com

Conforme, mencionado pelo autor acima, acreditamos que o ensino da educação financeira pode contribuir para superar essa rejeição, pois oferece aos alunos a oportunidade de aplicar os conhecimentos matemáticos em situações reais e significativas. Por exemplo, atividades que envolvem o cálculo de juros, orçamento familiar ou planejamento financeiro podem ajudar os alunos a compreender o valor da matemática e a desenvolver habilidades importantes para a vida.

Portanto, é importante que o ensino da educação financeira seja feito de forma contextualizada e relevante para a realidade dos alunos. Isso ajudará a superar a rejeição ao ensino de matemática e a promover a alfabetização financeira da população brasileira.

Diante disso, surgiram os seguintes questionamentos: porque é importante desenvolver no estudante uma compreensão dos conteúdos de matemática vinculados aos elementos de educação financeira que favoreça a relação entre raciocínio e argumentação? como promover a argumentação em matemática no ensino de educação financeira de forma que seja eficaz e significativa?

Sabemos que a memorização de fórmulas faz parte do ensino e aprendizagem de matemática e esta prática é muito utilizada para o desenvolvimento de habilidades matemáticas, mas não é suficiente para que os alunos compreendam o significado dos conceitos e sejam capazes de usar a matemática de forma crítica e reflexiva. E conseqüentemente a argumentação é uma habilidade fundamental para a vida, pois nos permite defender nossas ideias e opiniões de forma racional e coerente. No contexto do ensino de matemática, a argumentação pode ser usada tanto para argumentar sobre um conceito matemático, pois desta forma os alunos são obrigados a refletir sobre ele e a compreender suas implicações; quanto para identificar a melhor estratégia para resolver um problema matemático.

A OCDE e a ENEF enfatizam uma EF com vistas a responsabilizar exclusivamente o indivíduo pela situação financeira em que se encontra. Essa visão é limitada, pois não considera os outros fatores que influenciam na situação financeira das pessoas, como por exemplo o contexto social, pois este inclui fatores como a desigualdade de renda, a pobreza e a falta de oportunidades educacionais e de emprego. Esses fatores podem dificultar o acesso das pessoas às informações e aos recursos necessários para tomar boas decisões financeiras. Ao ignorar esses fatores, a EF corre o risco de reforçar as desigualdades sociais e econômicas. As pessoas que já estão em uma situação financeira desfavorável podem ser ainda mais prejudicadas, pois terão menos acesso às informações e aos recursos necessários para melhorar sua situação. Portanto, é importante que a EF seja abordada de forma holística, considerando os aspectos individual, coletivo, político e social. Essa abordagem permitirá

que as pessoas tomem melhores decisões financeiras, contribuindo para a redução das desigualdades sociais e econômicas (Freitas, 2023). A educação financeira escolar é importante para todos os alunos, independentemente de sua origem social ou econômica. Ela pode ajudar os alunos a alcançar seus objetivos financeiros, a construir uma vida financeira saudável e a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Convém salientar que a educação financeira ao ser explorada em sala de aula possui preocupações que ultrapassam as apresentadas pelas instituições financeiras privadas. Afinal as instituições financeiras privadas, como bancos e seguradoras, têm como objetivo principal vender seus produtos e serviços. Por isso, suas ações de educação financeira podem ser tendenciosas, focando nos produtos e serviços que elas oferecem. A educação financeira escolar, por outro lado, deve ter como objetivo principal capacitar os alunos para tomar decisões financeiras conscientes e responsáveis. Para isso, ela deve ser abrangente e imparcial, abordando todos os aspectos das finanças, incluindo os riscos e os benefícios dos diferentes produtos e serviços financeiros. Por outro lado, os educadores são os profissionais mais qualificados para desenvolver e aplicar atividades voltadas à educação financeira escolar. Eles conhecem melhor a realidade dos alunos e podem traçar estratégias vinculadas à realidade e às necessidades deles. Por outro lado, a matemática financeira é uma ferramenta importante para a educação financeira, pois fornece aos alunos os conceitos e habilidades necessários para entender e aplicar os conceitos financeiros. No entanto, ressaltamos que a educação financeira escolar não se limite à matemática financeira. Afinal, o seu ensino deve abordar também outros aspectos das finanças, como o planejamento financeiro, o consumo consciente e o endividamento.

Levando-se em consideração os apontamentos citados anteriormente, destacamos a possibilidade de explorarmos o ensino de educação financeira com vista na Aprendizagem Baseada na argumentação em Matemática (ABAM) com estudantes do Ensino Médio. Levando-se em consideração os resultados provenientes de uma pesquisa de mestrado intitulada: Sequência didática de educação financeira: uma investigação da mobilização da argumentação em matemática³, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Sergipe (PPGECIMA/UFS). A base teórica da pesquisa incluiu a Teoria das Situações Didáticas, de Brousseau; a Educação Matemática Crítica, de Skovsmose; o Modelo de Análise da Argumentação, de Toulmin; e estudos sobre o ensino de Educação Financeira nas escolas. A pesquisa de natureza

1195

³ <https://ri.ufs.br/handle/riufs/17719>

qualitativa, com características documental, descritiva e exploratória. Onde os dados foram produzidos através de grupos focais, questionários e registros em diário de bordo.

Cabe ressaltar, que se optou pelo uso da Teoria das Situações Didáticas por conseguir interligar o plano teórico da racionalidade à experimentação da prática educativa. A Teoria das Situações Didáticas, desenvolvida pelo pesquisador francês Guy Brousseau, é uma teoria de aprendizagem que enfatiza o papel da atividade do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Essa teoria propõe que o professor deve criar situações didáticas que sejam desafiadoras e que estimulem os alunos a pensar e agir de forma autônoma. Nesse contexto,

Esta teoria tem, como um dos objetivos primordiais da didática da matemática, a caracterização de um processo de aprendizagem por meio de uma série de situações reprodutíveis, denominadas de situações didáticas, que estabelecem os fatores determinantes para a evolução do comportamento dos alunos. Assim, o objeto central de estudo nessa teoria não é o sujeito cognitivo, mas a situação didática, na qual são identificadas as interações entre professor, aluno e saber. Algum erro cometido pelo aluno, nessa teoria, quando identificado, constitui-se como valiosa fonte de informação para a elaboração de boas questões ou para novas situações problemas que possam atender, mais claramente, os objetivos desejáveis (Teixeira; Passos, p. 158, 2014).

1196

Desta forma, compreendemos que a Teoria das Situações Didáticas alicerçada em Brousseau (1986), permite ao professor compreender as relações emergentes entre discentes, docentes e o saber que se quer ensinar na sala de aula. Isso ocorre porque a teoria enfatiza a importância da interação entre os alunos e o professor, bem como a importância da análise da prática educativa. Além de também permitir ao professor planejar e implementar situações didáticas que sejam eficazes para o processo de ensino e aprendizagem. Isso ocorre porque a teoria fornece ao professor um framework para pensar sobre as atividades que ele deve propor aos alunos.

Os documentos oficiais, como as diretrizes curriculares nacionais, enfatizam a importância da argumentação no ensino de matemática. No entanto, a prática pedagógica nas escolas muitas vezes não corresponde a esses documentos. Existem alguns fatores que podem contribuir para essa situação, que vão desde a falta de formação dos professores em metodologias de ensino que promovam a argumentação à pressão por resultados que pode levar os professores a priorizarem atividades que são mais fáceis de avaliar.

É importante que os educadores matemáticos continuem trabalhando para superar o modelo tradicional de ensino e promover a argumentação na sala de aula. Essa é uma habilidade

fundamental para a vida, e que deve ser desenvolvida desde a escola. Pois o modelo tradicional de ensino de matemática é centrado no professor, que é o detentor do conhecimento e que transmite esse conhecimento aos alunos de forma expositiva. Nesse modelo, o aluno é um receptor passivo da informação, e o processo de argumentação é raro. Enfatizamos que já podemos evidenciar atualmente algumas pesquisas com interesse em explorar a argumentação no ensino e aprendizagem de matemática. A exemplo das pesquisas de Boavida (2005), Leitão (2007), Sasseron e Carvalho (2011), Rosale (2017), e Freitas (2023) mostram que a argumentação pode ser uma ferramenta eficaz para promover a aprendizagem de matemática. Elas apontam que a argumentação pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico: ao argumentar, os alunos são obrigados a refletir sobre os conceitos matemáticos e a justificar suas ideias. Isso pode ajudá-los a desenvolver um pensamento mais crítico e reflexivo. Além disso, essas pesquisas mostram que a argumentação pode contribuir para a participação dos alunos na sala de aula. Ao serem convidados a argumentar, os alunos são mais propensos a se envolverem nas atividades e a compartilhar suas ideias.

[...] a capacidade de dialogar remete para uma atitude de abertura nas relações com o outro que se torna efetiva pelo desejo de comunicar e pela disposição para ouvir; a capacidade de pensar remete para uma atitude crítica e de atenção; a capacidade de optar e se comprometer remete para indivíduos que procuram assumir as suas posições de forma esclarecida e, neste processo, assumem uma atitude interveniente e empenhada. O lugar que a argumentação ocupa num dado contexto reflete o peso que a liberdade de reflexão e ação aí conquistou (BOAVIDA, 2005, p. 67).

1197

Diante do exposto acima, entendemos que o desenvolvimento de práticas de argumentação em sala de aula na Educação Básica é fundamental para a formação de cidadãos críticos e autônomos, capazes de se comunicar de forma eficaz e de tomar decisões conscientes. Através da abordagem pautada na argumentação, os alunos desenvolvem diversas competências essenciais para o século XXI.

No tocante aos resultados provenientes da análise de conteúdos de acordo com Moraes, (1999) e dos argumentos baseada no modelo de Toulmin (2006), realizada na sequência didática desenvolvida e aplicada na pesquisa de mestrado, constatamos mediante as categorias estabelecidas que: na categoria 1, onde procuramos identificação do tipo de gasto e sua classificação: os alunos compreenderam que a identificação do tipo de gasto e sua classificação dependem basicamente da concepção de cada indivíduo. Eles perceberam que o que é considerado uma necessidade para uma pessoa pode ser considerado um desejo para

outra; já na categoria 2, buscamos enfatizar o impacto da inflação no orçamento familiar: os alunos compreenderam que a inflação prejudica bastante no orçamento doméstico. Eles perceberam que a inflação pode aumentar os custos de vida e dificultar o planejamento financeiro familiar; e finalmente na categoria 3: alinhada à Impossibilidade de concretização de um planejamento financeiro familiar pautado nas necessidades da família: os alunos compreenderam que, nas condições atuais, levando em consideração o valor da renda familiar (salário mínimo) e as despesas tendo acréscimo devido ao aumento da inflação, é impossível a concretização de um planejamento financeiro familiar pautado nas necessidades da família. Eles perceberam que, para realizar um planejamento financeiro familiar, é necessário ter uma renda suficiente para cobrir as despesas básicas e ainda sobrar dinheiro para imprevistos.

Essas constatações indicam que as atividades da sequência didática foram bem elaboradas e contemplaram os elementos favoráveis para promover a aprendizagem de matemática mediante a argumentação. As atividades foram contextualizadas com aspectos presentes do cotidiano das famílias, o que permitiu aos alunos compreender a importância da matemática no contexto real. Além disso, as atividades promoveram a participação ativa dos estudantes e a discussão e a reflexão sobre os conteúdos explorados.

Contudo, constatou-se que a pesquisa mostrou que a sequência didática utilizada foi eficaz na mobilização da argumentação dos estudantes. Isso se deve, principalmente, ao fato de a sequência didática ter sido fundamentada em duas teorias que enfatizam a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem: a Teoria das Situações Didáticas e a Aprendizagem Baseada na Argumentação em Matemática. Os resultados da pesquisa sugerem que a promoção da mobilização da argumentação por estudantes é importante pois auxilia nos processos de reflexão, de elaboração e de reelaboração do pensamento, o que permite aos estudantes analisar criticamente as informações e tomar decisões mais conscientes.

1198

Referências

BOAVIDA, Ana Maria Roque. **A argumentação em matemática: investigando o trabalho de duas professoras em contexto de colaboração**. 2005. 995f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2005.

BRASIL. **Estratégia Nacional de Educação Financeira – ENEF**. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7397.htm . Acesso em: 06 jan. 2024.

BROUSSEAU, Guy. Fondements et Méthodes de la Didactique des Mathématiques. **Recherches em Didactique des Mathématiques**, Grenoble, v. 7, n. 2, p. 33-116, 1986.

FREITAS, Nadir Santos. **Sequência didática de educação financeira: uma investigação da mobilização da argumentação em matemática**. 2023.159 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão -SE, 2023.

LEITÃO, Selma. **Processos de construção do conhecimento: a argumentação em foco**. *Proposições*, v. 18, n. 3(54), p. 75-92, 2007.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

OCDE/OECD. **Organization for Economic and Co-Operation Development. Recommendation on Principles and Good Practices for Financial Education and Awareness**. July, 2005. Disponível em:

<https://www.oecd.org/finance/financialeducation/35108560.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2024.

ROSALE, André Rodrigues. **Argumentação e prova matemática na Educação Básica**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) - Instituto de Matemática e Estatística, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SASSERON, Lúcia Helena.; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Alfabetização Científica uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências** – v16(1), pp. 59-77, 2011.

TEIXEIRA, Paulo Jorge Magalhães; PASSOS, Claudio Cesar Manso. Um pouco da Teoria das Situações Didáticas (TSD) de Guy Brousseau. **Zetetike**, Campinas, SP, v. 21, n. 1, p. 155–168, 2014. DOI: 10.20396/zet.v21i39.8646602. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646602>. Acesso em: 1 fev. 2024.

TONON, Maria Helena. Matemática: um olhar empático sobre o ensino- aprendizagem. **Coleção José Júlio Cleto da Silva**. União da Vitória: FACE, 2004. 2004. p. 1- 17.

TOULMIN, Stephen E. **Os usos do argumento**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

1199

TRÊS ROBÔS: ANIMAÇÃO COMO SUBSÍDIO DO PENSAMENTO CIENTÍFICO ATRELADO À EDUCAÇÃO AMBIENTAL E AO CONCEITO DE VIDA

Mariana Isabeli Valentim¹
Gabriela Dalzoto Mazzutti²
Danislei Bertoni³
Lia Maris Orth Ritter Antiqueira⁴

Introdução

O aumento exponencial do uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na sala de aula reflete a necessidade de adaptar o ensino às demandas de uma sociedade cada vez mais tecnológica e informatizada; especialmente no período pós-pandêmico. Pesquisas sobre a eficácia de tecnologias digitais em promover ensino-aprendizagem estão sendo intensificadas. Dentre as características que destacam o Ensino mediado com tecnologias digitais como vantajoso, a personalização da aprendizagem e o engajamento dos discentes são diferenciais na inovação educacional.

Idealmente, a Educação e os avanços tecnológicos possuem o objetivo comum de contribuir à solução de problemas que assolam a humanidade (FERNANDES JUNIOR; ALMEIDA; ALMEIDA, 2022). No entanto, segundo Bonsanto (2022, n.p), que descreve as mídias como dimensão essencial da cultura contemporânea: “a centralidade que as mídias — sejam elas noticiosas, publicitárias, de entretenimento, lúdicas, educativas e/ou informativas — exercem na configuração de nossas experiências cotidianas, identidades e valores”. Como parte integrante da cultura, as mídias influenciam a compreensão do mundo, do ser humano; estimulando comportamentos que contrastam com o objetivo acima descrito. "Em um

1200

¹ Licenciada em Ciências Biológicas. Mestranda na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). *E-mail:* valentim@alunos.utfpr.edu.br

² Licenciada em Ciências Biológicas. Mestranda na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). *E-mail:* gabrielam@alunos.utfpr.edu.br

³ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Docente na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). *E-mail:* danisleib@utfpr.edu.br

⁴ Doutora em Recursos Florestais pela Universidade de São Paulo (USP). Docente na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). *E-mail:* liaantiqueira@utfpr.edu.br

cenário onde prolifera-se cada vez mais o acesso, produção, consumo e circulação desses conteúdos, uma situação paradoxal de constante desinformação tem se fortalecido" (n.p).

Diante disso, inúmeras pesquisas buscam investigar as relações e efeitos de constituição subjetiva da Indústria Cultural no imaginário humano. Uma destas pesquisas, conduzida por Prioste (2013), demonstra os perigos da manipulação psicológica nos adolescentes, que ainda estão em processo de formação de seus caracteres. Em suas reflexões, a autora faz uma metáfora perspicaz, que compara a mídia digital aos alimentos *fast-food* (p. 341): “As fantasias do mundo virtual são os alimentos industrializados para o espírito pós-moderno, são gostosas, fáceis de serem assimiladas, porém com alto potencial para insuflar a alma de banalidades e desconectá-la da experiência de sua própria vida”.

Da mesma forma, as mídias mais consumidas pela juventude nos dias atuais são relativamente frívolas e, por vezes, fomentadoras de comportamentos destrutivos, como o consumismo, fetichismo de *commodities*, perpetuação de preconceitos e de ideais segregativos; essencialmente por não estimularem o pensamento crítico e não fornecerem conhecimentos científicos apropriadamente transpostos. Para Litova (2021), a esfera do entretenimento reflete bem como o modelo de produção capitalista tem um impacto prejudicial na sociedade — as pessoas se desorientam com os anúncios e as campanhas de relações públicas das marcas, confundindo-os com valores universais.

Bonsanto (2022) sustenta que, como membros ativos desta realidade, compete aos educadores não apenas questionar, mas também estimular o questionamento sobre as condições envolvidas na produção, disseminação, circulação e recepção das formas simbólicas criadas pelas mídias. Ainda em relação ao estudo de Prioste (2013), aponta-se para a importância do aproveitamento das mídias na Educação, justamente por conta de seu potencial influenciador (p. 343):

[...] os adultos, na função de educadores, não podem ser omissos quanto à proteção psíquica dos adolescentes, nem quanto ao seu papel de transmissão da cultura. No decorrer desta pesquisa ficou claro que em um ambiente escolar mais organizado, que proporcione experiências pedagógicas ricas e desafiadoras, os jovens têm mais chances de estabelecer laços construtivos no ambiente virtual.

Diante desse paradoxo do progresso tecnológico, em que as mídias digitais representam um potencial transformador na educação, ora ou outra surgem mídias artísticas e disruptivas que propiciam uma reflexão acerca de cenários que, embora ficcionais, conseguem retratar de forma eficaz ideias e situações reais; o que possibilita sua utilização com propósito

1201

transformador. O presente trabalho será dedicado à análise de um episódio específico de uma série de antologia denominada *Love, Death & Robots*. Trata-se de um exemplo notável de mídia que possui abordagem artística sobre a natureza humana, com potencial de reflexão para o Ensino de Biologia; com enfoque nas áreas de Educação Ambiental (EA) e na conceituação e origem da vida.

O original da *Netflix*, dirigido por Tim Miller e David Fincher, consiste em uma coleção de animações, em que cada episódio, escrito e animado por um estúdio diferente, retrata um universo futurista único que apresenta distintas abordagens críticas à temas pontuais e atuais. Trabalhos recentes se utilizaram da referida mídia para gerar reflexões filosóficas acerca de temáticas relevantes, como o Özkent (2021), ao explorar a construção da representação feminina pela série, em uma clara crítica ao anti-humanismo. Tal como Breidokienè (2020), que faz uma análise profunda das séries *Altered Carbon* e *Love, Death & Robots*, sob a perspectiva do pós-humanismo, explorando o conceito de ficção científica para além do gênero de mídia.

Por conta das temáticas profundas que a série aborda, bem como pela exposição à cenários de violência, a classificação indicativa da série no Brasil, segundo a *Netflix*, é de dezesseis anos de idade. Os gêneros explorados durante os episódios variam de comédia e fantasia, a horror e ficção científica. Neste documento, apresenta-se uma análise de conteúdo narrativo do episódio Três Robôs, o qual se utiliza principalmente da comédia ácida de três robôs antropomorfizados que se aventuram em um mundo pós-apocalíptico, onde os humanos foram extintos.

Ao analisar pesquisas acadêmicas recentes, Silveira e Lorenzetti (2021) ressaltam a importância de uma nova visão para o estudo da EA que, de forma crítica, oriente os indivíduos a compreenderem sua responsabilidade cidadã e capacidade transformadora na sociedade contemporânea. Os autores afirmam que a EA de corrente crítica surge “[...] da necessidade de questionar o modelo de desenvolvimento dominante, construindo um debate entre o modelo hegemônico e a busca por uma qualidade de vida” (p. 3); a educação crítica, por sua vez, tem origem nos princípios democráticos e emancipatórios aplicados ao contexto educacional.

No enredo, é perceptível a verossimilhança na relação causal dos elementos da série com a realidade. Correlações, quando bem contextualizadas, têm potencial problematizador e podem proporcionar *insights* para que o professor consiga retratar conceitos abstratos tratados na EA e também na epistemologia da Biologia. Em relação à epistemologia dos conceitos de vida, do ponto de vista do educador, Bertoni (2012, p. 236) conclui:

1202

Acredito que o professor com esta formação histórica e a compreensão de como emergiu o conceito atual de vida possa assegurar um ensino melhor contextualizado do conhecimento biológico, contribuindo para que os estudantes possam estabelecer relações com a vida prática, com o cotidiano, com as decisões na pesquisa, no consumo, na tecnologia, do uso ou não de alimentos transgênicos, do saber lidar com as questões de sexualidade e gênero, dos acontecimentos micro e macroambientais, da valorização do corpo e da vida, das implicações bioéticas, enfim, das implicações socioculturais dos avanços do conhecimento biológico na vida cotidiana das pessoas.

Metodologia

A Análise de Conteúdo é um método de investigação que corrobora como uma ferramenta da compreensão de dados científicos, utilizado tanto em pesquisas quantitativas como na investigação qualitativa, podendo ainda ser aplicada na versão quali-quantitativa. Possui uma ampla variedade de campos de aplicação e possibilidades de adaptação da matéria-prima:

[...] pode constituir-se de qualquer material oriundo de comunicação verbal ou não-verbal, como cartas, cartazes, jornais, revistas, informes, livros, relatos autobiográficos, discos, gravações, entrevistas, diários pessoais, filmes, fotografias, vídeos, etc. Contudo os dados advindos dessas diversificadas fontes chegam ao investigador em estado bruto, necessitando, então ser processados para, dessa maneira, facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência a que aspira a análise de conteúdo (MORAES, 1999, p. 2).

1203

Moraes (1999, p. 11) ressalta que, independentemente da vertente direcionadora deste método, seu uso irá colaborar com o pensamento crítico pois “possibilita o atendimento de inúmeras necessidades de pesquisadores envolvidos na análise de dados de comunicação, especialmente aqueles voltados a uma abordagem qualitativa”. Enfatizando a importância da interpretação do conteúdo narrativo, o autor apresenta a Análise de Conteúdo como uma metodologia flexível e em constante revisão.

Nesse mesmo contexto metodológico, considera-se a Análise de Conteúdo Narrativo que, como método de pesquisa qualitativa, fora proposta inicialmente por Labov e Waletzky, em 1967 (NUNES *et al.* 2017), mas continua sendo aprimorada por outros pesquisadores. É importante salientar que essa análise extrapola o gênero narrativo épico ou dramático, propriamente ditos, visto que o objeto de estudo é uma mídia digital e não literária — a mídia digital, por ser visual, contém elementos linguísticos essenciais para a interpretação da obra.

Para Bolívar, Domingo e Fernández (2001) o ser humano pratica narrativas a todo momento, por meio de contação de histórias e organização de conhecimentos, sendo propriamente configurado por essas narrativas para expressar sua identidade. O uso da pesquisa narrativa na Educação tem um caráter interdisciplinar, a partir de metodologias do campo de pesquisa das Ciências Sociais e Humanas, que colabora com o ensino significativo de determinado tema.

Diante disso, a presente pesquisa tomou como base a organização de análise proposta por Bardin (2011, p. 124), que consiste nos três polos, a saber: a) A pré-análise; b) A exploração do material; e c) O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A primeira etapa condiz com o direcionamento da análise para que os elementos sejam fundamentados na finalização da interpretação. Desta forma, aqui faz-se a escolha do documento, o levantamento da hipótese e criação dos objetivos, para então, a partir desses, torner as dimensões e direções propostas (BARDIN, 2011).

Considerando o objeto de pesquisa sendo o episódio completo, com duração de 12 minutos, o material bruto foi utilizado para a categorização. Foi realizada uma observação por completo de seus componentes narrativos de personagens, cenário e diálogo, separando-os em unidades temáticas. Com base em Penafria (2009), foi realizado um estudo das informações referentes à série e ao episódio; bem como aos personagens, de modo a categorizar sua personalidade e aparência. Atua como um procedimento prévio à análise, mas edificador dos conceitos e ideias que serão investigadas.

Formulou-se a hipótese de que o episódio Três Robôs possui uma narrativa que possibilita seu uso educativo condizente com os princípios da EA, bem como aproveitável para a discussão sobre os conceitos científicos de vida.

Os objetivos, como definido por Bardin (2011, p. 128), tratam-se da “finalidade geral a que nos propomos (ou que é fornecida por uma instância exterior), o quadro teórico e/ou pragmático, no qual os resultados obtidos serão utilizados”. Nesse contexto, o objetivo pretendido é definir quais e como as cenas de Três Robôs estão associadas com a EA; com os conceitos científicos de vida, considerando seu arco narrativo e a construção e diálogo dos personagens, bem como as mesmas corroboram com o pensamento crítico.

Visto isso, a construção dos indicadores baseou-se na identificação de elementos oriundos da EA e dos conceitos de vida, obtidos após a visualização *a priori*, categorizando-os em unidades temáticas relativas à: vida vegetal e ausência da vida humana; o conceito científico da origem da vida, a morte e a ancestralidade; assim como as consequências das ações antrópicas no ambiente natural.

As unidades temáticas foram seccionadas pela análise da imagem e do som, no sentido narrativo, considerando Penafria (2009): *dinâmica da narrativa*, a qual baseia-se em um critério pré-estabelecido (vide unidades temáticas), e possui como objetivo “fazer a decomposição do filme por partes (sequências e/ou por cenas)” (p. 8); *pontos de vista*, em que a autora define como um momento em que a história pode ser analisada através das pontuações realizadas pelos personagens em cena, considerando suas ações para mover (ou não) a história.

O terceiro elemento de classificação foi *elementos do cenário*, que pode ser visto como uma derivação da secção anterior, mas que foca em evidenciar características do plano em que os personagens se encontram.

A segunda etapa da análise, exploração do material, constitui-se na complementação dessas categorias citadas; “longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2011, p. 131). Para então, na terceira e última etapa, interpretar os resultados obtidos e apresentá-los de forma sistemática.

Resultados e discussões

1205

O título da série antológica, *Love, Death & Robots*, por si só, já faz entender que os temas a serem tratados nas narrativas são as relações humanas com a natureza, tecnologia, vida e morte. O título é frequentemente apresentado de forma estilizada e de fácil interpretação, utilizando os *emoji* “coração”, “caveira” e “robô”, em substituição às palavras e *emoji* “positivo”, ao invés do *ampersand*. A associação dos *emoji* às palavras demonstra como a tecnologia já constitui parte da construção simbólica da linguagem na sociedade moderna.

Em relação ao episódio analisado, o título *Três Robôs* é intuitivo e se refere aos três personagens titulares que guiam a história. Xbot 4000 assemelha-se a uma figura humana, sendo predominante branco com detalhes pretos. É tratado com pronomes masculinos e possui diversos danos notáveis, como a ausência de um olho, arranhões pelos braços e pernas, assim como possíveis buracos de balas. É identificável uma estrutura semelhante ao *Xbox* (console de jogos eletrônicos) em seu pescoço. Seu mecanismo robótico não permite demonstrar emoções, entretanto, é perceptível ao espectador como seu humor é ácido e transita pelas situações com vários questionamentos aos amigos robôs, incluindo reclamações.

K-VRC é o menor dos três robôs, sendo majoritariamente laranja, com detalhes em branco e preto. É tratado no pronome masculino e possui uma tela facial em que apresenta emoções,

de forma análoga à humana. Exibe poucos danos, detendo apenas alguns desgastes em seus pés. Atuando durante todo o episódio com entusiasmo e infantilidade, K-VRC é o mais animado do trio, demonstrando interesse genuíno pelas atividades humanas.

11-45-G é uma robô, tratada pelos demais em pronome feminino, com aspecto triangular e acinzentada. Dentre os demais, é a que apresenta maiores características mecanizadas e aspecto robótico de fala. É sarcástica, e pontualmente tida como a voz da razão, ao realizar diversos acessos ao seu banco de dados durante os diálogos. Seu nome, embora não seja mencionado durante o episódio e nem nos créditos finais, foi confirmado por John Scalzi — um dos roteiristas do episódio, além de escritor da história original — através de sua rede social *Twitter*. Não foram encontrados os significados por trás da escolha dos nomes dos personagens.

Conforme proposto por Bardin (2011), seguindo as categorias citadas previamente e, utilizando os pontos de análise sugeridos por Penafria (2009), o quadro 1 foi elaborado com intuito de sintetizar a organização da análise, na etapa de exploração do material.

Quadro 1 - Categorização do conteúdo narrativo de Três Robôs

1206

Unidade temática	Dinâmica da narrativa	Pontos de vista	Elementos do cenário
I. Vida vegetal e ausência da vida humana	Introdução ao episódio, com os três robôs caminhando pela cidade devastada	Os robôs fotografam e comentam sobre a situação da cidade pós-apocalíptica, uma vez já habitada por humanos	Visão geral dos resquícios da destruição dos prédios e do asfalto, bem como apresentação da vegetação que cresceu nas construções
	Presença de comida industrializada em estado de decomposição	Questionamentos sobre a ingestão de alimentos por seres humanos	Hambúrguer em decomposição sob a mesa da lanchonete dominada pela vegetação
II. Conceito científico da origem da vida, a morte e a ancestralidade	Introdução ao episódio, com aparecimento do robô Xbot 4000, o que faz referência ao filme <i>O Exterminador do Futuro</i> (1984)	Robô Xbot 4000 esmaga, casualmente, um crânio humano ao caminhar pelos destroços da cidade	Cidade pós-apocalíptica ambientada com destroços de construções, carros abandonados, na tonalidade cinza



JMFC

10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cidadania e Saberes

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



	Questões socioculturais da morte humana, consideram a presença de dois corpos humanos em decomposição	Fotografam o corpo, como um elemento do passeio turístico, enquanto questionam sobre as atividades que ocorriam no local	Ginásio que apresenta parte da estrutura de sustentação danificada e o piso de madeira em processo de apodrecimento, possuindo também, vegetação
	Teoria de como os humanos “geravam energia”	Questionamentos sobre o método “precário” de geração de energia dos humanos	Lanchonete dominada pela vegetação, enquanto os robôs encontram-se sentados, como clientes
	Concepção de que humanos não têm “assinatura do criador”	Indagação do <i>design</i> humano e direcionamento ao “criador”	
	Os robôs encontram um espécime de gato em uma casa local, e ao fazer carinhos, este passa a ronronar, levantando a ideia de que iria explodir após uma breve pesquisa feita pelos robôs	Os robôs demonstram medo de “morrer”, se escondendo atrás de móveis enquanto Xbot, personagem que segura a “bomba” clama por ajuda	Uma casa que apresenta paredes com papel descascando e móveis desgastados pelo tempo
	Teoria de ancestralidade aplicado aos robôs quando Xbot 4000 encontra um Xbox	Tratção de uma linhagem de fábrica como antepassados, assimilando a presença de um produto como “pai”	Loja de eletrodomésticos que possui uma cratera no telhado, além de musgos crescendo nas prateleiras
III. Consequências das ações antrópicas no ambiente natural	Introdução ao episódio, com os três robôs caminhando pela cidade	Fotografam e comentam sobre a situação da cidade pós-apocalíptica	Navio preso em um prédio, possível consequência do aumento do nível da água

1207



Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cidadania e Saberes

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0



	Finalização do passeio turístico com a apresentação de uma bomba nuclear	Questionamentos sobre o uso da bomba e indagações sobre a aniquilação em massa; com conclusões sobre a ausência de humanos	Presença da estrutura de uma bomba nuclear ao fundo; corpo humano de um soldado ao chão, repleto de vegetação
--	--	--	---

Fonte: Os autores (2024)

O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação

I. Vida vegetal e ausência da vida humana

É de prática comum a representação na arte cinematográfica da realidade pós-apocalíptica de um planeta Terra com a ausência parcial ou total de vida natural, considerando ações, especialmente as antrópicas, como a causa desta devastação. A analogia de que o planeta precisa de nós, considera que sem a vida humana a natureza em si, abrangendo as partes vegetal e animal, também tornaria-se escassa ou nula. A realidade é de humanos que precisam da Terra para continuar vivendo, enquanto que ela, que viveu tranquilamente por anos sem a presença humana, continuará existindo (BOFF, 2016). Três Robôs, demonstrando conhecimento desta dinâmica, apresenta em seus segundos iniciais a predominância de um cenário acinzentado, em que introduz os personagens, para então expandir seu plano e demonstrar uma cidade dominada pela vegetação.

Em visita a uma lanchonete para aprender mais sobre a cultura humana, os robôs se deparam com uma comida industrializada, um hambúrguer que, mesmo após anos da extinção dos humanos, ainda não se decompôs completamente. Neste cenário, o produto representa os alimentos ultraprocessados que, de acordo com Nilson *et al.* (2022), vêm sendo cada vez mais correlacionados com o possível risco de desenvolvimento de doenças não transmissíveis, como algumas doenças cardiovasculares.

II. O conceito científico da origem da vida, a morte e a ancestralidade

Nos primeiros segundos de animação, apresenta-se uma atmosfera sombria onde um ser robótico casualmente destrói um crânio humano ao caminhar pelos destroços. O robô, posteriormente referenciado como Xbot 4000, não esmaga o crânio intencionalmente,

todavia, não demonstra remorso e age com naturalidade ao encontro com restos humanos. Esta cena, por sua escolha artística, pode gerar diversas interpretações, principalmente no que diz respeito ao embate criatura (robô) e criador (ser humano) e um primeiro questionamento sobre a extinção da humanidade e a permanência de suas criações.

Não coincidentemente, o esqueleto humano é um arquétipo universal para representação da morte; essa associação trata-se de um psicopompo, uma entidade que permeia eventos significativos da vida humana, incluindo a permanência da vida e a chegada da morte. Nesse momento, é possível associar essa expressão ao conceito de vida autopoietica, pois direciona-se ao ciclo da vida, teoria apresentada com a ideia voltada à essência da vida com os chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela (1980). Em vários momentos da série o arquétipo da morte aparece, ganhando representação até mesmo vexatória quando os robôs demonstram senso de humor. Perante as questões socioculturais da morte humana, parte desses corpos apresentam-se espalhados pelos cenários turísticos dos robôs, enquanto alguns sugerem que foi um ato feito pelo próprio indivíduo.

O cenário logo ganha uma atmosfera cômica contrastante aos elementos supracitados, onde os robôs antropomorfizados se mostram carismáticos e caricatos — Ironicamente, a primeira sentença verbal emitida por esse mesmo robô é “A gente tá perdidinho, não é não?”. Sob perspectiva crítica, pode-se interpretar essa sentença em um contexto exterior à cena, onde os robôs, mesmo não estando mais à serviço dos humanos, continuam operando.

Na realidade, o comportamento de robôs está limitado à execução de tarefas pré-determinadas, de acordo com os comandos que são-lhe fornecidos; se não há fornecimento de comandos, a máquina não irá operar. Entretanto, cada vez mais, verifica-se a evolução da Pesquisa em Sistemas Autônomos (PSA) e, especialmente, da Inteligência Artificial (IA) contemporânea.

Na obra *Computação, cognição, semiose* (QUEIROZ; LOULA; GUDWIN, 2007), os autores argumentam que a IA, atualmente, pode possuir caráter estruturalista implícito — não se limitando mais em explorar o comportamento inteligente, mas também a estrutura processual, o processo em si. Nesse sentido, a autonomia representada nas cenas da animação já não parece tão longe da realidade.

Existe ainda, a corrente científica da Computação Natural, especificamente dedicada a compreender e reproduzir a complexidade da natureza em outros contextos, como a atrelada à maior efetividade e autonomia das máquinas:

Freqüentemente se sugere que dispositivos voltados para propósitos humanos específicos poderiam ser mais convenientes e úteis se pudessem ser 'agentes autônomos'. Isto é, se não fossem apenas dispositivos computacionais de entrada e saída, mas fossem comandados por sistemas cibernéticos com seus próprios módulos motores guiados por sensores, tomando decisões, tendo a capacidade de agir de forma mais ou menos inteligente, dada uma informação parcial, aprendendo com erros, adaptando-se a ambientes mutáveis e heterogêneos, e tendo, assim, um tipo de vida própria (QUEIROZ; LOULA; GUDWIN, 2007, p. 192)

Segundo a Teoria Geral dos Sistemas (VON FÖRSTER, 1984), o organismo vivo é um sistema autopoietico que realiza a autorreprodução e depende, de modo exclusivo, das operações internas. Ou seja, um sistema organizado e autossuficiente que se diferencia do meio exterior. As redes de produção que os compõem são capazes de, por intermédio de suas interações, gerar seus componentes (MATURANA; VARELA, 1980).

Parte do passeio dos robôs envolve a discussão sobre as necessidades fisiológicas humanas e, em meio destas, a teoria de como os humanos “geravam energia”. Para os personagens, a integração entre matéria, energia e vida pela inserção de alimentos no organismo, é ultrapassada; pois a comparam com suas baterias de fusão. Em essência, a relação didática que pode ser estabelecida nesse momento é justamente o que diferencia uma máquina de um ser vivo; nas palavras Queiroz, Loula e Gudwin, (2007, p. 236) “sistemas vivos são autopoieticos, isto é, se auto mantém, enquanto as máquinas não são”.

Na Teoria Geral dos Sistemas, classificam-se os sistemas em *abertos* ou *fechados*, em relação à suas interações com o meio, seu *processo*. Sistemas fechados, ou mecânicos, são estáveis e implica-se que haja pouca ou quase nenhuma interação com o meio; já sistemas abertos, ou orgânicos, adaptam-se e buscam preservar sua condição, como é a homeostase. Ademais, classificam-se os sistemas em gêneros, em condições extremas, como explicado por Lieber (2001, p. 2):

Pode-se pressupor duas condições extremas, os sistemas naturais (relativos à natureza) e os sistemas sintéticos (relativos ao homem). Para os primeiros poder-se-ia perguntar se a natureza realmente constitui um sistema. Enquanto que para os segundos a dúvida é se existe realmente um sistema absolutamente sintético, já que o homem é natural e faz uso da natureza.

O metabolismo humano, julgado pelos robôs como mecanismo ineficaz, trata-se de um componente de um sistema aberto, parte da vida como a conhecemos. A utilização do ácido

1210

no interior do estômago para conversão da energia vital, faz os personagens questionarem o *design* da natureza ou mesmo do criador. A indagação de que os humanos não têm “assinatura do criador”, como uma referência à força superior, interliga a resposta de que os seres humanos vieram de uma “sopa bem quente”, associado assim pela personagem 11-45-G, ao conceito da sopa primordial.

Apresentada como uma proposta de teoria de origem da vida heterotrófica, a sopa primordial (outrossim denominada de caldo primordial, sopa orgânica, sopa prebiótica, caldo prebiótico), foi sugerida por diversos cientistas; ficou, porém, mais conhecida pelos trabalhos de Aleksandr I. Oparin e John B. S. Haldane. Os dois propuseram que os primeiros organismos vivos foram bactérias heterotróficas, as quais necessitam consumir matérias orgânicas de outras fontes para seu desenvolvimento, então as obtinham do meio primitivo. Haldane e Oparin são frequentemente relacionados, pois embora suas produções originais tenham sido publicadas individualmente, em um curto intervalo de tempo (Oparin em 1924 e Haldane em 1929), ambos possuíam hipóteses muito semelhantes. Oparin (1952) evidenciou seu embasamento na pontuação da presença de hidrocarbonetos em meteoritos através de observações astronômicas, assim como nas sínteses experimentais de moléculas orgânicas.

Haldane (1929) propôs que a atmosfera primitiva, rica em dióxido de carbono (CO₂), apresentava a ausência de oxigênio, sendo assim um ambiente propício para a síntese de compostos orgânicos. Consequentemente, houve o acúmulo desses compostos nas águas primitivas do planeta Terra, para qual se deduziu ter a consistência de uma “sopa quente”. Novamente, se faz referência ao embate criador-criatura, quando os mecanismos de funcionalidade humana são questionados. A robô 11-45-G insere os princípios do criacionismo ao definir que os humanos “foram projetados por uma beldade incompreensível que os criou do pó por nenhuma razão aparente”, para então indicar que, na realidade, a Teoria da Sopa Primordial seria a explicação cientificamente correta.

O que se segue é uma cena de desconforto do personagem Xbot 4000, ao associar o ronronar rítmico de um gato à contagem regressiva para uma explosão — o que é confirmado pela robô 11-45-G, quando essa confere em seu banco de dados interno, a existência de um jogo de cartas denominado “gatinhos explosivos”. Ainda nesse contexto, os três elementos robóticos sugerem o medo de morrer, demonstrando desespero ao confrontar os animais refugiados. Analisando criticamente, a concepção de que, para morrer, o personagem deveria, a princípio, estar vivo; é possível pontuar o conceito de ser vivo sob a visão animista, como utilizada por diversos povos:

1211

[...] a crença de que “alguma coisa” numa criatura viva a distingua da matéria inanimada e deixava o corpo no momento da morte continuou firme. Na Grécia antiga, essa alguma coisa nos seres humanos foi denominada “sopro vital”. Mais tarde, em especial na religião cristã, ela foi chamada de alma (MAYR, 2008, p. 19).

Para os vitalistas, o ser vivo difere da matéria inanimada. Enquanto que para os mecanicistas, posteriormente denominados de fisicalistas, a matéria inanimada possui a mesma composição dos seres vivos, tornando-a igualmente subordinada às Leis da Física e da Química. Para Mayr (2008, p. 20) “Quando os biólogos e filósofos falam da “vida”, no entanto, eles não estão se referindo à vida (quer dizer, ao viver) em oposição à morte, e sim da vida em oposição à falta dela em um objeto inanimado”.

Para os robôs, a sua vida é a existência em consciência, mesmo que artificial, habitada em um corpo, mesmo que não orgânico. A morte para esses então, na sua ausência de vida, seria a não existência dessa consciência, mesmo que sua estrutura mecânica continue presente e funcional.

Paragonado às demais obras de ficção científica, os robôs da animação assimilam seu “nascimento” ao momento de criação de fábrica, e ainda promovem a ideia de ancestralidade, como demonstrado no momento em que o personagem Xbot 4000 encontra um console de jogos eletrônicos e é instigado por K-VRC a chamá-lo de “papai”. Nota-se a substituição do termo “geneticamente” por “numericamente”, e o uso de “linhagem”, seguindo o mesmo pensamento conceitual, como demonstrado na fala de K-VRC: “eu venho de uma longa e orgulhosa linhagem de babás eletrônicas”.

1212

III. Consequências das ações antrópicas no ambiente natural

Durante os diálogos fictícios, grande destaque é dado aos elementos catastróficos dos cenários, indicando que os possíveis desastres naturais foram potencializados pela ação humana. Em uma dessas cenas, um navio naufragado encontra-se visivelmente encalhado em um prédio, o que sugere-se ser consequência de um aumento drástico do nível da água. O último local visitado pelos robôs é uma bomba nuclear deixada pelos extintos humanos, em uma possível base militar; tida pelos robôs como um elemento da paisagem, um simples vislumbre turístico. Na cena a seguir, a robô 11-45-G explica a capacidade de aniquilação em massa do aparato. Perante os dados informativos de sua capacidade, os robôs questionam a contradição da lógica humana de sobrevivência e justificam que, embora fosse usada poucas vezes, seriam suficientes para consolidar um desastre definitivamente indesejado.

Como conclusão deste passeio e também do episódio em si, a indagação sobre o que houve com os humanos foi sumarizada por 11-45-G: “Foi a própria arrogância que destruiu seu reino. A crença de que eram o pináculo da criação fez com que envenenassem a água, acabassem com o solo e sufocassem o céu. Não foi necessário um inverno nuclear, apenas o outono longo e desatento de seu próprio ego”. A mesma sentença se assemelha a muitos discursos de Rachel Carson, — renomada ambientalista, conhecida principalmente por seu trabalho pioneiro em defesa do meio ambiente, especialmente contra o uso de pesticidas e outros aditivos agrícolas — que, utilizando rigor científico em narrativas envolventes e acessíveis ao público, alertou sobre diversas emergências ambientais e destacou a arrogância humana em tentar controlar a natureza, como principal causa desses problemas.

O "contrôle da Natureza" é frase concebida em espírito de arrogância, nascida da idade ainda neandertalense da Biologia e da Filosofia, quando se pressupunha que a Natureza existia para a conveniência do Homem. Os conceitos e as práticas da entomologia aplicada datam, em sua maior parte, da Idade da Pedra da ciência. É nossa alarmante infelicidade o fato de uma ciência tão primitiva se haver equipado com as armas mais modernas e terríveis, e de, ao voltar tais armas contra os insetos, havê-las voltado também contra a Terra. (CARSON, 1962. p. 305)

1213

A conclusão da animação também fornece a oportunidade de comentar sobre outra hipótese sobre a vida, a resposta da Terra: *Gaia*. Proposta pelo ambientalista James E. Lovelock (2006), a hipótese de Gaia atribui à Terra a condição de organismo vivo, porém, doente e em decadência por conta da atividade humana. O ambientalista acredita que os humanos perderam contato com o planeta nos últimos anos e isso explicaria o porquê as mudanças físicas e biológicas surpreendem tanto. Em sua obra *A Vingança de Gaia* (2006, n.p.), Lovelock relata seu descontentamento com o modelo de desenvolvimento atual, argumentando que “poucos, mesmo dentre os cientistas do clima e ecologistas, parecem perceber plenamente a gravidade potencial, ou a iminência, do desastre global catastrófico”. Ele admite a polêmica de sua teoria, mas vê potencialidade de que, a partir dela, se institua uma nova crença na qual o ser humano veja-se como parte do organismo Terra; essa crença ele chamaria de ambientalismo instintivo.

Conclusões

O presente trabalho apresentou uma Análise de Conteúdo Narrativo, na qual foi observada a presença de numerosos tópicos que condizem com o ideal de sustentabilidade, pregado

pela EA. Sob a lente dos três robôs, a extinção humana é tida como cômica e paradoxal, uma vez que os mesmos identificaram que a destruição à sua volta foi intensificada pelas próprias ações humanas.

Diante de uma atualidade informatizada, na qual o pensamento crítico e criativo são armas contra a desinformação, *Três Robôs*, de *Love, Death & Robots*, é uma de muitas mídias artísticas subversivas, que possuem potencial de estimular à reflexão por meio de críticas inteligentes em tom bem-humorado.

Por meio desta análise, percebe-se que os elementos contidos em uma narrativa fictícia possuem grande valor semiótico para a representação de ideias e conceitos abstratos. A interpretação da arte, quando subsidiada pelo conhecimento, é um limiar de possibilidades para o ensino-aprendizagem.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BERTONI, D. **Gênese e desenvolvimento do conceito de vida**. 2012. 247f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.
- BOFF, L. **Sustentabilidade: o que é, o que não é**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- BOLÍVAR, B. A.; DOMINGO, S. J.; FERNÁNDEZ, C. M. **La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología**. Madrid: La Muralla, 2001.
- BONSANTO, A. Por que estudar (com) as mídias? Comunicação e educação como práticas compreensivas, reflexivas e emancipatórias. **Educação em Revista**, v. 38, e26053, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469826053>. Acesso em: 28 fev 2024.
- BREIDOKIENĖ, L. **Posthumanism as Science Fiction. The Case of Netflix's Altered Carbon and Love, Death and Robots**. 2020. 69 f. Dissertação (Mestrado – Faculty of Social Sciences, Arts and Humanities) Kaunas University of Technology, Lituânia, 2020.
- CARSON, R. **Primavera Silenciosa**. 2. ed. São Paulo: Portico.
- HALDANE, J. B. S. **The Origin of Life**. *Rationalist Annual In: On Being the Right Size and other essays*. Oxford University Press, 1929.
- FERNANDES JUNIOR, A. M; ALMEIDA, F. J.; ALMEIDA, S. C. D. A pesquisa brasileira em Educação sobre o uso das tecnologias no Ensino Médio no início do século XXI e seu distanciamento da construção da BNCC. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.** v. 30, n. 116. [S.l.], 2022. p. 620–643. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-403620220003002943>. Acesso em: 28 fev. 2024.

1214

LIEBER, R. R. **Teoria de sistemas**. Disponível em: <http://www.inf.ufpr.br/urban/2016-1-TS/LeiturasRecomendadas/TeoriaDeSistemas/Ts-RenatoRochaLieber.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2024.

LITOVA, D. S. *The Tragic Consequences of the Capitalist Imagery*. **Concept: philosophy, religion, culture**. v. 5, n. 1. [S.l.], p. 169–177, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.24833/2541-8831-2021-1-17-169-177>. Acesso em: 28 fev. 2024.

LOVELOCK, J. **A vingança de Gaia**. 1. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2006.

MATURANA, H.; VARELA, F. **Autopoiesis and Cognition: The Realisation of the Living**. Nova Iorque: D. Reidel, 1980.

MAYR, E. **Isto é biologia: a ciência do mundo vivo**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf. Acesso em: 29 fev. 2024.

NILSON, E. A. F. *et al.* **Premature Deaths Attributable to the Consumption of Ultraprocessed Foods in Brazil**. **American Journal of Preventive Medicine**, v. 64, n. 1, p. 129-136, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2022.08.013>. Acesso em: 28 fev. 2024.

NUNES, L. S. *et al.* A Análise da Narrativa como Instrumento para Pesquisas Qualitativas. **Revista Ciências Exatas**, v. 23, n. 1. [S.l.], p. 9–17, 2017. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/exatas/article/view/2547/1704>. Acesso em: 28 fev. 2024.

OPARIN, A. I. **The origin of life**. 2. ed. Nova Iorque: Dover Publications, 1952.

ÖZKENT, Y. *Posthuman fantasies: is Love, Death & Robots or women, violence & antibumanism?* **Feminist Media Studies**, v. 23, n. 6. [S.l.], p. 2592–2609, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14680777.2022.2071320>. Acesso em: 28 fev 2024.

PENAFRIA, M. Análise de Filmes - conceitos e metodologia(s). *In: VI Congresso SOPCOM*, Lisboa, 2009. Anais eletrônicos... Lisboa, SOPCOM, 2009. Disponível em: <https://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-penafria-analise.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2024.

PRIOSTE, C. D. **O adolescente e a internet**. laços e embaraços no mundo virtual. 2013. 361 f. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Psicologia e Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.



10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cidadania
e Saberes

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



QUEIROZ, J.; LOULA, Â.; GUDWIN, R. **Computação, cognição, semiose**. 1. ed. Salvador (BA): EDUFBA, 2007.

SILVEIRA, D.; LORENZETTI, L. Estado da arte sobre a educação ambiental crítica no Encontro Pesquisa em Educação Ambiental. *Praxis & Saber*, v. 12, n. 28. [S.l.], e11609, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n28.2021.11609>. Acesso em: 4 mar. 2024.

THREE ROBOTS. Série: **Love, Death & Robots**. Direção: Gabriele Pennacchioli, Victor Maldonado, Alfredo Torres. Espanha: Produção de *Blur Studio*, Animação de *Blow Studio*. Distribuidora: *Netflix Studios*, 2019.

VON FOERSTER, H. **Principles of self-organization: in a socio-managerial context**. In: ULRICH, H.; PROBST, G.J.B. (Ed.). *Self-Organisation and Management of Social System*. Berlim: Springer, 1984. Disponível em: <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n28.2021.11609>. Acesso em: 5 mar. 2024.

1216



Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cidadania e Saberes

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0



10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cidadania
e Saberes

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



UM PENSAR FILOSÓFICO E CULTURAL A PARTIR DA FILOSOFIA LATINOAMÉRICA: SOBRE PRODUÇÃO DE IDENTIDADES

Carlos Edimilson Ávila de Lima¹
Joacir Marques da Costa²
Eliziane Tainá Lunardi Ribeiro³
Lidiane Londero Perlin⁴
Marciene da Silva Vieira⁵
Sirlete Maria Bitencurt Frigheto⁶
Mauri de Abreu Severo⁷
Larissa Dalla Lana⁸
Rafael Lesses da Silva⁹
Tarciano Ortolan De Barcelos¹⁰

1217

INTRODUÇÃO

Toda autêntica racionalidade conduz à libertação humana. Neste sentido, o pensamento latino-americano contribui para esclarecer o sentido último do filosofar e mostrar a relação profunda entre

¹ Mestrando do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria- UFSM, carlosufsm58@gmail.com; bolsista da CAPES.

² Professor, Doutor e orientador no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, costa.joacir@ufsm.br

³ Doutora em Educação-UFSM, elizianetainalr@gmail.com

⁴ Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria- UFSM, lidiane.londero@hotmail.com; bolsista da CAPES

⁵ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), E-mail: marcienesvieira@gmail.com

⁶ Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria- UFSM, sirletemaria04@gmail.com

⁷ Mestre em Educação- UFSM. prof.maurisevero@gmail.com

⁸ Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria- UFSM. Email: ladallalana@gmail.com

⁹ Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: lessesrafaeldasilva@gmail.com

¹⁰ Mestrando do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria- UFSM, tarcianobarcelos77@gmail.com



Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cidadania e Saberes

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0



10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cidadania
e Saberes

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



racionalidade e condição humana. A filosofia latino-americana, culmina nesta direção, em um verdadeiro humanismo, no único humanismo que merece seu nome: um humanismo universal, aplicável a todos os seres humanos e que, em consequência, só pode realizar-se na prática mediante a libertação de todos os oprimidos do mundo.

Francisco Miró Quesada, Posibilidad y Limites

Este ensaio surge a partir da necessidade que sentimos de refletir sobre outras perspectivas filosóficas, que não sejam exclusivamente as filosofias eurocêntricas. E também da carência e precariedade de formação intelectual e cultural a respeito dos e das filosofas latino americanos (as). Assim sendo, a partir de uma perspectiva multicultural, buscamos trazer algumas contribuições filosóficas que têm sido elaboradas e desenvolvidas a partir da Filosofia Latino Americana, mais especificamente, acerca das contribuições do pensamento filosófico, do filósofo latinoamericano Enrique Dussel.

Nesse sentido, ao reivindicar “uma cidadania e filosófica” para a reflexão e pensamento filosófico desenvolvido a partir da América Latina, também apresentamos críticas em direção ao pensamento tradicional filosófico eurocêntrico imperialista, e até mesmo as estruturas das ciências modernas que se colocam como hegemônicas e universais. Sobretudo, mais que “uma nova epistemologia”, ou preciosismo conceitual, a defesa da cidadania filosófica do pensamento latino americano é uma postura política e existencial, que assim como diversas outras perspectivas filosóficas, busca romper com dependência em relação aos povos europeus.

Diante disso, é importante ressaltar que o que estamos criticando é que esse caráter paternalista, messianico-imperialista da filosofia eurocêntrica, que além de marginalizar, criminalizar outras perspectivas filosóficas, também foi usado como premissa pelos colonizadores, de modo a se sentirem legitimados e autorizados em invadir, colonizar e escravizar povos e continentes. Nessa “missão civilizatória” os colonizadores destruíram, silenciaram e tentaram apagar da história, a pluralidade, diversidade e diferentes modos de pensar, que representam a existência humana. Dessa forma, nessa “cruzada ideológica” “em nome da razão iluminista” que tinha como objetivo que os povo colonizados se tornassem a “imagem e semelhança” dos europeus, não no sentido de igualdade, direito, respeito e dignidade, mas, sobretudo, que assimilassem o pensamento europeu como apogeu da racionalidade humana, o qual os demais povos deveriam ser submissos e inferiorizados.

Desse modo, neste ensaio também buscamos refletir sobre os processos de produção de subjetivação e de identidades, que foi promovido e que ainda é promovido em diversos contextos da nossa sociedade, em especial a partir da cultura e educação. Em outras palavras,

1218



Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cidadania e Saberes

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0

também utilizamos esse ensaio como manifesto em defesa de que as perspectivas filosofias marginais e insurgentes, ingressem nos currículos, nas escolas e nas universidades, como disciplinas obrigatória de modo a oferecer uma formação integral.

Assim sendo, explicitamente, também estamos questionando, diante desse apagamento e silenciamento filosófico de outras filosofias, quem e quais corpos estão autorizados a pensar, desenvolver o pensamento filosófico em nossos tempos? Tendo em vista que além não encontramos uma pluralidade representações de corpos, nos centros de pesquisas acadêmicas em filosofia, que não sejam dos corpos de homens branco cisheteronormativo, também, ainda vemos pouca presença dos nomes de mulheres nas referencia bibliograficas, e não porque não existam, sobretudo, pelo preconceito e discriminação de tais corpos e sujeitos.

É o corpo do homem branco, cisgênero, heterossexual e de classe média que estamos acostumados a ver protagonizar e orientar as discussões acadêmicas, a partir de suas experiências privilegiadas, promovendo a manutenção das ferramentas e espaços de produção de saberes em suas próprias mãos, invisibilizando e excluindo qualquer tipo de discurso e linguagem que discorde e combata suas idéias. Esse corpo não torna a sala de aula multicultural, pois ele representa a norma. Esse corpo dialoga com o “UNP” das universidades, dialoga com o corpo docente homogêneo, com os muros, com as catracas e com os currículos segregadores. A sala de aula multicultural só pode existir quando outros corpos ocupam esse espaço contrapondo os discursos produzidos por esses sujeitos que se entendem como universais. E que corpos são esses? Os corpos “daqueles que não importam”, para usar uma expressão da filósofa estadunidense Judith Butler (ALBUQUERQUE, 2019, p. 20)

1219

Desse modo se confirma a tese de doutorado da Lia Vainer (2012).

A branquitude é entendida aqui como uma construção sócio-histórica produzida pela ideia falaciosa de superioridade racial branca, em que resulta, na sociedade estruturada pelo racismo, em uma posição em que os indivíduos identificados como branco adquirem privilégios sociais simbólicos e materiais, em relação aos não brancos. (SCHUCMAN, 2012, p.7)

Diante disso, a teorização sobre a Filosofia Latino Americana surge no sentido de buscar desestruturar, ou no mínimo promover rachaduras e brechas, nesse “castelo de areia” e “torre de marfim” de onde o homem branco, europeu historicamente, tem se colocado com uma singular e pretensiosa superioridade epistêmica e filosófica em detrimento as demais filosofias desenvolvidas para além das fronteiras do Continente Europeu. Sobretudo, essa

crítica nos possibilita a questionar que tipo de filosofia deve ser preservada no cânone e ensinada e pesquisadas nas escolas e institutos federais, tendo em vista que a legislação sobre o ensino de filosofia se determinou para determinar o que deve ou não ser ensinado, conforme argumenta o pesquisador Paulo Marques em sua tese.

A filosofia brasileira se constitui como objeto no interior do discurso filosófico brasileiro, tendo como grade de inteligibilidade o conceito foucaultiano de disciplina, descrever o modo como a filosofia profissional brasileira, a partir de certas regras e procedimentos determina o que deve ser considerado como filosofia e o que não deve ser considerado como tal. (SEGUNDO, 2022, p. 23)

Ademais, influenciado pelos estudos culturais e pela teoria multicultural do currículo, compreendemos a importância de criarmos e reivindicarmos nossas próprias referências intelectuais, que dialoguem com as demandas e interesses do povo latinoamericano. Que reflitam sobre os problemas mundiais a partir das nossas especificidades.

Enrique Dussel

1220

Enrique Dussel (1934), filósofo argentino radicado desde 1975 no México, é conhecido como um dos principais expoentes da Filosofia Latino Americana¹¹ e Filosofia da Libertação, sua proposta de

¹¹ A filosofia latino-americana possui diversos expoentes cujas contribuições são fundamentais para a compreensão dos contextos históricos, sociais e culturais da região. Afim de contextualização, segue uma pequena lista com alguns dos principais filósofos que contribuíram para a reflexão a partir das experiências do continente latino-americanos: Leopoldo Zea (México, 1912-2004): Zea é considerado um dos fundadores da filosofia latino-americana. Ele propôs uma análise crítica da história da filosofia na América Latina, destacando como a região foi influenciada pela colonização e pela imposição de ideias eurocêntricas; José Vasconcelos (México, 1882-1959): Vasconcelos foi um filósofo e educador mexicano que desempenhou um papel importante na promoção da cultura e educação na América Latina. Sua obra "La Raza Cósmica" aborda questões de identidade e mestiçagem na região; Salazar Bondy (Peru, 1925-1974): Filósofo peruano conhecido por suas contribuições para a filosofia existencialista e por seu engajamento na promoção da educação na América Latina. Ele também explorou temas relacionados à opressão e à libertação; Arturo Andrés Roig (Argentina, 1922-2012): Roig foi um filósofo argentino que fez contribuições significativas para a filosofia latino-americana, abordando temas como a ontologia e a epistemologia, além de questões éticas e políticas; Orlando Fals Borda (Colômbia, 1925-2008): Sociólogo e filósofo colombiano, Fals Borda contribuiu para o desenvolvimento da sociologia na América Latina. Ele foi um dos pioneiros da pesquisa participativa, enfatizando a importância da participação popular no processo de produção do conhecimento; Franz J. Hinkelammert (Alemanha/Chile, nascido em 1931): Embora não seja originário da América Latina, Hinkelammert contribuiu significativamente para a filosofia latino-americana. Ele é conhecido por suas análises críticas sobre economia, política e teologia; Paulo Freire (Brasil, 1921-1997): Embora seja mais conhecido como educador, Freire também é considerado um filósofo. Sua pedagogia crítica influenciou não apenas a educação, mas também as discussões sobre a libertação e a conscientização na América Latina.

filosofia está diretamente influenciada pelo contato que teve com as obras de filósofos como Karl Marx, Emmanuel Levinas, Paul Ricoeur, Paulo Freire entre outros filósofos e filósofas. Ademais, outros fatores determinantes que influenciaram seu trabalho foram suas vivências, experiências, lembranças e memórias desde sua infância quando morava no povoado de La Paz, na Argentina. Assim sendo, seu trabalho filosófico é tecido e desenhado por todas as questões históricas culturais que atravessam os povos latinos americanos e seus processos de lutas e de revoltas sociais, ou seja, a filosofia de Enrique Dussel é marcada e escrita a partir do sangue, suor e lágrimas do seu povo, o povo latinoamericano.

Temas e principais influências

Os temas e assuntos que o filósofo trabalhou durante sua vida estão diretamente relacionados com a Metafísica, Marxismo, Hermenêutica, Ética, Política, Epistemologia, os quais, no decorrer deste trabalho, vamos desenvolver e aprofundar. Também vale demarcar, que a proposta filosófica de Dussel está em permanente diálogo com outros tipos de epistemologia e campo do conhecimento, como a história, a sociologia, teologia da libertação sem perder sua autonomia enquanto filosofia.

Para iniciarmos uma introdução ao pensamento e filosofia de Dussel precisamos, nesse primeiro, compreender com qual concepção de filosofia que ele propõe, e a partir de que contexto ele fala, e se é possível falar de filosofia dentro dos limites geográficos da América Latina? Essa que era, e ainda é, uma das principais críticas em relação à Filosofia Latino Americana.

Primeiro, a filosofia da libertação surge na década de 1960/1970, tendo diversas correntes e vertentes, que desenvolvem temas que estão intrinsecamente ligados com a ética e práxis de libertação, do homem e da mulher latino-americana. Assim sendo, esses mais de quarenta anos da história da filosofia pode ser dividido em períodos distintos que vão desde sua fase inicial de “busca pela legitimação e cidadania filosófica”, passando por outros processos como, “conceitualização” e autocrítica, até os dias de hoje em que se debate se a questão de visibilidade é suficiente para conseguir espaços dentro dos centros de pesquisa e no do próprio cânone filosófico, E sobretudo, se faz sentido reivindicar presença no cânone Filosófico.

Assim sendo, a Filosofia da Libertação, estava inicialmente atrelada ao fazer filosofia na perspectiva latinoamericana, tendo o livro de Dussel “Para uma ética da libertação” como um dos momentos dessa primeira fase da filosofia dusseliana. Com o passar do tempo esse

debate ganhou corpo social e ampliou seus horizontes, de modo, a pensar o fazer filosofia a partir das diversas filosofias insurgentes, que foram colocadas na marginalidade e para além dos limites do cânon da tradição filosófica que privilegia uma visão filosófica predominante europeia.

Em um segundo momento, Dussel compreendeu que sua proposta de Filosofia de Libertação também poderia ser válida para outros países e continentes que também vivem processos semelhantes aos que os povos latinos vivenciam, como, por exemplo, alguns países do continente asiático e do continente africano, que passaram por processo de colonização e silenciamento cultural e filosófico.

Desse modo, sendo bastante influenciada pela filosofia de Emmanuel Levinas (1906 – 1995) e seu conceito de alteridade, a filosofia de Dussel, também sofreu influência dos pensadores do continente africano, por exemplo, do psiquiatra e filósofo Frantz Omar Fanon (1925-1961) que esteve fortemente envolvido e comprometido com a Revolução Argelina e com a psicologia da descolonização. Ademais, outras vertentes que influenciaram os chamados filósofos da libertação, podemos citar a pedagogia da libertação de Paulo Freire (1921-1997) e a sociologia da libertação do colombiano Orlando Fals Borda (1925-2008), pela teologia da libertação do padre, teólogo e intelectual uruguaio Juan Luis Segundo.

Ou seja, a Filosofia da Libertação passou a desenvolver diálogo com diversos campos do conhecimento de modo potencializar os inúmeros processos filosóficos que buscam romper com o imperialismo filosófico europeu, sobretudo, que buscam repensar não apenas o cânone filosófico, que buscam pensar as estruturas epistemológicas que legitimam processos de violência, opressão, desigualdade e injustiça social.

Sobre o conceito de alteridade na filosofia dusseliana

Como dito anteriormente, um dos conceitos e momento importante na filosofia de Dussel foi o contato que o mesmo teve com as obras de Emmanuel Levinas, sobretudo, a obra “Totalidade e infinito: ensaio sobre a exterioridade”, provavelmente a obra mais conhecida de Levinas, que teve um certo impacto no pensar filosófico ocidental, colocando a crítica e a necessidade de se abrir para o outro, também ajudando alguns intelectuais e filósofos latino americano a entender os complexos e diversos processos que a América latina sofreu, que são anteriores ao período da colonização, até os dias de hoje.

1222

A proposta e conceito de alteridade de Lévinas, carrega muitos elementos da fenomenologia, e algumas influências de Husserl e Heidegger, tendo em vista que o mesmos foram professores de Levinas.

O contexto social também influenciou Levinas que teve grande parte de sua família assassinada pelos nazistas, outro fato que teve um papel significativo no pensamento do filósofo foi o contexto social em que a humanidade estava passando por um período de lutas, guerra, mortes e sofrimento generalizando, colocando em crise as relações sociais da contemporaneidade, onde a regra do dia era dominar e controlar tudo e todos.

Tendo esse pano de fundo, Levinas se propõe a pensar as relações sociais de formas mais humana, solidária e fraterna, construindo laços de responsabilidade com o outro, dentro de uma nova perspectiva ética e social em que o respeito ao outro vá para além dos limites da nossa representação ou objetivação, vendo outro não como um objeto, mas com fim em si, e a partir disso, promover construir relações harmoniosa dentro desses princípios.

Intrínseco ao conceito de alteridade de Levinas, um dos pontos que Dussel destaca, é que apesar de toda a contribuição que Levinas trouxe, ainda era insuficiente, pois, segundo Dussel, Levinas não imaginava que esse “Outro” pudesse ser o índio, o latino, o continente africano. Como Dussel descreve em seu livro Métodos para uma Filosofia da Libertação (1986, p.196).

1223

Levinas fala sempre do outro como “absolutamente o outro”. Tende, então, para o equívoco. Por outro lado, nunca pensou que o outro pudesse ser um índio, um africano, um asiático. O outro para nós, é a América Latina em relação à totalidade europeia; é o povo pobre e oprimido da América Latina em relação às oligarquias dominantes e, contudo, dependente. (DUSSEL, 1986, p.196)

Em seu trabalho Dussel argumenta que a visão totalitária da perspectiva da filosofia europeia (e hoje norte-americana) mesmo com as melhores intenções ainda se colocam com um porta-voz ou com atitudes messiânicas em relação ao outro, projetando seus ideais, culturas, valores e programa civilizatório sobre os outros povos, acreditando que estão humanizando o outro, quando, na verdade, estão subestimando, inferiorizando e infantilizando. E promovendo processos de criminalização da culturas e outros modos de ser, pensar e existir, que não seja aqueles submissos aos princípios e valores da cultura europeia judaico cristão.

Para se fazer entendido, Dussel recorre a alguns conceitos do filósofo Karl Marx, como alienação e consciência de classe para formular seu conceito de alteridade e seu projeto ético-

político, pautado a necessidade de que “o outro” se veja dentro das determinações espaço e tempo, se vendo como um sujeito concreto e real, que tanto sofre influência do seu contexto geopolítico como também a partir da sua relação com a natureza (contexto social, sistema de reprodução e sobrevivência).

Essa tomada de consciência leva o outro a se entender enquanto sujeito e como protagonista de relações sociais saudáveis, onde o respeito pelo outro é um dos alicerces, Como Dussel também descreve em seu livro Métodos para uma Filosofia da Libertação (1986, p.190).

A crítica à dialética hegeliana foi efetuada pelos pós-hegelianos (entre eles Feuerbach, Marx e Kierkegaard). A crítica à ontologia hegeliana tem sido efetuada por Levinas. Os primeiros são os modernos e os segundo ainda europeu. Resumimos indicativamente o caminho seguido por eles para superá-los partindo da América Latina. Eles são a pré-história da filosofia latino-americana e antecedente imediato do nosso pensar latino-americano. Não podemos contar nem com o pensar europeu preponderante (de Kant, Hegel ou Heidegger), porque nos incluem como “objeto” ou “coisa” em seu mundo; não podíamos partir daqueles que os imitam na América Latina, porque a filosofia é inautêntica. Tampouco podíamos partir dos imitadores latinos dos críticos de Hegel (os marxistas, os existencialistas latinos americanos), porque igualmente eram inautênticos. Os únicos críticos reais do pensar dominante europeu foram os autênticos críticos acima nomeados, ou os movimentos de históricos de libertação na América, na África, na Ásia. É por isso que empunhando (e superando) as críticas europeias a Hegel e Heidegger e, escutando a palavra provocante o outro, que o latino-americano oprimido na totalidade norte-atlântica como futuro, pode nascer a filosofia latino americana que será, analogicamente, africana e asiática. (DUSSEL, 1986, p.190)

1224

Dussel ainda argumenta, que é necessário superar a lógica de uma dialética de exclusão do outro ou do diferente, rejeitando essa dinâmica onde o oprimido ou determinada visão de mundo precisa se sobrepor a sua voz, pensamento à visão do opressor, buscando a centralidade e hegemonia de pensamento criando outro ciclo de exclusão.

Sobre o conceito de Libertação

Durante a história da humanidade tivemos inúmeros processos de emancipação e libertação dos povos oprimidos, na busca de uma vida digna, e na busca do exercício dos seus direitos básicos e desenvolvimento de suas potencialidades existenciais, frente ao domínio, poder e

hegemonia dos senhores ou de outros povos que detinham o poder e conquistaram privilégios a partir dele, ou seja, nossa história é caracterizada por essa dinâmica de revoltas e lutas sociais.

Desse modo, podemos observar que já na Grécia Antiga alguns filósofos sofistas questionaram a escravidão, questionando as leis e decretos que cancelavam os direitos dos povos bárbaros, alguns sofistas defendiam que todos nascemos com potencialidades e aptos a racionalidade, em outras palavras, a participação na vida política da polis, ou seja, defendiam que não existem diferenças entre um senhor da polis e um escravo.

Em outras palavras, a conceitualização sobre a libertação e emancipação esteve intrinsecamente ligada à experiência humana e seu processo de civilização e humanização, passando por diversas narrativas e pontos de vista. A denotação de libertação, da filosofia da libertação, surge a partir do advento da modernidade e todos seus signos de exploração, a partir do fenômeno histórico que caracteriza o imperialismo europeu, tendo sua cultura legitimada por uma conceitualização e estrutura filosófica.

Segundo Dussel ao sujeito não europeu, além de viver na periferia da geopolítica mundial, é reservado o lugar de “não-ser”, do excluído do sujeito que tem sua subjetividade negada, o qual para poder existir precisa se enquadrar dentro de uma cultura de subordinação imposta pelo centro, onde sua alteridade é negada.

Foi diante disso, que na modernidade começou a ser pensado, desenvolvido e conceitualizado uma narrativa sobre libertação dos povos latino-americanos, essa problematização ganhou espaço e centralidade para algumas vertentes da filosofia, ao mesmo tempo em que se desenvolviam análogos debates sobre a realidade de exploração que era imposta às colônias do velho mundo, produzindo uma dialética conscientização, do processo de colonização, simultaneamente por diversos campos do saber como a teologia da libertação, a psicologia da libertação, a sociologia da libertação e pedagogia da libertação.

Dito isso, é importante pontualizar que o pensar filosoficamente dentro dos limites geográficos da América Latina não surge na história a partir ou em resposta e oposição a filosofia europeia, antes deste período histórico já existia um pensamento filosófico em desenvolvimento a partir das tribos ameríndias. É fundamental destacarmos essa questão para que não venhamos reduzir a filosofia desenvolvida nos países da América do Sul, como sendo apenas uma resposta ou reação a filosofia europeia, também, entendemos que assim seja mais fácil e didático compreender o processo e desenvolvimento de uma filosofia latino-americana e filosofia da libertação.

Características da filosofia Europeia e seus caráter imperialista

Outro ponto que é importante destacarmos, é o que o Dussel entende por filosofia europeia, para que possamos compreender porque a filosofia da libertação e tantas outras defendem uma ruptura com esse sistema filosófico europeu, e a partir disso, conquistamos espaços para legitimar e tirar da condição de marginalidade os outros tipos de filosofias, que não consideradas pelo cânone e tradição filosófica.

Em seu livro “Mito da modernidade, o encobrimento do outro”, Dussel apresenta a seguinte definição:

A modernidade originou-se nas cidades europeias medievais livres, centro de enormes criatividades. Mas nasceu quando a Europa pode se confronta com seu “Outro” e controlá-lo, vencê-lo, violentá-lo: quando pode se definir como um ego descobridor, conquistador, colonizador da alteridade constitutiva da própria Modernidade, De qualquer maneira, esse outro não foi “descoberto” como outro, mas foi “en-coberto” como o “si-mesmo” que a Europa já era desde sempre [.....] A Modernidade como conceito, o momento concreto da “origem” de um “mito” de violência ...um processo de encobrimento do não-europeu.

1226

Inicialmente o filósofo caracteriza os elementos da filosofia europeia, suas raízes e todo impacto e interferência que esta tem na história da humanidade, deixando enfatizado, a serviço de que concepção de mundo essa filosofia tem atuado historicamente, desde sua origem até os dias de hoje.

A filosofia europeia surge durante modernidade, e para alguns setores ultraconservadores, é considerada, por estes, o apogeu de toda filosofia “que teve seu berço na Grécia Antiga e seu ápice e triunfo na Europa, durante a modernidade e fim da história”, Desse modo, foi negando aos outros povos, não apenas um pensar filosófico, como também a própria potencialidade e condição de desenvolvimento da racionalidade e cultura, e conseqüentemente a construção de uma própria história.

Assim sendo, como um arquiteto, o filósofo vai construindo uma estrutura argumentativa, sobre esse processo de globalização e exclusão, reconstruindo a narrativa a partir da hermenêutica, onde quem tem lugar de fala são os diversos sujeitos sócio históricos dos países emergente, que passaram por um processo histórico de destruição e varredura das suas raízes culturais, de modo que fosse quase apagadas suas memórias e lembranças, onde foram submetidos a uma dinâmica de colonização e exploração.

Ao longo da tradição filosófica, após o período denominado modernidade, o ser ontológico foi totalizado e universalizado ontologicamente na figura do sujeito europeu, que se viu no papel de civilizar os demais povos, processo social promovido a partir das grandes navegações e da companhia de Jesus.

Nesse sentido, questão a ser destacada, é a negação ou subordinação de qualquer outro tipo de sujeito que não fosse europeu, essa imposição é construída a partir de diversos processos de colonização do estrangeiro, por meio de uma política imperialista que nega, silenciada, negligência e apaga as memórias e as culturas dos povos colonizados. É esse caminho que Dussel pretende trilhar na sua pedagogia da libertação, construindo aos poucos essa técnica e dinâmica de conscientização de exploração, que muitas das vezes não está claro e nítido para os povos explorados, que vêem o opressor como messias.

Outro elemento do pensamento e filosofia europeia é que ainda hoje, cinco séculos depois de sua origem, estrutura e legítimas novas formas de colonização de povos, países e continentes, a partir do sistema de produção e um sistema econômico de caráter capitalista, que cada vez acentua a exploração, desigualdade social e destruição da fauna e flora, colocando em risco a própria existência humana.

Dussel ainda acrescenta que essas ideias na maioria das vezes eram impostas a partir de uma política de guerra e extermínio do adversário.

1227

Contribuição para a teologia, religião e história da igreja na América Latina

Outro elemento bem marcante da filosofia de Dussel, é a análise que ele faz sobre o processo de formação da identidade do povo latinoamericano, levando em conta a influência que a religião católica teve e tem na construção do perfil do sujeito latino, que segundo o filósofo, não seria apenas um perfil, destacando que o povo oprimido apesar de ter alguns opressores em comum, possui diversos rostos que se materializam no indígena, no mestiço, o negro, na mulher, no colono e tantos outros.

Essa análise parte de uma vasta e profunda pesquisa sócio-histórica, que vai desde de um resgate dos documentos papais, dos concílios e congressos da igreja católica, que vão editar diretrizes, com perspectivas diferentes em cada período da história, que vão atingir diretamente as comunidades religiosas que constroem um papel político por estarem inseridas dentro dos movimentos sociais de emancipação do povo latino.

Essas diretrizes flertaram tanto com o escravismo na época colonial, com fascismo no período entre guerras, com o populismo quanto com uma perspectiva da teologia da

libertação durante a abertura democrática, e marcaram não apenas a subjetividade do sujeito latino como também interferirá no projeto ético-político de cada país que foi colonizado pelos europeus.

Ainda dentro do debate sobre o papel da religião, o filósofo vai questionar a estrutura patriarcal fetichista da igreja que sujeitava a mulher apenas como um papel de reprodução, negando sua sexualidade, também vai defender que a religião seja uma “porta voz” ou um canal que ecoa as vozes dos povos oprimidos.

O filósofo também tem formação em teologia, e alguns dos seus textos carregam bastante figuras de linguagem da religião hebraico-cristã, as quais o filósofo usa como analogias e metáforas para trabalhar temas polêmicos ou no mínimo sensíveis para os cristãos ortodoxos, como, por exemplo, o debate entre os marxistas e os cristãos, ao entrar nesse debate Dussel argumenta que as mesmas críticas que Marx faz a religião são análogas às críticas que os profetas, discípulos e o próprio Jesus Cristo já tinha alertando a comunidade cristã, claro que com perspectivas e interesses diferentes.

Embora a centralidade das suas reflexões teológicas se constroem dentro do fenômeno religioso hebraico-cristão, o filósofo também apresenta contribuições para outras perspectivas religiosas, pois constrói uma leitura e um debate sobre o papel da religião como um fenômeno complexo, que está intrinsecamente envolvido com a história de toda humanidade, levantando questões que envolvem categorias antropológicas, políticas e éticas. Essas categorias estão presentes na práxis existencial, e em tudo que constitui o agir, dentro de uma sociedade, assim sendo deve ser responsabilidade da filosofia refletir também sobre ela (mesmo Kant, tendo nos orientado a não misturar as epistemologias filosóficas com as questões metafísicas religiosas).

1228

Contrapontos à filosofia da libertação

Desde o surgimento da filosofia da libertação, ela vem sofrendo algumas críticas, entre elas, uma das mais polêmicas é o questionamento se é possível fazer filosofia dentro dos limites geográficos da América Latina? E com uma filosofia particular (local) quer se colocar sobre o universal? Dadas a polêmica, esse debate foi levado para o XI Congresso Internacional de Filosofia realizado em Caracas no ano de 1977, onde alguns intelectuais se propuseram a debater o fenômeno da libertação e a pretensão de uma possível Filosofia da Libertação e Filosofia Latino America.

Os principais intelectuais que compram esse debate foram Leopoldo Zea e Miró Quesada, eles juntamente com outros filósofos como Enrique Dussel, Rodolfo Kusch e Arturo Andrés Roig vão começar a elaborar e sistematizar os conceitos para tentar legitimar uma Filosofia Latinoamericana.

Entre um dos principais argumentos é que o fazer filosofia e a práxis de liberação, dentro das determinações espaço e tempo da America Latina, contribui não só para a tomada de consciência e busca pela superação do processo de alienação do povo latino, como também pretende contribuir para emancipação de todos os oprimidos do mundo, que sofrem com o processo imperialista europeu.

Assim sendo, para além das respostas oferecidas em relação às críticas e autocríticas da Filosofia da Libertação e Filosofia latino americana, se devolve o questionamento: por que nunca nos questionamos sobre a legitimidade da filosofia europeia? Ou seja, se é possível existir uma filosofia europeia, porque não pode existir uma Filosofia Latino-americana ou Africana? Por acaso os nossos filósofos não possuem capacidade de criar e sistematizar conceitos filosóficos com o mesmo rigor e criatividade dos europeus? Essas críticas que fazem as filosofias não europeias, como Filosofia da Libertação, Filosofia Latino Americana e Filosofia Africana, seria fruto de um racismo epistêmico internalizado dentro dos próprios filósofos latinos?

Ademais, um outro argumento que precisa ser mencionado, é que essa pretensão de “universalidade” só está presente na filosofia megalomaniaca europeia, que acredita o centro, e mão da civilização, e sobretudo, que não consegue conviver com a diferença e com a diversidade. Assim sendo, compreendemos que o conceito de universalidade não serve para as questões éticas e políticas, pois ao buscarmos refletir sobre determinado problema social, precisamos sempre levar em consideração as especificidade locais das micropolítica e microrrelações, ou seja, a filosofia latino americana vai sempre reivindicar que as particularidades de um povo seja respeitada de modo que nenhum conceito seja arbitrariamente imposto ou replicados sem passar pelo “filtro” do contexto sociocultural.

Considerações Finais

Neste ensaio, buscamos compreender o processo de produção de identidades dos povos latino-americanos, mergulhando em um pensar filosófico que transcende as fronteiras das abordagens tradicionais e se insere em uma vertente pós-crítica. Ao contemplarmos os fenômenos socioculturais e políticos da colonização que marcaram a história da América

Latina, nos vemos compelidos a adotar noções conceituais fundamentais, tais como decolonialidade, interseccionalidade e alteridade, as quais nos subsidiam epistemologicamente na análise desses complexos processos identitários.

A possibilidade metodológica de nos voltarmos para uma abordagem cartográfica se apresenta como uma ferramenta poderosa, permitindo-nos esboçar um mapa epistêmico que tece conexões entre as diversas referências culturais, sociais e de saberes dos nossos povos. É nesse exercício de mapeamento que encontramos a oportunidade de reinventar, ressignificar e reconstruir práticas discursivas que permeiam a existência identitária de um povo, rompendo com narrativas hegemônicas e propondo novos caminhos de autoafirmação e reconhecimento.

Além disso, ao nos desviarmos das normalizações eurocêntricas, somos levados a um diálogo fecundo com as contribuições de pensadores latino-americanos como Enrique Dussel. Suas reflexões reordenam as discussões sobre o saber-poder nos processos colonizantes, desvelando brechas que sustentam ou irrompem modos de pensar e existir no mundo. Este diálogo crítico nos instiga a repensar não apenas o passado colonial, mas também o presente e o futuro de nossas identidades em um contexto global em constante transformação.

Ao nos aproximarmos do desfecho deste ensaio, somos impelidos a dialogar com as epistemologias marginais e insurgentes que têm impulsionado movimentos de resistência e ressignificação em nossa América Latina. É por meio dessas epistemologias que somos convocados a "adiar o fim do mundo", reimaginando e reconstruindo o mundo que queremos não apenas para nós mesmos, mas também para as futuras gerações. Nesse sentido, o nosso trabalho filosófico transcende as fronteiras acadêmicas, tornando-se uma ferramenta vital para a construção de uma identidade latino-americana mais autêntica, inclusiva e emancipatória, e que tenha como referência também os/as intelectuais e filósofos (as) latinoamericanos (as).

1230

Referências

ALBUQUERQUE, Rodrigo. Pedagogia POC? Uma práxis Bixa em sala de aula. Instituto Singularidades, 2019.

DUSSEL, Enrique. Método para uma filosofia da libertação. tradução Jandir João Zanotelli. São Paulo: Loyola, 1986.



JMFC

10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cidadania
e Saberes**

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



DUSSEL, Enrique. 1492: O encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade. tradução:Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Entre o “encardio”, o “branco” e o “branquíssimo”: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese (Doutorado) – USP – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SEGUNDO, Paulo Roberto Marques. Antropofagia e o Ensino de Filosofia Africana e Afro-Brasileira: uma lenta devoração. Tese (Doutorado) – UFSM. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2022.

1231



Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cidadania e Saberes

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0

UNIVERSIDADE PÚBLICA NA AMAZÔNIA PARAENSE: REFLETINDO SOBRE OS DESAFIOS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NA UFPA-CAMPUS CAMETÁ

Cheliane Estumano Gaia¹
João Batista do Carmo Silva²
Benilda Miranda Veloso Silva³
Madson Jesus Farias Trindade⁴

INTRODUÇÃO

O presente trabalho analisou, por meio dos números de vagas ofertados nos cursos de graduação, os desafios de acesso à universidade pública, especificamente o caso do Campus Universitário do Tocantins/Cametá como um dos campi que integram a Universidade Federal do Pará.

Universidade esta que apresenta grande destaque para a Amazônia, especialmente para a Amazônia paraense, pois, falar da Amazônia é falar de uma região de extrema importância e riqueza, tanto em termos de biodiversidade quanto de cultura. Apesar de sua grandeza e importância, a Amazônia frequentemente enfrenta desafios sociais e econômicos, incluindo acesso limitado à educação superior. Pois, durante muitos anos, o acesso à educação superior ficou limitado, com poucas instituições e recursos disponíveis para atender às necessidades da população local. Isso resultou em disparidades significativas em termos de oportunidades educacionais, especialmente para comunidades remotas e carentes.

Por isso o Campus Universitário do Tocantins por meio da UFPA tem sido uma força motriz na democratização do acesso ao ensino superior na região, na qual desempenha um papel fundamental na formação de profissionais e na produção de conhecimento científico com os seus diversos campi espalhados pela região.

Portanto, este artigo, se propõe a explorar o contexto da Universidade Federal do Pará (UFPA) - Campus Cametá, situado na região amazônica paraense, examinando os

1232

¹ Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação e Cultura da Universidade Federal do Pará. E-mail:shelianegaia@gmail.com

² Professor Doutor da Universidade Federal do Pará. E-mail:jbatista@ufpa.br

³ Professora Doutora da Universidade Federal do Amapá: bveloso@unifap.br

⁴ Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará. E-mail: madsonjfrindade@gmail.com

indicadores de acesso ao ensino superior e refletindo sobre sua relevância e impacto na localidade local.

METODOLOGIA

Metodologicamente utilizou-se a pesquisa bibliográfica, onde foi realizado um levantamento das obras de forma a possibilitar uma reflexão acerca da universidade, e de interiorização da universidade. Nesse processo, buscamos recolher, analisar e fundamentar os debates sobre a temática central do estudo, a partir de artigos em periódicos, livros, capítulos de livros, teses e dissertações, por meio digital e em bibliotecas. Essa fase foi de extrema importância, porquanto, teve como finalidade “colocar o pesquisador em contato direto com tudo que já foi produzido sobre o dado assunto” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 183).

Utilizou ainda a pesquisa documental pois “tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outras categorias de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais.” (SEVERINO, 2013, p. 107). Que possibilitam investigar as leis, editais, portarias dentre outros que legalizam o acesso e a permanência de alunos ao ensino superior. Além disso, fez uso do site oficial da instituição para ter acesso as diversas informes acerca de números de vagas, números de inscritos entre outros.

1233

UNIVERSIDADE PÚBLICA: EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO

O acesso às instituições de ensino superior deriva da expansão das instituições e criações de novas instituições por meio da política de interiorização que possibilitou a ampliação da universidade, incluindo a UFPA, em espaços fora de sua sede, descentralizando-os e conquistando a denominação de universidade *multicampi*, presente nos diversos municípios como o Campus de Cametá.

A política de interiorização foi de imensurável importância sendo fortalecida pelo do Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído por meio do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, objetiva “[...] criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”. (BRASIL, 2007). Dessa forma, houve a expansão das instituições de ensino superior, a criação de novos cursos, em especial em períodos noturnos, bem como

a abertura de Campus em cidades interioranas. Para isso, de acordo com Santos e Filho (2012) o REUNI pontuava algumas sugestões.

O reuni compreende as seguintes diretrizes: expansão de matrículas, em especial no turno noturno, diversificação das modalidades de graduação, com novos itinerários curriculares, mobilidade estudantil ampla, articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica; programas de inclusão social e assistência estudantil; expansão da pós-graduação articulada à renovação pedagógica da educação superior (SANTOS E FILHO, p. 129, 2012).

As universidades participantes comprometeram-se em alcançar as diretrizes propostas pelo programa, que sem dúvida inaugurou uma fase importante da expansão do sistema universitário federal. Que agora tem um modelo induzido de crescimento das instituições públicas que, por um lado, respeita a autonomia universitária, e por outro, investe em obras, instalações, recursos, pessoal necessário à expansão com qualidade. (SANTOS E FILHO, p. 130, 2012).

A expansão das Universidades Federais ocorreu, em sua maioria, por meio da interiorização das instituições pelo processo de interiorização promovido pelo REUNI mediante a criação de novos campi, sejam estes vinculados aos Institutos Federais de Educação Tecnológica ou às Universidades, resultou num aumento das matrículas nas unidades de ensino localizadas no interior. (SCHER; OLIVEIRA, 2020).

A partir dessa política que se configura como política de acesso ampliou a infraestrutura física da universidade e aumentou a quantidade de vagas dos cursos de graduação como também sua expansão aos interiores, se configurando como uma universidade *multicampi*, com atuação no estado do Pará, sede e foro legal na cidade de Belém. Atualmente, além do campus de Belém, há 11 campi instalados nos seguintes municípios: Abaetetuba, Altamira, Ananindeua, Bragança, Breves, Cametá, Capanema, Castanhal, Salinópolis, Soure e Tucuruí. Toda essa estrutura se traduz na oferta de 157 cursos de graduação, 144 cursos de pós-graduação *stricto sensu* e 63 cursos de pós-graduação *lato sensu* para uma comunidade discente de mais de 50 mil pessoas, além de contar com o suporte de servidores docentes e técnico-administrativos.

Para Coelho (2008), as políticas de interiorização ganharam impulso a partir da Constituição de 1988, quando em seu artigo 60, das Disposições Transitórias, estabeleceu o prazo de 10 anos, a partir da promulgação da Constituição Federal, para o poder público eliminar o

1234

analfabetismo e descentralizar o ensino superior, uma vez, que o mesmo ainda se instaura com grande frequência nas grandes capitais. Ainda consoante a autora:

O projeto de interiorização teve como ação afirmativa a formação do educador de licenciatura plena, tendo como objetivo, o desafio de qualificar o quadro docente no interior do Estado. A referida ação possibilitou a formação de milhares de licenciados no interior do Pará que, sem essa política, dificilmente teriam acesso a um curso de nível superior em uma universidade pública. (COELHO, 2008, p. 34).

Sem tais políticas, milhares de jovens e adultos, talvez nunca tivessem ingressado no ensino superior público, considerando que as instituições existentes ficavam situadas nas sedes, ou seja, na capital do estado, onde muitos não teriam e não tem condições de se deslocar para estudar. Com as instituições expandindo para outros lugares, possibilitou a oportunidade de inserção e melhoria de qualidade social e educacional, alicerçando as três categorias que são inerentes às suas concepções, o ensino, pesquisa e extensão que contribuem para a melhoria da qualidade educacional, além de sua importância imensurável para a comunidade acadêmica e sociedade em geral, principalmente para aqueles que se viam sem condições de frequentarem uma instituição pública de ensino superior, dada todos os desafios. Analisar o processo de interiorização das universidades em especial as federais são necessárias, haja vista que por meio desse processo se expandiu a universidade segundo Silva et al:

[...] foi por meio desse importante processo que inúmeros sujeitos localizados nos municípios e nas proximidades puderam e podem ter acesso ao ensino superior, pois sem esses meios muitos dos docentes e discentes que ocupam hoje os espaços das instituições não teriam “feito” universidade, se não houvesse universidade implantada nesses locais, refletindo nos inúmeros pais de estudantes que não conseguiram cursar o ensino superior por falta de condições. Hoje, com a expansão dessa possibilidade, muitos filhos e filhas de trabalhadores estão inseridos nessa dinâmica universitária, podendo, a partir da formação recebida, lutar por melhores condições de vida para si e para suas comunidades. (SILVA et al., 2020, p. 36).

Segundo Coelho (2008), essa interiorização por meio da UFPA é marcada pelo desafio de expandir o ensino superior em áreas fortemente marcadas pela presença dos seus rios e florestas, e principalmente cortada pelo rio mais importante da região, o Tocantins, o que afronta com as dificuldades de acesso, ao sacrifício da viagem de docentes e discentes que



10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cidadania
e Saberes

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



precisam se deslocar. Ao mesmo tempo, em que apresenta como um desafio para os envolvidos, apresenta-se como grande compromisso social de uma instituição com a sociedade, buscando possibilitar que cada vez mais alunos tenham a oportunidade de ingressar no ensino superior público sem precisarem se deslocar de seus municípios.

Diante da necessidade de fortalecimento e expansão de possibilidade a jovens, é constituído o Campus Universitário do Tocantins/Cametá a qual apresenta relevância inquestionável para a educação e desenvolvimento da sociedade. Inicialmente, de acordo com Coelho (2008), a instituição oferecia apenas cinco cursos, tendo depois que diminuir para dois, devido seus problemas internos e suas fragilidades, ficando sem respaldo político para ter suas demandas atendidas. Mas, foi com imensas lutas que o Campus se ergueu, contribuindo imensamente para o município e localidades locais, visto que, para um camponês ou ribeirinho do rio Tocantins, ter um filho formado pela UFPA representa não só melhorias de vida e ascensão intelectual, significa também a vitória, o triunfo daquele que, desde o nascimento remou contra a correnteza do rio da vida, dos obstáculos como imenso funil que desde a inscrição exclui qualquer pobre do acesso à Universidade (COELHO, 2008).

Com a afirmativa, observa-se que é por meio dos campi presentes nos interiores do estado que se efetivou o Campus de Cametá no ano de 1987, sob a administração do Reitor José Seixas Lourenço. A sua implantação a partir das análises de Coelho (2008) é um marco muito importante do ponto de vista histórico, se consideradas peculiaridades geográficas que o município apresenta, no qual é cortado de Sul a Norte pelo rio mais importante, o Tocantins, que divide a cidade em duas partes, regiões de terra firme e das ilhas.

O Campus oferta mestrado acadêmico por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura na qual atende duas linhas de pesquisa: Culturas e Linguagens e Políticas e Sociedades, além da oferta de 10 cursos de graduação (Agronomia, Ciências Naturais, Educação do Campo, Geografia, História, Letras-Inglês, Letras-Português, Matemática, Pedagogia e Sistema de Informação) presente na sede (Cametá) e também nos polos localizados nos municípios de Mocajuba, Baião, Oeiras do Pará e Limoeiro do Ajuru, representados pelo mapa a seguir.

1236



Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cidadania e Saberes

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0

Mapa 1 – Localização do Campus Universitário do Tocantins-Cameté-PA e seus polos de atuação



Fonte: Malhas territoriais, IBGE, 2021. Elaboração: LABGEO/CUNTINS/UFPA, 2023.

A partir do processo que se instalou tendo como sede o Campus de Cameté, foi possível pensar novas formas de expansão das instituições, por meio do processo de interiorização da interiorização que culminou no oferecimento de cursos nos municípios supracitados que

1237

se localizam próximos ao município de Cametá, proporcionando o ingresso de filhos e filhas de trabalhadores na universidade pública.

DESAFIOS DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NA AMAZÔNIA PARAENSE: REFLETINDO SOBRE INDICADORES

O acesso as instituições de ensino superior se tornaram uma das grandes pautas das universidades públicas no Brasil com o intuito de corrigir o caráter elitista no ensino superior. Com a expansão das instituições e criações de políticas de acesso e permanência expandiu significativamente a presença de estudantes de graduação no ensino superior.

No entanto, mesmo diante de todos os avanços e da expansão que a UFPA tem apresentado, ainda assim, não consegue suprir a demanda social no que tange ao número de vaga e número de inscritos. A exemplo disso, são os dados que revelam os números de vagas e os números de inscritos no Processo Seletivo nos anos de 2020 a 2023, na Universidade Federal do Pará.

1238

Quadro 1 - Número de vagas ofertadas e número de inscritos no Processo Seletivo da UFPA nos anos de 2020 a 2023.

Ano	Processo Seletivo (PS)	Número de vagas ofertadas	Número de Inscritos
		7.381	199.410
2022	Processo Seletivo (PS)	Número de vagas ofertadas	Número de Inscritos
		7.344	93.759
2021	Processo Seletivo (PS)	Número de vagas ofertadas	Número de Inscritos
		7.355	79.883
2020	Processo Seletivo (PS)	Número de vagas ofertadas	Número de Inscritos
		7.143	93.759

Fonte: Elaborado pelos autores com base no relatório anual da UFPA nos anos de 2020 a 2023

Esses dados revelam que mesmo com as políticas de expansão das universidades, elas não estão sendo suficientes para que os sujeitos possam adentrar a essas instituições de forma “ampliada”, o que segundo Chauí (2003) tem forte influência com a qualidade do ensino oferecido.

[...] a baixa qualidade do ensino público nos graus fundamental e médio tem encaminhado os filhos das classes mais ricas para as instituições privadas e, como preparo que ali recebem, são eles que iram concorrer em melhores condições às universidades públicas, cujo nível e cuja qualidade são superiores às das universidades privadas. (CHAUÍ, 2003, p.13).

Ingressar em uma instituição com forte concorrência no vestibular pressupõe, sem dúvida, uma formação anterior favorável, mas para os alunos oriundos de escolas públicas essa formação, infelizmente, não é o suficiente. Sabendo dessa lacuna na educação básica, o capitalismo por meios dos cursinhos pré-vestibulares inova e cada vez mais cresceram em buscas desses alunos que almejam se preparem para “disputar” as vagas, o que não é a realidade de muitos e muitos alunos, filhos de trabalhadores que não possuem condições de arcar com as despesas, que no que lhe concerne são caras.

A partir da análise anterior, um número muito grande de alunos não consegue ingressar no ensino superior dada as suas especificidades e conseqüentemente ao quadro de vagas que não são suficientes. Pois, na raiz do problema persiste uma realidade presente de uma pirâmide educacional extremamente perversa, na qual só permite que uma fração muito pequena de estudantes se aproxime efetivamente da educação superior (NEVES; RAIZER; FACHINETTO, 2007, p. 129). Essa realidade ocorre pela trajetória social, econômica e cultural dos alunos, interferindo diretamente na possibilidade de acessar e permanecer nos cursos de graduação. Pois, de acordo com Gaia e Silva, 2023:

Desde o surgimento da universidade há uma forte exclusão das classes sociais menos favorecidas, na qual os mesmos não têm condições de passar da escola pública de ensino médio para a universidade pública. Com isso, faz-se necessário pensar mecanismos que possibilitem cada vez mais o ingresso e permanência desses sujeitos no ensino superior, a fim de amenizar as desigualdades existentes. Por conseguinte, pensarem ações que garantem a inserção e igualdade para todos no que cerne a entrada e permanência no ensino superior torna-se necessária, haja vista as crescentes desigualdades existentes (Gaia; Silva, 2023, p. 29).

Democratizar o acesso tem se tornado desafiador frente as demandas dos estudantes, sendo essa uma realidade no Campus de Cameté que pela coleta de dados realizadas tendo por base o Centro de Processos Seletivos da UFPA evidenciou os desafios de acessar o ensino superior público em uma universidade na Amazônia.

Os dados apresentados aqui explicitam as desigualdades existentes entre número de vagas ofertadas, números de inscritos e demanda por vaga no Campus de Cameté nos últimos 4 anos.

Quadro 2- Número de vagas, número de inscritos e demanda por vaga no PSS da UFPA/Cameté, 2020.

Curso	Regime de Curso	Vaga			Inscritos		Demanda/Vaga	
		Não Cotistas	Cotistas	Total	Não Cotistas	Cotistas	Não Cotistas	Cotistas
Agronomia	Extensivo	22	23	45	33	503	1,50	21,87
Ciências Naturais	Extensivo	20	20	40	28	523	1,40	26,15
História	Extensivo	20	20	40	33	633	1,65	31,65
Letras-Português	Extensivo	20	20	40	21	453	1,05	22,65
Letras Inglês	Intensivo	15	15	30	26	316	1,73	21,07
Matemática	Extensivo	20	20	40	18	334	0,90	16,70
Pedagogia	Intensivo	20	20	40	43	1,128	2,15	56,40
Sistema de Informação	Extensivo	15	15	30	8	247	0,53	16,47

1240

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Com base nos dados de número de vagas, número de inscritos e demanda no Processo Seletivo de 2020, identifica-se em todos os cursos o alto número de inscritos cotistas. Tendo destaque o curso que possui maior demanda, o curso de licenciatura plena em pedagogia em regime intensivo que ofertou quarenta vagas totais (20 para cotistas e 20 para não cotistas) e teve 1,128 inscritos cotistas para 20 vagas ofertadas, correspondendo a uma demanda de 56,40 alunos por vaga. No que tange aos não cotistas registrou 43 inscritos para 20 vagas, representando uma demanda de 2,15 alunos por vaga.

Já o curso com menor demanda concentra-se ao curso bacharelado em Sistema de Informação que ofertou 30 vagas (15 cotistas e 15 não cotistas). O curso teve 247 inscritos

cotistas para 15 vagas e uma demanda de 16,47 alunos por vagas. Para os não cotistas inscreve-se 8 alunos para 15 vagas, culminando na demanda de 0,53 alunos por vagas. Os dados demonstram que embora exista a distribuição igualitária de vagas ofertadas, observa-se a discrepância tanto de inscritos quanto de demanda por vagas entre os cotistas e não cotistas e entre os cursos de bacharel e de licenciatura.

Quadro 3- Número de vagas, número de inscritos e demanda por vaga no PSS da UFPA/Cametá, 2021.

Curso	Regime de Curso	Vaga			Inscritos			Demanda/Vaga	
		Não Cotistas	Cotistas	Total	Não Cotistas	Cotistas	Não Cotistas	Cotistas	
Letras-Português (Oeiras do Pará)	Intensivo	20	21	41	187	553	9,35	26,33	
Agronomia	Extensivo	22	24	46	393	1.177	17,86	49,04	
Ciências Naturais	Extensivo	20	21	41	298	923	14,90	43,95	
Geografia	Extensivo	20	21	41	199	618	9,95	29,42	
História	Intensivo	20	21	41	375	1,185	18,75	56,42	
Letras Inglês	Extensivo	15	16	31	135	386	9,00	24,12	
Letras Português	Extensivo	20	21	41	256	775	12,80	36,90	
Matemática (Limoeiro do Ajuru)	Intensivo	20	21	41	199	578	9,95	27,52	
Pedagogia	Extensivo	20	21	41	499	1,598	24,95	76,09	
Pedagogia (Baião)	Intensivo	20	21	41	281	856	14,05	40,76	
Sistema de Informação	Extensivo	15	16	41	201	602	13,40	37,62	

Fonte: Elaboração própria, 2024.

No ano de 2021, além da oferta de mais turmas, identificou a presença de três cursos com maiores demandas. Licenciatura em Pedagogia que ofertou 41 vagas (20 não cotista e 21 cotistas) que teve 1,598 cotistas inscritos para 21 vagas e 499 não cotistas para 20 vagas, correspondendo a 76,09 inscritos cotistas por vagas e 24,95 não cotistas por vaga. A segunda maior demanda está no curso de licenciatura em história, que no ano de 2021 ofertou 41 vagas (20 não cotista e 21 cotistas) e teve 1,185 inscritos cotistas para 21 vagas e 375 não cotistas para 20 vagas condizente a 56,42 cotistas inscritos por vaga e 24,95 não cotistas por uma vaga. Agronomia está na terceira maior demanda

1241

na oferta de 46 vagas (22 não cotistas e 24 cotistas), o curso contou com 1.177 cotistas e 393 não cotistas que se inscreveram no curso. Resultando em uma demanda por número de vagas de 49,04 para os cotistas e 17,86 não cotistas.

O curso que apresentou a menor número de inscritos cotistas e não cotistas foi o curso de licenciatura em língua inglesa que ofertou 31 vagas (15 não cotistas e 16 cotistas), na qual teve 386 inscritos cotistas e 135 não cotistas e uma demanda por vaga de 24,12 para os cotistas e 9,00 para os não cotistas.

Quadro 4- Número de vagas, número de inscritos e demanda por vaga no PSS da UFPA/Cametá, 2022.

Curso	Regime de Curso	Vaga			Inscritos			Demanda/Vaga	
		Não Cotistas	Cotistas	Total	Não Cotistas	Cotistas	Não Cotistas	Cotistas	
Letras- Português (Mocajuba)	Intensivo	20	21	41	134	322	6,7	15,33	
Agronomia	Extensivo	22	24	46	247	631	11,23	26,29	
Ciências Naturais	Extensivo	20	21	41	228	604	11,4	28,76	
Geografia (Baião)	Intensivo	20	21	41	98	235	4,9	11,19	
História	Extensivo	20	21	41	308	786	15,4	37,42	
Letras Inglêss	Extensivo	15	16	41	104	257	6,93	16,06	
Letras Português	Extensivo	20	21	41	196	508	9,8	24,19	
Matemática (Baião)	Intensivo	20	21	41	67	153	3,35	7,28	
Pedagogia	Extensivo	20	21	41	421	1071	21,05	51,00	
Pedagogia (Oeiras do Pará)	Intensivo	20	21	41	132	285	6,6	13,57	
Sistema de Informação (Limoeiro do Ajuru)	Intensivo	15	16	31	136	351	9,07	21,93	

Fonte: Elaboração própria, 2024.

No processo seletivo de 2022, foi ofertado dois cursos de pedagogia (extensivo e intensivo) e o curso com maior número de inscritos foi o de licenciatura plena em pedagogia extensivo, oferecido na sede que disponibiliza 41 vagas (20 não cotista e 21 cotistas), teve 1,071 inscrições de cotistas para 21 vagas e 421 inscrições não cotistas para 20 vagas, resultando a uma demanda de 51,00

1242

inscritos por vagas para os cotistas e 21,05 inscritos por vaga para os não cotistas. O curso de pedagogia intensivo ofertado no Município de Oeiras do Pará contou com 41 vagas (20 não cotista e 21 cotistas) e teve 285 cotistas inscritos para 21 vagas e 132 não cotistas para 20 vagas, resultando em uma demanda de 13,57 cotistas por vaga e de 6,6 para os não cotistas. Os dois cursos de pedagogia apresentam suas especificidades ficando evidente uma diferenciação entre número de inscritos e demanda por vaga dos cotistas e não cotistas.

Nesse período, o curso com menos inscritos concentrou-se no curso de licenciatura em matemática ofertada no município de Baião na modalidade intensiva. O curso disponibiliza 41 vagas (20 não cotistas e 20 cotistas), sendo registrado 153 inscritos concorrendo a 21 vagas para os cotistas e 67 inscritos não cotistas para 20 vagas. Por concentrar o curso com menos inscritos, obteve uma demanda por número de vagas para os cotistas de 7,28 e para os não cotistas 3,35 inscritos por vaga.

Quadro 5- Número de vagas, número de inscritos e demanda por vaga no PSS da UFPA/Cametá, 2023

Curso	Regime de Curso	Vaga			Inscritos		Demanda/Vaga	
		Não Cotistas	Cotistas	Total	Não Cotistas	Cotistas	Não Cotistas	Cotistas
Letras- Português (Baião)	Intensivo	20	21	41	113	275	5,65	13,09
Agronomia	Extensivo	22	24	46	298	796	13,55	33,16
Ciências Naturais (Mocajuba)	Intensivo	20	21	41	156	412	7,8	19,61
Geografia	Extensivo	20	21	41	258	686	12,9	32,66
Geografia (Igarapé-Miri)	Intensivo	20	21	41	87	251	4,35	11,95
História (Mocajuba)	Intensivo	20	21	41	161	400	8,05	19,04
Letras – Inglês	Extensivo	15	16	31	140	351	9,33	21,93
Letras – Português	Extensivo	20	21	41	233	593	11,65	28,23
Matemática	Extensivo	20	21	41	151	372	7,55	27,23
Pedagogia	Extensivo	20	21	41	602	1617	30,1	77,00
Pedagogia (Limoeiro do Ajurú)	Intensivo	20	21	41	189	430	9,45	20,47
Sistema de Informação	Extensivo	15	16	31	234	554	15,6	34,62

Fonte: Elaboração própria, 2024.

1243



10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cidadania
e Saberes

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



No ano de 2023, teve a oferta de 12 turmas e dentre as turmas, o curso de licenciatura em pedagogia teve novamente o maior número de inscritos, tanto para os cotistas, quanto para os não cotistas. O curso de pedagogia ofertado na sede na modalidade extensiva disponibiliza 41 vagas (20 não cotistas e 20 cotistas), teve como inscritos para as vagas destinadas aos cotistas 1,617 sujeitos que concorreram a 21 vagas e para os não cotistas registrou 602 inscritos concorrendo a 20 vagas, resultando assim, em uma demanda por vaga de 77,00 para os cotistas e 30,1 para os não cotistas. No período, o curso com menor número de inscritos cotistas se concentrou no curso de licenciatura em geografia ofertada no município de Igarapé Miri na modalidade intensiva ofertada 41 vagas (20 vagas cotistas e 21 vagas não cotistas). O curso para os cotistas teve inscrição de 686 sujeitos para 21 vagas e 258 para 20 vagas, originando em uma demanda por vaga de 32,66 para os cotistas e 12,9 para os não cotistas.

A luz dos dados referente ao número de vagas, número de inscritos e demanda por vaga nos anos de 2020 a 2023 identifica-se que em todos os anos e em todos os cursos as inscrições de cotistas são sempre superiores aos não cotistas ocasionando desse modo uma demanda por vaga superior quando comparados a vagas não cotistas. Além disso, evidenciou que o curso de pedagogia ofertado na sede nos 4 anos de análise teve sempre uma grande demanda em comparação aos outros cursos e também a oferta nos polos. Diante disso, evidencia as dificuldades de acesso de sujeitos cotistas na universidade representado pela alta demanda por vagas, além das contradições e impasses da universidade se expandir e expandir o número de vagas ofertadas e conseqüentemente o número de alunos inscritos.

Os dados de número de vagas, número de inscritos e demanda no processo seletivo dos últimos 4 anos revelam o alto número de inscritos e conseqüentemente de demandas nos cursos ofertadas no CUNTINS/Cametá, demonstrando as dificuldades que a universidade tem de expandir para atender a essa demanda presente nos cursos de graduação. Portanto, diante dos resultados apresentados pelos quadros fica evidente que os números de inscritos cotistas é superior aos não cotista em todos os cursos, demonstra mais uma vez que os alunos em condição de vulnerabilidade derivados de escola pública são maior número de candidatos que tentam entrar na universidade no Campus de Cametá.

Ademais, os resultados que escancaram a disparidade são resultados também de uma política neoliberal contra a Educação que tentou e realizou diversos cortes orçamentários ampliando mais a lacuna, além de influenciar decisivamente na impossibilidade de cumprimento da meta 12 do PNE-2024.

1244



Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cidadania e Saberes

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0

Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. (PNE 2014/2024).

A meta tem vigência até 2024 e está longe de ser alcançada, devido aos cortes orçamentários que sofreu a educação como por exemplo a Emenda Constitucional 95 que congelou os investimentos em educação durante 20 anos. Apontando também por Leher (2023), as consequências do contingenciamento dos orçamentos nas universidades públicas federais, culminando para o não cumprimento da meta 12 que para ser alcançada requer investimentos em educação e expansão do acesso ao ensino, além de impactar decisivamente no investimento da educação o que afeta também o número de vagas ofertadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A universidade enquanto mecanismo de inclusão social é fundamental e essencial para o desenvolvimento de uma sociedade e de uma universidade que se preocupa em desenvolver a sua função social criando caminhos para sanar lacunas existentes principalmente para jovens de classes sociais marginalizadas. Ela apresenta papel fundamental e indissociável na formação de qualidade de novos profissionais, sendo fundamental e inerente às práticas que articulam o ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, possui um lugar fundamental no processo de transformação, humanização e emancipação humana que só é possível por meio de um processo rigoroso de expansão do acesso e permanência.

Os dados indicam que a taxa de matrícula na UFPA e no campus de Cametá nos últimos anos tem sido superiores ao número de vagas ofertados, mesmo com os esforços de se expandir cada vez mais o número de alunos no ensino superior na Amazônia. No campus de Cametá ficou evidente, além, da insuficiente na relação número de vagas e números/número de inscritos, a diferença entre os cotistas e não cotistas, sendo o primeiro grupo os que mais recebem inscrição e os que mais tem inscritos por vaga.

Mesmo diante dessa diferença a UFPA-Campus Cametá desempenha um papel vital na promoção da educação pública e inclusiva na Amazônia Paraense. Apesar dos desafios enfrentados, o campus tem o potencial de transformar vidas e impulsionar o desenvolvimento regional. No entanto, é necessário um esforço conjunto por parte da universidade, do governo e da sociedade civil para superar os obstáculos e garantir que todos

1245

os indivíduos tenham acesso igualitário ao ensino superior na região. Ao investir em infraestrutura, capacitação docente e políticas de inclusão, podemos construir uma universidade mais justa, diversa e inclusiva na Amazônia Paraense.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 6.096 de 25 de abril de 2007. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

CHAUÍ, Marilena de Souza. A universidade pública sobre nova perspectiva. **Revista brasileira de educação**, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, n. 24, set/out/nov/dez. 2003.

COELHO, Maria do Socorro da Costa. **Nas águas o diploma: o olhar dos egressos sobre a Política de Interiorização da UFPA em Cametá- PA.** 2008. Tese (Doutorado em Educação - Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

GAIA, C. E. ; SILVA, J.B.D.C. Desafios do acesso e permanência dos estudantes de graduação no Polo Universitário Sérgio Maneschy-Mocajuba/Pa. In: Experiências de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na universidade pública [org.] João Batista do Carmo Silva. – 1.ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2022.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5 ed. São Paulo; Atlas, 2003.

LEHER, Roberto. **Educação no governo Bolsonaro.** São Paulo. Expressão Popular, 2023.

NEVES, L. E. B; RAIZER, Leandro; FACHINETTO, R. F. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. **Dossiê. Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, n.º17, jan./jun. 2007, p. 124-157.

1246

SANTOS, Fernando Seabra; FILHO, Naomar de Almeida. **A quarta missão da universidade**: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento. Brasília: Editora Universitária de Brasília; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim, 1941- . Metodologia do trabalho científico [livro eletrônico] / Antônio Joaquim Severino. -- 1. ed. -- São Paulo : Cortez, 2013.

SCHER, Aline Juliana; OLIVEIRA, Edson Marques. Acesso e permanência estudantil na Universidade Federal da Fronteira Sul Campus Realeza/PR. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 25, n. 01, p. 5-26, mar. 2020.

SILVA, J. B. C. et al. **Função social da universidade no interior da Amazônia em tempos de pandemia**. In: SILVA, J. B. C. (org.). Universidade, formação e trabalho: implicações do isolamento social na rotina dos (as) estudantes do curso de pedagogia – Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2020. 111p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Plano de Desenvolvimento da Unidade/ Campus Universitário do Tocantins/Cametá 2022-2025**. Cametá/Pará. 2022. Disponível em: <https://www.campuscameta.ufpa.br/index.php/legislacao>. Acesso em: 11 abr. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional. Anuário estatístico 2023: ano-base 2022 / Universidade Federal do Pará, [Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional]. — Belém : PROPLAN/UFPA, 2023. Disponível em: https://www.anuario.ufpa.br/images/anuarios/Anuario2023_AB2022.pdf.

1247

A MERENDA ESCOLAR NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES APOSENTADOS DO ESTADO DE SANTA CATARINA NA DÉCADA DE 1970

Marisete de Lima¹
Marilândes Mól Ribeiro de Melo²

Introdução

De acordo com o Guia alimentar para a população brasileira, elaborado e emitido pelo Ministério da Saúde (Brasil, 2014) a alimentação saudável é um direito humano básico. Assim sendo, este artigo analisa o tema a merenda escolar³ na percepção de professores aposentados do estado de Santa Catarina na década de 1970. Debater sobre merenda escolar implica considerar outro aspecto inseparável do ato de comer, notadamente quando se trata da população mais pobre: a fome, não somente pelo fato de a escola pública se localizar em espaços muitas vezes marcados pela pobreza, mas porque essa questão está presente no discurso dos sujeitos envolvidos na pesquisa que originou este artigo. A nossa opção foi pela pesquisa qualitativa interpretativa e pelo questionário como instrumento de coleta de dados. A pesquisa qualitativa examina evidências baseadas em dados verbais e visuais e para entendermos os resultados coletados, buscamos analisar as particularidades e experiências individuais das professoras, entre outros aspectos. A pesquisa interpretativa, Cassiani (1996, p. 76) “deriva do reconhecimento básico dos processos interpretativos e cognitivos inerentes à vida social e enfatizados nessas abordagens”. Os questionários com os quais operamos foram distribuídos a professores aposentados que exerceram a função docente na década de 1970 no estado de Santa Catarina/Brasil. São acervo do grupo de pesquisa Ensino Formação de Educação em Santa Catarina (GPEFESC), grupo pertencente à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e coordenado pela professora Ione Ribeiro Valle e oriundos do

1248

¹ Graduada em Licenciatura em Pedagogia pelo Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú/Santa Catarina/Brasil. E-mail: marisetelima514@gmail.com

² Professora nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE/IFC) no Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú/Santa Catarina/Brasil. E-mail: marilandes.melo@ifc.edu.br

³ Mesmo que os pesquisadores com os quais dialogamos optem, muitas vezes, pelo termo alimentação escolar, optamos considerar merenda escolar e alimentação escolar como sinônimos.

projeto “Memória Docente”, uma pesquisa desenvolvida com professores da rede estadual de ensino de Santa.

O questionário é composto por perguntas abertas e fechadas e está dividido entre quatro grandes eixos: dados pessoais; trajetória escolar; carreira profissional e experiência pedagógica, este último composto por 34 questões abertas. Do universo de 820 questionários, o recorte inicial foi trabalhar com os professores/ras que nos anos 1970 exerceram a função de professores. Recorremos para isso ao eixo carreira profissional, que em seu item 3 aborda ano do primeiro emprego. Como segundo recorte trabalhamos com professores que atuaram somente no ensino primário e por mais de três anos e isso restringiu a amostra a 173 questionários; ou seja, 21,09% do total dos 820 questionários iniciais. Dos 173 questionários, 149 (86.2%) são professoras e 24 (13,8 %) são professores. Como último recorte trabalhamos somente com as professoras. Dentre as questões abertas optamos pela que se refere a merenda escolar: “Fale sobre a merenda escolar servida na sua escola”. Para compor o perfil das professoras escolhemos do eixo 1: dados pessoais

Analisamos três categorias que emergiram dos dados: professor plurivalente; estado como provedor da merenda escolar e qualidade da merenda escolar. Destacamos como consideração ampla que a Escola Isolada era o lugar por excelência, a partir do qual as professoras pensaram sobre sua função docente e, mais especificamente sobre a merenda escolar. Era uma escola de um só professor que permaneceu durante as primeiras décadas do século XX como o modelo de escola pública primária que predominava no Brasil.

1249

Considerações teóricas sobre o tema estudado

A alimentação possui um papel relevante na preocupação dos educadores, por ser uma ação pedagógica que visa à formação de hábitos alimentares saudáveis e fortalecimento de relações sociais e culturais. Stefanini (1998, p. 40) ao analisar em sua tese a merenda escolar em sua história, evolução e contribuição no atendimento das necessidades nutricionais da criança mostra que “o movimento pela merenda escolar se iniciou em Nova York, em 1908, como um esforço para suplementar a dieta de crianças subnutridas” e que “no Brasil, a merenda escolar sempre esteve presente nos programas de suplementação alimentar” (Stefanini, 1998, p. 10).

Afirma ainda a pesquisadora: “em 1953, quatorze dos vinte e cinco estados brasileiros tinham programas de almoços, subvencionados pelos governos locais, dirigidos a trabalhadores, enquanto 10% dos estudantes das escolas primárias se beneficiavam da alimentação escolar”

(Stefanini, 1998, p. 40). Conceição (2019, p. 3) compreende que, mesmo a questão sendo abordada em textos normativos, “raramente os espaços e os códigos sociais que envolvem a alimentação escolar são colocados como prioridades de ação” e as políticas destinadas à merenda escolar não são pensadas e estruturadas por meio de ações interdisciplinares; isso impossibilita formar ambientes nos quais a merenda escolar ultrapasse a ideia de nutrição e ganhem as dimensões social e cultural. Ceccim (1995, p. 63) em seus estudos mostra que a merenda escolar foi instituída no Brasil com o decreto nº 37.106 31 de março de 1955 e não nega a sua função pedagógica, que contribui para vida social da criança, mas argumenta que “quando se fala do pedagógico à mesa” remete a uma reflexão que percebe a alimentação não somente para saciar a fome, mas que este momento seja importante para o pedagógico, o que vem a contribuir com sua educação enquanto ser social, pois no momento da alimentação a criança possui oportunidade de aprender boas maneiras, de se socializar com seu grupo.

A boa alimentação contribui para o aprendizado, quando é tomada pelo professor como recurso pedagógico. Ceccim (1995, p. 67) compreende que “as significações do comer são constitutivas das organizações humanas”. Bezerra (2009, p. 108) mostra que “essa destacada importância atribuída à merenda direciona disposições práticas, tanto aquelas relacionadas ao comer na escola como as que dizem respeito à organização do trabalho pedagógico e à jornada escolar”. Costa et al (2001, p. 3) ratificam essa ideia quando sugerem “refletir, analisar e discutir esses fatores, sem que isso seja considerado um substitutivo das necessárias e urgentes reformas estruturais que, certamente, proporcionarão uma melhor distribuição de renda e, por consequência, condições de vida mais dignas”; ou seja, a merenda escolar é direito e pode contribuir para a dignificação dos estudantes.

1250

Relações entre alimentação e aprendizagem

Bezerra (2009, p. 109), ao analisar as relações entre alimentação e aprendizagem mostra que “para os professores, a merenda escolar é uma atividade essencial na escola, um importante complemento com função tríplice” e que contribui para que não ocorra a evasão escolar de crianças que chegam na escola sem alimentação adequada e até mesmo com fome. Para muitas crianças frequentar a escola pode significar um acesso diário à refeição que é ofertada na hora do recreio; é imprescindível que a criança esteja alimentada para fortalecer seu rendimento escolar e aprendizagem. Frota et al. (2009, p. 278) afirmam que “fatores econômicos, sociais e culturais que podem influenciar na miséria e, conseqüentemente, na

desnutrição, ocasionando déficit na aprendizagem do escolar”. Ainda Frota et al. (2009, p. 279) enfatizam que a desnutrição e a insuficiência podem comprometer a apropriação de conhecimentos, a capacidade de concentração e isso pode comprometer o rendimento escolar, por reduzir “o interesse diante do ato de brincar, [estudar] e explorar o novo”. Nesse aspecto, “o educador tem papel fundamental nas questões referentes à aprendizagem, mas, sobretudo, na sensibilização da importância de uma alimentação satisfatória e adequada, condizente com a realidade de cada criança em idade escolar” (Frota et al. 2009, p. 279).

Para tanto, importa ter profissionais de saúde e alimentação nas escolas, em constante relação com a comunidade escolar, pois uma nutricionista pode orientar as práticas alimentares, não deixar os produtos ficarem vencidos ou repetir o cardápio, não permitir que seja oferecido para as crianças somente bolacha com suco, pois a criança tem direito a uma refeição saudável, balanceada e de qualidade na escola.

Um dos aspectos abordados por Bezerra (2009) é o fato das crianças não serem consultadas para saber o que gostariam de comer; para este pesquisador quando se remete a hora da merenda é preciso também dar o direito da escolha, já que em muitas escolas o cardápio não é seguido: “o aluno não escolhe o cardápio, não se serve do alimento à vontade” afirma Bezerra (2009, p. 111) e a criança gasta energia e precisa repor para conseguir desenvolver as atividades propostas, pois uma “barriga roncando” de fome não contribui com um resultado de aprendizagem satisfatório: “todo esse processo tende a desencadear a interiorização, pelos alunos, de valores negativos e da ideologia da carência” (Bezerra, 2009, p. 111). Bezerra (2009, p. 109) mostra que “na concepção dos professores, quando há merenda, os alunos ficam felizes, alegres, não faltam e apresentam rendimento satisfatório na aprendizagem”. A existência das hortas nas escolas como grande incentivo nutricional e pedagógico é importante (Stefanini, 1998). Martinez *et al.* (2015, p. 2) ao pensarem a horta escolar como recurso pedagógico afirmam que pode ser “um espaço lúdico de aprendizagem, um laboratório vivo, atua como facilitador da aprendizagem” que permite vivenciar os conteúdos adquiridos em sala de aula e pode contribuir para a aproximação dos aspectos pedagógicos e de saúde, quando há objetivos comuns que visam a aprendizagem e a saúde das crianças. A horta escolar pode funcionar como esse “laboratório vivo” propiciador de um desenvolvimento saudável tanto para crianças, quanto para adolescentes e onde podem ser pensadas possibilidades alternativas para acrescer às refeições diárias mesmo antes das atividades serem iniciadas (Custódio, 2009).

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)

Stefanini (1998, p. 45) explicita sobre a importância dos programas distributivos de alimentação escolar que por muito tempo puderam ser atribuídos assegurando este alimento para as crianças que frequentam a escola. Afirmar também a pesquisadora que muitas crianças não tinham acesso ao programa principalmente as mais carentes.

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) é o responsável pela alimentação escolar no Brasil. Ferreira et al. (2019, p. 92) mostram que o PNAE “é o maior Programa de suplementação alimentar da América Latina” e contribui para proporcionar a segurança alimentar e nutricional para promover “os direitos humanos por meio da alimentação escolar”. Seu objetivo primeiro é “proporcionar aos estudantes uma alimentação digna, que garanta minimamente, uma nutrição segura e de qualidade” proporcionando “um exercício de cidadania e melhoria da qualidade de vida” (Ferreira et al. 2019, p. 92).

O PNAE auxilia financeiramente estados e municípios brasileiros para garantir alimento diário para estudantes de escolas públicas ou filantrópicas independente de suas condições socioeconômicas. A partir da década de 1950, a união passou a subsidiar a alimentação escolar de maneira ainda precária, pois era fruto de doações internacionais realizadas pelo Fundo Internacional de Socorro à Infância (FISI), que é atualmente o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). No ano de 1955, o então Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira⁴, por meio do Decreto N° 37.106 de 31 de março de 1955, criou a Campanha de Merenda Escolar (CME), que no ano de 1956 passou a ser denominada Campanha Nacional de Merenda Escolar (CNME) e em 1965 passou a ser conhecida como Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNME) (Ferreira et al. 2019).

Desde a Constituição de 1988, em seu Capítulo III, artigo 205 e artigo 208, inciso VII, está garantido a todo cidadão brasileiro os direitos à saúde, à educação e a alimentação. Ferreira et al (2019, p. 96) demonstram ainda que PNAE atende estudantes da Educação Básica em todos os níveis e na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) que, de maneira obrigatória, “devem estar matriculados em escolas públicas, filantrópicas ou entidades comunitárias que, por sua vez, também devem estar vinculadas ao poder público”. Sua gerência, a partir de 1998, passou para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

1252

⁴ Juscelino Kubitschek de Oliveira foi conhecido pela insígnia JK. Foi o 21.º Presidente do Brasil, entre os anos 1956 e 1961. Seu *slogam* de governo foi desenvolver o Brasil 50 anos em 5 anos de governo.

(FNDE), e está tutelado pelo Ministério da Educação (MEC) “e tem a responsabilidade de transferir a verba destinada pela União para a merenda escolar”.

O PNAE é executado por meio das Secretarias Estaduais de Educação, tanto nos estados, quanto no Distrito Federal. Para mostrar aptidão ao PNAE os “municípios, entidades filantrópicas ou comunitárias com algum vínculo público devem atender critérios da Resolução FNDE nº 26/2013” e “no mínimo 30% (trinta por cento) do dinheiro que é repassado ao FNDE precisam ser destinados à compra de produtos provenientes da agricultura familiar (Ferreira et al. 2019, p. 97).

Existe a obrigatoriedade do preenchimento dos formulários por meio do censo que o FNDE executa e a merenda chega na escola por meio do repasse realizado pelo governo federal aos estados, municípios e escolas federais. Para Rodrigues et al. (2020) as políticas, que garantem alimentos nas escolas, nos séculos XIX e XX começam a ser um assunto de importância no meio educacional e pesquisadores começam a mobilizar e a chamar atenção para esta questão com vistas a sua contribuição para o crescimento e rendimento escolar saudáveis.

A merenda escolar na percepção de professores aposentados do estado de Santa Catarina na década de 1970

1253

Vasconcelos (2005, p. 440) ao pesquisar sobre o combate à fome afirma que “no Brasil tem suas raízes no processo histórico de formação da sociedade brasileira, atribuindo sua emergência ao início do período colonial”, mas estudos sobre o tema datam do século XIX, realizados nas faculdades de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro. Vasconcelos (2005) entende que a fome acompanhou o processo de urbanização e industrialização do Brasil entre os anos 1930 a 1963. Nesse contexto também se propagaram discursos “de combate à fome no contexto mundial e no Brasil e a criação das primeiras organizações não governamentais (ONG) com propósitos humanitários de combate à fome” (Vasconcelos, 2005, p. 442). Em seu texto escrito em 1946, “Geografia da Fome”, Castro investigou os aspectos determinantes da fome e mostrou algumas vias para suplantá-la. Neste artigo entendemos percepção como a “função pela qual o espírito organiza suas sensações e forma uma representação dos objetos externos” (Matos et al. 2016, p. 26). Toda percepção é resultado de condições concretas e específicas de interações nas quais os sujeitos vivenciam suas experiências. Neste aspecto, importa descrever o perfil das docentes nossas interlocutoras, para compreender as razões pelas quais elas percebiam a merenda escolar no estado de Santa Catarina na década de 1970.

Perfil das docentes interlocutoras

As professoras nasceram entre os anos de 1931 a 1952, na primeira metade do século XX. Das 149 professoras, 11 não revelaram a data de nascimento. Nasceram em vários municípios do estado de Santa Catarina, do Paraná, do Rio Grande Sul; uma nasceu em Pernambuco. Em sua maior parte são do estado de Santa Catarina: 141 professoras; nascidas e registradas no estado do Paraná duas professoras; do estado do Rio Grande do Sul, seis; uma do estado de Pernambuco e uma não identificou o estado de nascimento. As professoras declaram sua etnia ou raça da seguinte maneira: sendo nascidas em sua maioria no estado de Santa Catarina, parece “natural” a identificação com a origem europeia.

Quanto ao grau de instrução e profissões dos cônjuges predominam os que completaram o primário até quarta série antigo ensino primário. Já sobre as profissões, 24 não responderam à pergunta, mas aparecem profissões como agricultores, motoristas, professores, comerciantes, autônomos, lavradores, pedreiros, entre outras. Quanto à escolarização, ao observar que as professoras nasceram na primeira metade do século XX, possivelmente seus cônjuges também tenham nascido nesse período. Sendo assim, observamos que a educação no Brasil nesse período, ainda estava em fase de consolidação, movimento que a partir dos anos 1930, ganhou força quando Getúlio Vargas assumiu a Presidência da República.

A ampliação efetiva da escolarização obrigatória ocorreu por meio da promulgação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, para oito anos; ou seja, como estabelece o Artigo 20 “o ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos”. Já a Lei 9394/96 consolida a Educação Básica obrigatória desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. Dada essa realidade educacional, consideramos que o acesso não foi totalmente democratizado, para os cônjuges das professoras. Já no que diz respeito às profissões consideramos que em sua maioria não exerceram profissões elitizadas. No entanto, aparecem também cirurgiões dentista, industriais (do qual não temos a dimensão), advogado, agrônomo, profissões que requerem uma formação em nível superior.

Possivelmente pelas mesmas razões a escolarização dos pais e das mães das professoras foi menos democrática, pois, quanto ao grau de instrução, cerca de 91 genitores possuíam o ensino primário até a quarta série.

As profissões mais destacadas dos genitores são professores, funcionários públicos, empresário, músico, funcionário da Casam, militar e contabilista. A família dessas professoras era constituída por 1 a 9 filhos e com relação à renda familiar seus salários variavam entre 1 a 30 salários mínimos, sendo que 67 professoras optaram por não responder esta pergunta.

1254

Somente uma professora afirmou receber 30 salários mínimos. Em sua maioria a renda das professoras era de dez salários mínimos.

A merenda escolar na percepção de professores aposentados do estado de Santa Catarina

Ao acessar o acervo de pesquisa temas como as práticas pedagógicas, as diferenças entre uma escola e outra, a relação dessas professoras com seus alunos, e os espaços físicos nas escolas e como eram utilizados são abordados. É importante ressaltar nesta análise que 24 professoras optaram em não responder à pergunta. Para a nossa pesquisa, lembramos que separamos a questão “Fale sobre a merenda escolar servida na sua escola”. Desta questão destacamos três categorias para analisar: professor plurivalente; estado como provedor da merenda escolar e qualidade da merenda escolar. Quanto à primeira categoria, coletamos nos questionários manifestações das professoras tais como:

A merenda era feita pela própria professora;

Eram raras e muitas vezes o próprio professor é que as cozinhava e servia nas escolas isoladas, me lembro dos bolinhos de repolho que os alunos e eu fazíamos com o repolho que eles mesmo plantavam”;

A merenda escolar era feita pelo professor regente antes da aula com ajuda dos alunos;

O professor era também merendeiro, fazia e servia a merenda. Era ajudado pelos próprios alunos;

Nas escolas isoladas o professor preparava a merenda complementava o que vinha do estado, com verdura que se escolhia na horta cultivada pelo professor e alunos.

1255

Sendo responsabilidades das professoras preparar o alimento, algumas delas relatam que as famílias ajudavam nesse preparo, pois no período ainda não tinha a merendeira nas escolas; assim, as famílias dos alunos ajudavam e os alunos maiores que tinham um pouco de conhecimento sobre cozinhar, pois aprendiam em casa. Além da professora desempenhar seu papel na prática pedagógica e na preparação de suas aulas, precisava se desdobrar no preparo da alimentação, para a hora do recreio para a merenda estar pronta para ser servida aos alunos. As manifestações das professoras mostram que o exercício de sua profissão exigia muito mais que a prática docente, notadamente quando trabalhavam em Escolas Isoladas.

Enquanto o grupo escolar se erigia como um modelo ideal escolar, “o mesmo parece não ocorrer em relação às Escolas Isoladas, das quais pouco se ouve falar. No entanto, foi a Escola Isolada, multisseriada e unidocente, a que permaneceu sendo, durante muitas décadas do século XX, o tipo predominante de escola pública primária” (Beirith, 2009, p. 162). Assim, de acordo com a Lei Orgânica Federal, em 1946, onde não se podia erguer um Grupo Escolar, era instalada uma Escola Isolada ou Escola Reunida. Essas escolas possuíam como finalidade “atender a regiões rurais, de baixa densidade demográfica, essas escolas acabaram sendo implementadas também em zonas urbanas” e “eram as remanescentes das antigas escolas primárias do Império, chamadas Escolas de Primeiras Letras” (Beirith, 2009, p. 162). A professora de uma Escola Isolada era responsável pelo atendimento de vários alunos que estudavam em um mesmo período e única sala, cursando séries diferentes, e que consequentemente estavam em patamares de aprendizagem distintos. Além da responsabilidade por essa função pedagógica, as professoras também cumpriam o papel de secretária, de diretora dessas escolas e, como elas afirmam, em suas falas, de merendeira. Assim,

1256

O que se denomina escola era normalmente uma das peças cedidas ou alugadas da própria casa do professor ou de algum morador da localidade, que residia com sua família no espaço restante do imóvel, coabitando com alunos e professores. Em situações em que a escola funcionava na casa do professor, não era raro este ocupar parte do tempo das aulas para encaminhar afazeres domésticos (Beirith, 2009, p. 163).

Por tais razões há sempre menção das professoras às contribuições dadas pelos estudantes no processo de preparação da merenda escolar. Sobre o mesmo tema Sartor et al, 2017, p. 131) analisam as memórias de um professor primário da Escola Isolada e ratificam a categoria de professor plurivalente que elegemos, quando ele tinha que “desempenhar diversos papéis dentro da instituição de ensino, sendo alguns deles: professor, diretor, merendeiro, faxineiro, enfim, tudo que precisasse para manutenção e bom funcionamento da escola”. Sartor *et al*, 2017, p. 139) cita que:

Ele era quem realizava todas as funções, ou seja, professor, diretor, e, além disso, responsável pela merenda. Muitas vezes até trazia a merenda pronta de casa. Na condição de diretor ele recebia as pessoas que chegavam para realizar visitas e assinava os documentos oficiais da escola.

A Escola Isolada, lugar por excelência, onde as professoras de nossa pesquisa atuavam exigia da função docente essa plurivalência que responsabilizava pelas rotinas escolares de modo amplo, onde além das já mencionadas “também a visita de inspetores na escola, que visitavam o estabelecimento com certa frequência” eram sua responsabilidade (Sartor et al, 2017, p. 140). A plurivalência, caracterizada pelos “muitos afazeres na escola, para além das aulas” demandava da docência “uma boa organização e planejamento, pois, os alunos não podiam ser prejudicados pelas outras tarefas realizadas na escola” (Sartor et al, 2017, p. 140). Além disso, raros eram os materiais de apoio: “o subsídio fornecido pelo governo a época era de extrema precariedade, sendo assim, era a comunidade que colaborava para manutenção e funcionamento das escolas no geral” (Sartor et al, 2017, p. 141). Reis (2011, p. 285) constata também:

As dificuldades enfrentadas pelos professores que lecionavam nas Escolas Isoladas, falta de material didático, o que os obrigava a improvisar; ausência de formação para o magistério; baixos vencimentos; alunos pouco assíduos; prédios escolares inadequados, entre outros problemas.

1257

Toda a complexidade da infraestrutura escolar, tonalizada pela ausência, somada com a caracterização das múltiplas funções e responsabilidades exercidas pelas docentes, nos orientou a traçar como categoria a ser analisada neste estudo professor plurivalente.

A segunda categoria analisada, estado como provedor da merenda escolar é manifestada nas seguintes argumentações das professoras:

O governo mandava, havia merenda preparada na escola com produtos da comunidade (muito boa);
Era merenda oferecida pelo estado;
A merenda era servida pelos serventes e está vinha do estado;
A merenda era oferecida pelo governo do estado sempre era do agrado aluno, com a municipalização melhorou;
Vinha do estado, pouco aceitas pelos alunos, pelos, e tipos diferentes dos sabores dos costumes dos alunos.

Sobre esta categoria, Jung et al. (2022, p. 229) que “para prover essa alimentação, diversos desafios devem ser superados pelo poder público local, sendo o principal dele a logística de transporte e preparo desses alimentos”. Para que a alimentação seja “reconhecida” é importante considerar os costumes e tradições das populações que recebem o alimento, com o qual estabelecem relações, posto que “a comida dentro dos costumes e tradições de um

povo tradicional revela a memória social, a sua identidade, a consciência de seu passado histórico e a sua trajetória na memória coletiva” (Jung *et al*, 2022, p. 230).

De acordo com a Lei da Merenda Escolar, Lei 11.947 de 16 de junho de 2009, que estabelece os “princípios da discriminação, justiça, sustentabilidade, adequação, responsabilidade, transparência, participação e empoderamento” (Jung et al. 2022, p. 235) sobre a merenda escolar, observamos que a responsabilidade do Estado foi se intensificando ao longo dos contextos históricos da educação. Observamos que na década de 1970, o Estado cumpria sua função provedora no que diz respeito a merenda escolar; no entanto, em algumas manifestações emergem a insuficiência dos produtos recebidos, parecendo haver sempre a necessidade de complementação. E mais: “a alimentação escolar deixa de ser somente para ‘matar a fome’ e passa a ter embutida nela o pertencimento, a memória, o resgate da cultura local, além de atender as necessidades nutricionais, principalmente nos primeiros anos escolares” (Jung et al. 2022, p. 232).

Assim sendo, a merenda escolar oferecida na escola pública, tanto nos anos 1970, quanto na atualidade, possui como “finalidade não só acabar com a fome, mas permitir o desenvolvimento cognitivo e social, aumentar o rendimento escolar e promover hábitos alimentares saudáveis nas crianças e adolescentes” (Jung et al. 2022, p. 232). Uma maneira prática do Estado cumprir com qualidade sua função provedora é a sua aquisição na própria comunidade, evitando processos licitatórios complexos, evitando os custos, demandados por deslocamento de outros lugares de armazenamento distantes; isto era possível também na década de 1970, quando nas Escolas Isoladas, a realidade possivelmente era de comunidades rurais, onde a agricultura familiar era uma cultura.

Quanto à última categoria, qualidade da merenda escolar, destacamos as seguintes afirmações de nossas interlocutoras:

Ótima os pais ajudavam a incrementar a merenda;
Tínhamos horta;
Tinha as merendeiras que serviam geralmente sopas sem muitas variações;
Era muito boa, tínhamos horta escolar desde aquele tempo;
Era de boa qualidade e servida na entrada, no recreio e na saída, pois muitos alunos na época só tinham essa refeição;
A merenda era servida aproveitando os legumes e verduras cultivadas nas hortas da escola e através de campanhas de arrecadação;
Havia horta cultivada por alunos de 1ª a 4ª série.

1258

Com relação a qualidade da merenda escolar, observamos que está relacionada a complementaridade, seja das famílias ou da prática de manutenção da horta escolar. Algumas das afirmações das anteriormente destacadas ratificam essa relação de complementaridade. Oliveira et al. (2016, p. 7) ao abordar a qualidade e aceitabilidade da merenda escolar compreende que ela “é cercada de muitas normas e critérios, tanto no âmbito nacional como no estadual. Estas normas visam garantir a qualidade de uma merenda que consiga suprir as necessidades nutricionais dos alunos e reduzir o índice de evasão escolar”. Um aspecto que pode influenciar a qualidade, de acordo com os mesmos autores é a “distribuição do alimento e ao preparo, buscando solucionar os impasses para uma melhora na qualidade e o aumento da aceitabilidade da merenda escolar” (Oliveira et al. 2016, p. 25), questões que as professoras do período estudado, já mencionavam quando se referiam a merenda escolar em seu período de atuação como docente e como mostram algumas afirmações destacadas. Quando as professoras afirmam em muitos momentos, que todos se serviam da merenda escolar, acreditamos que tal alegação é resultado de uma “constante percepção da opinião do aluno” em sua satisfação e aceitação, pois assim a escola “pode manter uma boa qualidade da alimentação servida na escola” (Oliveira et al. 2016, p. 25).

Wagner (2014, p. 13) mostra que a qualidade um alimento “é determinada por diversos fatores ou parâmetros, incluindo características ou atributos de natureza físico-química, microbiológica, organoléptica e nutricional”. Essas preocupações emergem quando as professoras são questionadas sobre a merenda escolar servida em seu tempo de docente, ainda que o controle da qualidade na preparação e no serviço dos alimentos naquele período não fosse rigoroso. As professoras se mostravam preocupadas com “as situações básicas que [envolviam] a preparação, a manipulação segura dos alimentos que seus alunos ingeriam. Consideramos que já estava presente em suas reflexões “a importância da qualidade sanitária do alimento é com a perspectiva de prevenir doenças transmitidas por alimentos” (Wagner, 2014, p. 23).

Outro aspecto que acreditamos estar relacionado à qualidade são os indícios de que ela exige a humanização para que a merenda escolar promovesse a saúde por meio da escola pública. Esse aspecto da humanização está relacionado não unicamente ao direito, a preparação da merenda, mas também ao serviço, com já destacamos e quando aparece na fala das professoras manifestações como o “único problema é não ter como servir adequadamente faltava, mesa pratos e talheres” revela a necessidade de maior atenção à esta prática no que diz respeito à merenda escolar. A humanização também pode ser relacionada a existência da horta escolar, prática regularmente presente no contexto e que possibilitava o cultivo e o uso

de alimentos orgânicos como humanizadora da alimentação dos escolares. A horta escolar também contribuía para o “combate a doenças causadas pela má alimentação ou pela contaminação por agrotóxicos” (Ramos *et al.* 2020, p. 3) em excesso.

A variedade da merenda emerge também como uma referência a qualidade da merenda escolar. Essa ideia da variedade pode ser relacionada ao local nos quais as professoras exerciam sua função; isto é, nas Escolas Isoladas, quase sempre instaladas em regiões rurais do estado de Santa Catarina. Nessas regiões as perspectivas para prática das famílias produzirem alimentos diversificados para a composição de sua alimentação era maior. Possivelmente esta prática se estendia para a escola por meio da horta escolar. Não compreendemos esta prática como sinônima da ideia de agricultura familiar⁵, como pode ser compreendida na atualidade. A relação entre a produção familiar e a escola, naquele contexto dos anos 1970, também pode ser compreendida como forma de proporcionar a variedade na merenda escolar servidas aos estudantes. Esta proximidade proporcionava a segurança alimentar e nutricional necessária para o desenvolvimento da aprendizagem, além de inspirar hábitos saudáveis.

1260

Considerações

A alimentação é uma das atividades humanas essenciais por razões biológicas e também por estar relacionadas a aspectos sociais, culturais, psicológicos e econômicos. O objetivo deste artigo foi analisar na percepção das professoras aposentadas do estado de Santa Catarina sobre a merenda escolar. Observamos que na percepção das professoras, elas reconheciam que a merenda escolar desempenhava um papel fundamental no aprendizado das crianças. Constatamos que em seu perfil elas se identificavam com culturas europeias, que seus cônjuges e pais em maior percentual possuíam o 1º grau completo e poucos tiveram acesso ao ensino superior. Esta escolarização os orientou a exercer profissões comuns, e não elitizadas, como algumas que exigem um curso superior. E em termos de família, elas possuíam família grande chegando a até 9 filhos, características também do período. Outro aspecto que é importante salientar é que as professoras em sua maioria atuavam nas Escolas Isoladas no estado de Santa Catarina, local de origem também do número expressivo

⁵ Altafín (2007, p. 1) afirma que este é um termo polissêmico e que na academia ganha a complexidade analítica. Dessas ela destaca duas: “uma que considera que a moderna agricultura familiar é uma nova categoria, gerada no bojo das transformações experimentadas pelas sociedades capitalistas desenvolvidas. E outra que defende ser a agricultura familiar brasileira um conceito em evolução, com significativas raízes históricas”.

de nossas interlocutoras. Nessas escolas assumiam função plurivalente, o que inferimos, ser prejudicial a sua função docente.

As professoras aposentadas do estado de Santa Catarina deram atenção ao tema, por se tratar de aspecto relevante na vida do escolar e assim, um número significativo de professoras se sentiu à vontade para justificar suas escolhas no questionário. Destacamos ainda, as respostas das professoras aposentadas de forma a analisar como era a merenda servida na escola, sob a perspectiva de entender um pouco melhor sobre este período da década de 70, já que nesta época existia um programa de alimentação que dava o suporte aos estados e municípios com a distribuição de verbas para aquisição dos alimentos que deveriam ser ofertados como merenda escolar.

Referências

ABREU, Mariza. Alimentação escolar: combate à desnutrição e ao fracasso escolar ou direito da criança e ato pedagógico? **Em aberto**, v. 15, n. 67, 1995.

AZEVEDO, Fernando de *et. al.* **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

BEIRITH, Ângela. As escolas isoladas de Florianópolis no contexto da regulamentação do ensino primário (1946-1956). Florianópolis' isolated schools in the context of the legislation of elementary education (1946-1956). **Revista Linhas**, v. 10, n. 2, p. 156-168, 2009.

BEZERRA, José Arimatea Barros. **Alimentação e escola: significados e implicações curriculares da merenda escolar**. 14. ed. Ceará: Revista Brasileira de Educação, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Guia alimentar para a população brasileira**. 2. ed., 1. reimpr. – Brasília: Ministério da Saúde, 2014. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_alimentar_populacao_brasileira_2ed.pdf. Acesso em: 12 set. 2023.

1261

CASSIANI, Sílvia Helena de Bortoli; CALIRI, Maria Helena Larcher; PELÁ, Nilza Teresa Rotter. A teoria fundamentada nos dados como abordagem da pesquisa interpretativa. **Revista latino-americana de enfermagem**, v. 4, p. 75-88, 1996.

CECCIM, Ricardo. A merenda escolar na virada do século. **Em Aberto**, v. 15, n. 67, 1995.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e educação. **Educação e pesquisa**, v. 42, p. 245-258, 2016.

CONCEIÇÃO, Adriana Angelita da. História da alimentação escolar no Brasil: algumas questões sobre políticas públicas educacionais, cultura escolar e cultura alimentar. **Anais da ANPUH-Brasil**. Recife: ANPUH, 2019.

COSTA, Estér de Queirós; RIBEIRO, Victoria Maria Brant; RIBEIRO, Eliana Claudia de Otero. Programa de alimentação escolar: espaço de aprendizagem e produção de conhecimento. **Revista de Nutrição**, v. 14, p. 225-229, 2001.

CUSTÓDIO, Ivanir Madoenho; PINHO, Kátia Elisa Prus. **Influências da alimentação na aprendizagem**. p. 29, 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1674-8.pdf> Acesso: 30 set, 2023

FERREIRA, Helen Gonçalves Romeiro; ALVES, Rodrigo Gomes; MELLO, Sílvia Conceição Reis Pereira. O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE): alimentação e aprendizagem. **Revista da Seção Judiciária do Rio de Janeiro**, v. 22, n. 44, p. 90-113, 2019.

FLACH, Simone Fátima de. À educação e obrigatoriedade escolar no Brasil: entre a previsão legal e a realidade. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 11, n. 43, p. 285-303, 2011.

JUNG, Daniel Roberto; MORAES, Gilda Souza Brasileiro de Almeida e; SOBRAL, Úrsula Kikoler; Os Desafios da Alimentação Escolar em Comunidades Tradicionais Isoladas do Litoral Norte de São Paulo, p. 229 -268. In: **Alimentação Escolar: Vamos Colocar os Pratos à Mesa: Uma Obrigação do Estado, um Dever da Sociedade**. São Paulo: Blucher, 2022.

MARTINEZ, Izabel Cristina Prazeres de Andrade Silva; HLENKA Vanessa. Horta escolar como recurso pedagógico. **R. Eletr. Cient. Inov. Tecnol**, Medianeira, v. 8, n. 16, 2017. E – 4977, 2015.

MATOS, Daniel Abud Seabra; JARDILINO, José Rubens Lima. **Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional**: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. 2016.

OLIVEIRA, José Clovis Pereira; OLIVEIRA, Antônio Leonilde de; MORAIS, Francisco de Assis Marinho; SILVA, Gessione Moraes da. O questionário, o formulário e a entrevista como instrumentos de coleta de dados: vantagens e desvantagens do seu uso na pesquisa de campo em ciências humanas. *In: III Congresso Nacional de Educação*. p. 13, 2016.

PARIZOTTO, Jaiane; BREITENBACH, Raquel. Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), agricultura familiar e a melhoria dos hábitos alimentares dos estudantes. *In: V Ser Tão Aplicado-Mostra de Ensino, Pesquisa e Extensão*. 2021.

RAMOS, Lázaro Saluci *et al.* A humanização da merenda escolar na promoção da saúde e da educação pública: uma breve revisão. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, n. 44, p. e 3137-e 3137, 2020.

REIS, Rosinete Maria dos. A escola isolada à meia-luz (1891/1927). 2011. **A escola isolada à meia-luz (1891/1927)**. 2011. p 309 (Tese) – Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, 2011.

RODRIGUES, Sandra Andrea Souza *et al.* PAA/PNAE: política territorial para o desenvolvimento rural no território do médio sertão Alagoas/PAA/PNAE: territorial policy for rural development in the territory of middle sertão Alagoas. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 5, p. 23353-23369, 2020.

SARTOR, Jordana; RABELO, Giani. Memórias de um professor primário da Escola Isolada Rio Galo (Urussanga-SC/1956 a 1958). **Revista Saberes Pedagógicos**, v. 1, n. 1, p. 127-147, 2017.

1263



10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cidadania
e Saberes

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



STEFANINI, Maria Lúcia. **Merenda escolar**: história, evolução e contribuição no atendimento a necessidades nutricionais da crianças. 117 p. (Tese) - Departamento de Nutrição, Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

VALLE, Ione Ribeiro. **MEMÓRIA DOCENTE**: OS IMPACTOS DO MOVIMENTO DE ESCOLARIZAÇÃO EM SANTA CATARINA SOBRE A CARREIRA DOCENTE, AS IDENTIDADES PROFISSIONAIS E O TRABALHO PEDAGÓGICO DE PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC - Centro de Ciências da Educação – CED Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE. pp. 32 Florianópolis, SC, maio de 2008.

VASCONCELOS, Francisco de Assis Guedes de. Combate à fome no Brasil: uma análise histórica de Vargas a Lula. **Revista de Nutrição**, v. 18, p. 439-457, 2005.

WAGNER, Marluce Tuparai. **Qualidade microbiológica da merenda escolar em pauta**. Trabalho de conclusão de curso. Ciências da Natureza da Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana. Orientadora: Prof.ª Dra. Maristela Cortez Sawitzki p. 30, 2014.

1264



Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cidadania e Saberes

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0

OS IMPACTOS DA PANDEMIA COVID-19 NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA

Wanda Maria Junqueira de Aguiar¹

Ana Mercês Bahia Bock²

Luciana de Paula Albuquerque Pedrassoli³

Edson Dos Santos Junior⁴

O presente artigo apresenta dados iniciais da pesquisa em andamento, Pandemia da COVID-19 e seus impactos na Educação Básica no Brasil: diagnóstico e proposições interventivas na escola, contemplada por edital da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Projeto CAPES- epidemias/2022), aprovada em 2021, com início no 1º semestre de 2022 e término em 2026, coordenada pela Professora Dra. Wanda Maria Junqueira Aguiar, docente no Programa de Pós Graduação em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP e desenvolvida por doutorandos do referido programa e pesquisadores de três Universidades Públicas e privada de outros três estados brasileiros: Piauí, Rio Grande do Norte (Nordeste do Brasil) e Santa Catarina (Região Sul do Brasil). A partir de uma revisão de literatura utilizando trabalhos publicados na base Scielo e tomando como descritores: “pandemia; educação básica e ensino remoto”, realizou-se o levantamento de textos teóricos, e pesquisas que favoreceram a compreensão acerca do contexto social e político provocado pela pandemia, atualizando informações sobre a desigualdade social exacerbada neste momento e mobilizando críticas as medidas educativas oficiais, adotadas para o enfrentamento no campo educacional. No que cabe as pesquisas, em síntese, obtivemos informações acerca dos impactos relacionados a suspensão de atendimento presencial, mudança na realização do processo educativo considerando o isolamento social, o ensino remoto e questões relativas à relação família-escola. Objetiva-se com o estudo, compreender os impactos da Pandemia na Educação Básica em escolas que integram os sistemas educativos de municípios. Para isto utilizaremos a categoria dimensão subjetiva da realidade com o fito de aprender as

1265

¹ Doutora em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, iajunqueira@uol.com.br

² Doutora em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, abock@pucsp.br

³ Doutoranda em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, lluciana_albuquerque@yahoo.com.br

⁴ Doutorando em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, crm7062@gmail.com



10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cidadania
e Saberes

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



significações sobre o impacto da pandemia, ou seja, elementos da subjetividade que constituem os processos de ensino-aprendizagem, de escolarização a partir dos atores que constituem a Comunidade Escolar: gestores, docentes, estudantes pais ou responsáveis (GONÇALVES, 2020). Neste mesmo processo de investigação pretendemos desenvolver atividades com vistas a superação de defasagens de escolarização e de formação docente em contexto de trabalho, considerando as experiências vivenciadas e agravadas no contexto pandêmico (AGUIAR, 2016b; GONÇALVES, 2020). A pesquisa está assentada na perspectiva Sócio-histórica, tendo seus fundamentos ancorados no Materialismo Histórico e Dialético e como forma de desenvolvimento adotamos a modalidade Pesquisa Transformação que tem se mostrado como favorecedora da apreensão do movimento do real em seu processo de transformação orientada para a superação dos desafios e desigualdades (MAGALHAES, 2021). Vale destacar que nesta perspectiva busca-se intervir e fomentar conhecimento sobre a realidade estudada, apreender a essência do fenômeno educativo em seu movimento e historicidade, configurando-se como uma tarefa complexa que demanda em sua análise admitir que o real é multideterminado, contraditório e processual. Nesta direção nos valem das categorias do método Materialismo Histórico e Dialético, com destaque para as categorias Historicidade, Totalidade, Mediação e das categorias da Psicologia Sócio-histórica, evidenciando a categoria significações, que diz respeito a articulação entre sentido e significado (AGUIAR, 2016a; AGUIAR, 2020a). Nos deteremos neste artigo a relatar alguns aspectos da intervenção realizada junto aos gestores. Foram realizados seis encontros remotos com a Equipe Gestora e dez encontros presenciais com os docentes sendo todos transcritos. A escola está localizada em uma área de ocupação, no extremo leste da Cidade de São Paulo, região com alto índice de vulnerabilidade social, econômica e ambiental. Os dados aqui apresentados, foram analisados por meio dos Núcleos de Significação, procedimento de organização, análise e interpretação que expressam sínteses que vão além da aparência, revelando o processo constitutivo e, assim, histórico, das significações ou seja, permitem avançar no conhecimento da dimensão subjetiva da realidade e do fenômeno estudado (AGUIAR, 2006; AGUIAR, 2013; AGUIAR, 2016; AGUIAR, 2020a; AGUIAR, 2020b). Nessa direção, apresentamos as significações, já articuladas em núcleos de significação constituídas pela Equipe Gestora (Diretora de Escola, Assistentes de Diretora de Escola e Coordenadora Pedagógica) e Professores que lecionam em turmas do 7º ano do Ensino Fundamental (Ciclo de Autoral), indicadas pelos profissionais como as turmas mais impactadas em seu processo de ensino e aprendizagem durante o período pandêmico, assim como vivências e demandas profissionais tanto no auge da pandemia

1266



Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cidadania e Saberes

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0

quanto no pós-isolamento. Os seis encontros com as gestoras foram analisados e organizados em 7 núcleos de significação elaborados a partir de 25 indicadores organizados a partir das falas do 1º encontro.

1º Núcleo de Significação: Sentimentos e medos: A gente se sentia muito inseguro, perdia o sono pensando, todos nós sempre tensos. Este núcleo reúne significações acerca de dificuldades emocionais no que concerne a dificuldade de expressar sentimentos, a ausência de proximidade e interação entre os membros da equipe gestora da Unidade Escolar, a insegurança em ter de lidar com a novidade do período pandêmico, ao medo de se contaminar com o vírus SARS-CoV-2, em síntese reúne dificuldades que afetam emocionalmente os gestores.

O 2º Núcleo de Significação: A escola vivida fora da escola: voltaram para a escola com hábitos e esqueceram como é o ambiente escolar, reúne significações a respeito das vivências fora do ambiente escolar, evidenciam dificuldades com a rotina escolar pós isolamento, o esquecimento do ambiente escolar e conseqüentemente as rotinas estabelecidas e vivenciadas neste espaço, assim como a falta de intimidade e pertencimento a Escola pois estavam retornando para o atendimento presencial, inclusive estudantes que antes da pandemia não frequentavam a escola.

O 3º Núcleo de Significação, intitulado Como se aprende alguma coisa com a barriga roncando, reúne significações relacionadas as dificuldades vividas antes da pandemia e que continuaram no período pandêmico, ou seja, dificuldades anteriores ao período pandêmico como por exemplo a insegurança alimentar, aprofundada durante o período de maior recrudescimento e também no período de pós isolamento.

O 4º Núcleo de Significação denominado, O recomeço: retornar é um novo começo em busca da aprendizagem perdida; reúne significações que tratam das dificuldades no processo ensino-aprendizagem, lacunas na consolidação da alfabetização, o movimento de começo e recomeço dos processos de aprendizagem e o esforço para resgatar o que fora aprendido. Destacamos também significações acerca do compromisso do estudante com a aprendizagem.

O 5º Núcleo de Significação: Apoio e Política Pública: Não foi fácil, pedalamos nas dificuldades, reúne significações relacionadas as políticas publicas desenvolvidas durante a pandemia para enfrentamento da crise no campo educacional, com destaque para as dificuldades no cumprimento do Protocolo de Segurança e a relação do referido protocolo com o processo ensino-aprendizagem.

O 6º Núcleo de significação: A Equipe Gestora: A gente conseguiu! Vitórias, alegrias, deu certo! Reúne significações acerca do comprometimento e compromisso da equipe gestora no atendimento as demandas da Secretaria Municipal de Educação e organização do trabalho

com a comunidade escolar, os desafios e aprendizagens das gestoras assim como o trabalho colaborativo com a comunidade escolar e compromisso com a formação docente.

O 7º núcleo de Significação: O trabalho remoto e os recursos tecnológicos: muito complicado atender a nova realidade, reúne significações acerca da falta de preparo para o trabalho remoto e as dificuldades com os recursos tecnológicos.

Com relação aos professores foram realizados dez encontros tanto em ambiente remoto quanto presencial. Os dados dos 1º e 2º encontros foram organizados em cinco núcleos de significação elaborados a partir de 9 indicadores.

O 1º núcleo de significação denominado, Função social da Escola: ensino-aprendizagem tensionado pelo assistencialismo reúne significações que evidenciam a escola como um local de convivência, evidenciando o ambiente escolar como espaço de aprendizagem e assistência aos estudantes.

O 2º núcleo de significação, Desafios da atividade docente na e além da Pandemia; evidencia significações relacionadas aos desafios para a promoção das aprendizagens durante a pandemia.

O 3º núcleo de significação, intitulado Condições Sociopolítico- Econômicas da Comunidade Escolar reúne significações acerca das condições objetivas da realidade para desenvolvimento do trabalho docente.

O 4º núcleo de significação, Pós- Pandemia: um novo olhar para os velhos desafios evidencia significações relacionadas aos antigos desafios da Educação que pareciam terem sido resolvidos e retornaram durante o período pandêmico.

O 5º núcleo de significação, encarando o luto: “o que a gente faz com essa criança que passou por isso?”, reúne significações relacionadas ao luto vivenciado pelos estudantes durante o período pandêmico e a dificuldade em lidar com essa situação.

Em síntese as análises da Equipe Gestora revelam ansiedade e sofrimento psíquico frente as dificuldades apresentadas, medo em relação ao ensino remoto e seus desafios, por outro lado indicam: compromisso e respeito pela comunidade e suas dificuldades, responsabilidade e competência, firmeza nas decisões tomadas, relação harmoniosa entre os membros da equipe gestora, alegria na realização do trabalho. Em relação aos professores, foram organizados 7 núcleos de significação em que foi possível evidenciar que a escola assumiu tarefas de suporte assistencial e social às famílias a partir da pandemia, houve um aumento da desigualdade social determinada pela falta de itens básicos como alimentação, roupas, produtos de higiene e opções de lazer que a população do território. Questões emocionais e de indisciplina dos estudantes se intensificaram trazendo sofrimento e dificuldades para a realização do processo ensino-aprendizagem. Nesse

sentido houve um dilema entre acolher os estudantes e a função, historicamente atribuída a escola, que é a de produzir conhecimentos. Evidenciou-se também que os docentes não reconhecem as práticas educacionais como suficientes para suprir as defasagens dos estudantes e que, são muitas as lacunas a serem preenchidas para que os estudantes alcancem o nível da etapa escolar que se encontram. Surge ainda na fala dos docentes, o cansaço, o acúmulo de atividades e más condições de trabalho. Fatores esses que soam como impeditivos para uma prática de excelência, transmitindo uma aparente dificuldade para enxergar a qualidade transformadora das próprias práticas. Com isso, a pesquisa sugere processos formativos advindos da realidade escolar que possam fortalecer e produzir reflexão crítica do trabalho dos docentes.

Referências

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 26, n. 2, p. 222–245, jun. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>. Acesso em: 02/02/2024

AGUIAR, Wanda M. J; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

AGUIAR, W.M.J; MACHADO, V.C. Psicologia Sócio-Histórica como fundamento para compreensão das significações da atividade docente. *Estudos em Psicologia*, Campinas, 33(2), 261-270, abril-junho. 2016a.

AGUIAR, W. M. J. de; BOCK, A. M. B. (Orgs.). *A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2016b. **Cap. 1 e 2.**

AGUIAR, W.M.J; PENTEADO M.E.L & ALFREDO, R.A. Totality, Historicity, Mediation and Contradiction: Essential Categories for the Analytic Movement in Research in Education IN: ADOLFO, T.N; LIBERALI, F; MANOLIS, D. *Revisiting Vigostky for Social Change - Bringing Together The Theory and Practice*, Ed. Peter Lang, 2020a.



10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cidadania
e Saberes

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



AGUIAR, W. M. J; GODINHO A. E. M & SOARES, J. R. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. Cadernos de Pesquisa, 5q, e07305, 2020b. Disponível em: [__https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/7305](https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/7305). Acesso em: 02/02/2024

GONÇALVES, M. G. M. Dimensão subjetiva da realidade: desafios na compreensão dos fundamentos teórico-metodológicos. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; ROSA, E. Z. **Dimensão subjetiva** [livro eletrônico]: uma proposta para uma leitura crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2020, p.33-54.

MAGALHÃES, L. O. R. A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da Pesquisa-Trans-Formação. 2021. 608 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

1270



Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cidadania e Saberes

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0

SABERES E APRENDIZAGENS NA EJA DO SESI RETIRO

Leliany Robérica Rocha Bomfim Mazzei¹

Rosemary Lapa de Oliveira²

Introdução

A leitura e a escrita proporcionam uma efetiva participação na sociedade, possibilitando, oportunidade de ampliar a oportunidade de construir um conhecimento amplo de determinados assuntos, valorizar a própria cultura e a do outro e mediar processos de individuação.

O tema proposto neste relato de pesquisa em andamento, busca, através da pesquisa ação, com um projeto de intervenção pedagógica no formato de sequência didática, estudar a aprendizagem de alguns contextos linguísticos necessários para o enleituramento através do lúdico contido nos contos, focando principalmente estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para que possam diminuir o preconceito existente com relação à produção textual no dia a dia.

O enleituramento é um termo criado para expressar esse processo contínuo e cumulativo pelo qual passamos, todos nós, seres humanos, independente de nossas particularidades sociais, físicas, psíquicas, mentais, emocionais, culturais, no caminho da constituição de nossas subjetividades (Conceição, Oliveira, Zacarias, 2016, p. 124).

A sequência didática (SD) privilegiada nesta pesquisa é um conjunto de atividades organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito, para dar acesso a estudantes às práticas de novas linguagens ou dificilmente domináveis, como o conto (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004). Sendo assim, norteia a pesquisa, um projeto didático construído para desenvolver a ação na pesquisa e, com ele, estudar caminhos de enleituramento.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a SD tem quatro componentes: Apresentação da situação, momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada (apresentar um problema de comunicação bem definido – projeto coletivo; preparar os conteúdos dos textos que serão

1271

¹ UNEB.

² UNEB.

produzidos – seleção de conteúdos); Os Módulo 1 e 2 trabalham com os problemas que apareceram na primeira produção, dão aos alunos os instrumentos necessários para superá-los; e, por fim, a produção final, processo que dará ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e instrumentos elaborados separadamente nos módulos.

O gênero literário conto foi privilegiado na pesquisa por seu caráter conciso, podendo ser lido e discutido em uma hora aula. Possui estrutura fechada, com poucos personagens e apenas um clímax e, geralmente, aborda questões de comportamento humano, ressaltando sentimentos e sensações. Tudo isso incentiva tanto docentes quanto discentes a participarem de um processo de aprendizagem aberto, criativo e menos previsível. Nessa metodologia, são desenvolvidas habilidades para proficiência na língua materna e a aprendizagem dos conteúdos do currículo, dando ênfase ao contexto local em que estudantes da EJA estão inseridos.

A EJA caracteriza-se pela existência de estudantes, em sua maioria, carentes, que trabalham o dia todo e, à noite, vão à escola para dar continuidade aos estudos. Dentre esses, muitos nunca tiveram a chance de frequentar o espaço escolar ou abandonam a escola por vários motivos e só retornam muito mais tarde, quando se dão conta de que precisam concluir os estudos, não apenas para recuperar o tempo perdido, mas para se aprimorar para o mercado de trabalho.

Por essas razões e por reconhecer a importância de ampliar a discussão acerca de dificuldades na área da leitura e da escrita que fomentem a autonomia de sujeitos da EJA, buscamos, por meio de intervenção pedagógica, promover situações de estímulo à capacidade de leitura e da escrita desses estudantes, por meio de atividades com textos narrativos, como os contos, que agradam leitores de diferentes idades. Essa intervenção tem o intuito de analisar o processo de aquisição da escrita autônoma e crítica através de contos, por seu viés lúdico e familiar, uma vez que a narrativa oral se faz presente em todas as comunidades humanas de diversas formas.

A proposta de intervenção visa a produção de contos que abordem a realidade e o viver do sujeito da EJA, pois, “se o momento já é o da ação, essa se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica” (Freire, 1987, p. 67). Esta pesquisa visa benefícios sociais para estudantes da EJA, pois, nela, atores participantes são estimulados a desenvolver a sua habilidade de enleituramento, através da descoberta de novos signos e significados e redescoberta de conceitos aprendidos ao longo da vida, alguns dos quais não se dão conta.



10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cidadania
e Saberes

Dias 16, 17 e 18 | Abril | 2024



O estudo e a prática de enleituramento tem uma abrangência maior que a ideia de letramento, uma vez que “o letramento é da ordem da necessidade e o enleituramento é da ordem do desejo, do envolvimento, da constituição mesmo do sujeito leitor em seu processo de ser no mundo e com o mundo” (Conceição, Oliveira, Zacarias, 2016, p. 125). Esse processo, considera a docência como mediação e, para isso, a pessoa que medeia a leitura precisa ter conhecimentos necessários para agir como um verdadeiro agente social, pois é um gestor de recursos e saberes, desta forma usará seu conhecimento para fazer estudantes refletirem sobre sua ação sobre o mundo, entendendo que essa ação é realizada, também, pela leitura e escrita, principalmente pela autonomia em seu uso.

A ideia central que rege a pesquisa é a de colaborar com os estudos que se centram na formação de jovens e adultos para que se tornem cidadãos capazes de ler e interpretar textos (Freire, 2000, p.19), através de suas histórias de vida.

Estudantes da EJA do Serviço Social da Indústria (SESI) Retiro estão cada vez mais jovens, a maior parte deles é composta por adolescentes que retornam ao ensino regular e desejam terminar os estudos por necessidade de trabalho e tempo. Esses alunos e alunas trazem consigo muitas experiências de vida. Por isso, a leitura/escrita deve ser contextualizada com seus saberes e diferenciada para que possam fazer uma conexão com sua experiência diária, dessa forma, aguçando ainda mais a sua curiosidade, ampliando a sua participação social e abrindo horizontes com base no mundo do trabalho. Além disso, aspecto como estigmas e preconceitos de gênero, de etnia e, ainda, sociais, econômicos e linguísticos, que dificultam o trabalho docente mediador da aprendizagem, também na EJA, podem ser problematizados e enfrentados através do trabalho de reflexão em cima da produção de leitura e de texto.

Antunes (2007) diz que o ensino focado na gramática vem constituindo pedras no caminho no ensino de línguas, sonogando conhecimentos e princípios que são fundamentais para a cidadania. Essa prática, em vez de promover inclusão social, contribuiu por muito tempo para a exclusão de estudantes, pois as concepções de linguagem inerentes a ela eram as que privilegiavam a estrutura interna da língua, os recursos morfossintáticos de formação de palavras e frases. Essa concepção de ensino, no geral acrítica, promove subordinação e não autonomia.

Por esse motivo, escolhemos a Pedagogia da Rebeldia (Oliveira, 2019, p. 27), a qual é “capaz de dar conta do processo de enleituramento do indivíduo que aprende, fomentando as características que lhe dão ancoragem”: autonomia, Inter criticidade e situacionalidade. Ou seja: falar e escrever a si próprio e por si próprio (autonomia); perceber o mundo em diálogo com as pessoas ao seu redor (inter criticidade); conceber que todos seres humanos são iguais,

1273



Actas Completas e Resumos da 10ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cidadania e Saberes

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-70-0

não importa suas condições várias, mas que somos condicionados por essas mesmas condições, nos tornando únicos e sociais (situacionalidade).

A pesquisa buscou inteligibilidade para a pergunta: Como possibilitar a aprendizagem de alguns processos da sociolinguística, nas produções textuais para os sujeitos da EJA através de contos? O objetivo geral foi analisar e descrever o processo de escrita para estudantes da EJA. Os objetivos específicos foram: compreender a construção dos processos de escrita através da produção de contos de alunos da EJA do SESI Retiro; Estudar os processos de enleituramento através da escrita de contos; Desenvolver projeto de intervenção para a escrita de contos com situações de vida real ou fictícias.

A escrita como prática social de autonomia

A escrita não é mais domínio exclusivo dos escritores, dos eruditos e de pessoas que se dizem detentoras do saber. A prática da escrita de fato se generalizou: além das produções escolares, é utilizada para o trabalho, a comunicação, a gestão da vida pessoal e doméstica. Ela envolve diversos aspectos, tais como: domínio linguístico, desenvolvimento cognitivo, pragmático, sócio-histórico, cultural. O modo pelo qual concebemos a escrita não se encontra dissociada do modo pelo qual entendemos a linguagem, ainda que não tenhamos consciência disso. Essa é uma concepção interacional da língua (Koch, 2003), na qual, tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos no texto.

Usamos a escrita para muitas ações em nosso dia a dia, mas, principalmente, usamos a escrita para nos inscrever no mundo, para dialogarmos para além da condição física do aqui e agora. A escrita quebra essas barreiras, reverberando nossos pensamentos, sensações, sentimentos para além de nossos corpos físicos. Escrever, enfim, pode ser tomado como um exercício de longevidade. Além disso, a escrita é um forte elemento de empoderamento, no sentido de ampliar possibilidades de dialogia de forma mais ampla.

Para quem escrever? Para sentir e aprender escrevendo. Onde escrever? A escrita surge de pensamentos e pensamentos aparecem a qualquer momento em qualquer lugar. E quando escrever? Sempre que for necessário falar por si mesmo através da escrita, sem precisar recorrer a outrem para isso (Teberosky, 1994). Tudo isso é empoderamento.

Segundo o Professor Rodrigo Horochovski (2006), empoderamento é o equivalente em português do vocábulo inglês empowerment. Ainda segundo esse autor, esse termo foi utilizado inicialmente em países de língua inglesa, sobretudo os EUA. Ele assevera que o

1274

termo só foi aportuguesado em 2000, conforme o vocábulo foi-se incorporando à língua. O autor entende o termo como sinônimo de autonomia, na medida em que se refere à capacidade de os indivíduos e grupos poderem decidir sobre as questões que lhes dizem respeito, escolher, enfim, entre cursos de ação alternativos em múltiplas esferas – política, econômica, cultural, psicológica, entre outras. Para ele, trata-se de um atributo, e de um processo pelo qual se auferem poder e liberdades. É, portanto, um movimento de emancipação individual, cuja busca é ter domínio sobre a própria vida. Como destaca Magdalena Leon (2001, p. 97):

Uma das contradições fundamentais do uso do termo ‘empoderamento’ se expressa no debate entre o empoderamento individual e o coletivo. (...) com ênfase nos processos cognitivos, o empoderamento se circunscreve ao sentido que os indivíduos se autoconferem. Toma um sentido de domínio e controle individual, de controle pessoal. E “fazer as coisas por si mesmo”, “ter êxito sem a ajuda dos outros”. Esta é uma visão individualista, que chega a assinalar como prioritários os sujeitos independentes e autônomos com um sentido de domínio próprio, e desconhece as relações entre as estruturas de poder e as práticas da vida cotidiana de indivíduos e grupos, além de desconectar as pessoas do amplo contexto sociopolítico, histórico, do solidário, do que representa a cooperação e o que significa preocupar-se com o outro.

1275

Dando sequência, a própria Leon acrescenta que esse tipo de empoderamento individual não se relaciona com ações coletivas, pode ser ilusório, vez que o empoderamento inclui tanto a mudança individual quanto as ações coletivas: “O empoderamento como autoconfiança e autoestima deve integrar-se em um sentido de processo com a comunidade, a cooperação e a solidariedade. Ao ter em conta o processo histórico que cria a carência de poder, torna-se evidente a necessidade de alterar as estruturas sociais vigentes; quer dizer, se reconhece o imperativo da mudança” (Leon, 2001, p. 97). Dessa forma, estudantes seguirão assumindo que têm força e poder com acesso à informação, tendo a consciência de que tem, que pode e que um estudante empodera o outro.

O desenvolvimento dos processos de escrita no projeto de intervenção utilizado na pesquisa previu, à primeira vista, escrita livre, depois foi seguida de pesquisas, estudos sobre como melhorar o que foi escrito, seguindo um processo de sequenciamento da aprendizagem.

Autores da SD defendem que o fato do educando se manter livre de críticas, faz com que pense em alternativas, caminhos fora do comum, exercite a mente para buscar as

respostas do que já conhece, usando todo o seu repertório. Nesta pesquisa, essa foi a premissa de base.

Segundo Nely Novaes Coelho (2012), Vladimir Propp, ao estudar os contos, encontrou neles elementos invariantes e elementos variantes. Os elementos invariantes se referem à ordem dos acontecimentos no conto: partida, busca, retorno. Os elementos variantes são os agentes da ordem: os sujeitos da partida e os objetos da busca. Esses textos narrativos, enfim, são formados por uma sequência de fatos dos quais participam poucos personagens, em determinado lugar e em determinado tempo, com foco narrativo na 1ª ou na 3ª pessoa. Duarte (2013, p. 2) explica que “[...] um dos fatores de total relevância no conto, é que o enredo se apresente de forma condensada e sintética, centrado em um único conflito”. Tal característica tende a criar o que se chama de unidade de impressão, elemento que norteia toda a narrativa, criando um efeito no próprio leitor, manifestado pela admiração, espanto, medo, desconcerto, surpresa, entre outros. Dessa forma, na construção/ desconstrução dos contos é possível compreender sua estrutura.

A leitura de contos pode estimular o aluno-leitor a encontrar, na leitura literária, uma forma lúdica de entender melhor sua própria realidade. Ao ler narrativas curtas, que exijam uma resposta mais rápida e dinâmica do receptor, o aluno, a launa pode se sentir mais atraído pelo texto (Silva, 2005, p. 93). Sendo assim, as produções textuais que façam estudantes refletirem sobre suas práticas em sociedade e no ambiente escolar trarão inúmeros benefícios em relação à aprendizagem dos mecanismos linguísticos, à prática maior de leitura e desenvolverá, simultaneamente a escrita, o uso adequado da linguagem culta tão cobradas pela sociedade e pelo mundo acadêmico.

Atualmente, o domínio da língua oral e escrita é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio delas que as pessoas se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, dividem ou constroem visões de mundo e produzem novos conhecimentos. Para Freire (2013), a experiência vivida torna-se a referência do momento reflexivo da práxis, na transformação das relações econômicas, políticas e sociais. A práxis educativa freiriana é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. O embate dialético entre ação-reflexão presente nesse método, favorece a mudança da consciência humana da estrutura social e uma aproximação crítica, reflexiva da realidade estudada. A produção dos contos visa essa conscientização e mudança social. A prática/ação é a pedagogia dos homens empenhados na luta por liberdade, uma pedagogia humanista e libertadora.

1276

Ao ensinar a língua escrita, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos os saberes linguísticos necessários ao exercício da cidadania, um direito de todos. Por isso, o ensino da língua portuguesa tem sido o centro das discussões a fim de melhorar a qualidade da educação no país.

Na língua escrita há mais exigências em relação às regras da gramática normativa. Isso acontece porque, ao falar, as pessoas podem ainda recorrer a outros recursos para que a comunicação ocorra – pode-se pedir que se repita o que foi dito, há os gestos etc. Já na linguagem escrita, a interação é mais complicada, o que torna necessário assegurar que o texto escrito dê conta da comunicação.

Alguns princípios da pedagogia freireana têm como principais categorias a humanização, a dialogicidade, a problematização, a conscientização e a emancipação e, nela, a práxis é parte do conhecimento voltado para as relações políticas, econômicas e morais. Portanto, escrever, nessa perspectiva, é um ato contínuo de aprendizagem, quanto mais se escreve, mais se torna especialista no ato de escrever, de se inscrever no mundo. Nesse processo, em que visa amparar esse sujeito-autor, sujeito-docente, a partir da adoção de uma concepção interacional (dialógica) da escrita,

é leitor e coautor do aluno, mostrando a necessidade de a escrita envolver momentos diferentes, como o planejamento, a execução, a revisão e a reescrita. Estas duas últimas, especialmente, despertam no aluno a consciência de que escrever é trabalhar, que as mudanças na escrita não são apenas no aspecto superficial, mas também em sua estrutura interna e discursiva, considerando-se as condições de produção do texto. (Menegassi, 2006, p. 160).

A escrita não reflete a fala individual de ninguém e de nenhum grupo social. Por essa razão, a fala e a escrita exigem conhecimentos diferentes. Escrever é uma atividade que exige do escritor conhecimento da ortografia, da gramática e do léxico de sua língua, adquirido ao longo da vida nas inúmeras práticas comunicativas de que participamos como sujeitos eminentes sociais que somos e, de forma sistematizada, na escola.

Proposta metodológica

As sequências didáticas constituem uma proposta teórica e metodológica do ensino de língua materna construída em torno de gêneros. Essa proposta foi desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97-98), que a definem da seguinte forma: “conjunto de atividades

1277

escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, com intuito de “dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis”. Esses autores apontam, de forma clara, que uma sequência didática tem por finalidade “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero, permitindo, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”. (p.97) Assim, propõem um ensino da língua mediado pelos gêneros, pelo fato de que estudantes gradualmente se apropriam dos conhecimentos dos gêneros, e simultaneamente internalizam as práticas de linguagem, que resultam na compreensão da língua.

Vislumbrando a qualificação da escrita de estudantes da EJA do SESI Retiro, adotarei a sequência didática trabalhada por esses autores que trazem uma abordagem de aprendizagem com o gênero, no qual foi desenvolvido o gênero conto.

Os dispositivos de interpretação de informação eleitos possibilitaram o levantamento das noções subsunçoras, que viabilizaram um encontro de comunicação dialógica, que, segundo Freire (2002), promovem a interlocução entre os sujeitos que buscam a interpretação da realidade a fim de transformá-la. Desse modo, a voz e a vez dos sujeitos atores da EJA tecem as tramas deste trabalho, que revela o seu valor, a sua capacidade e o resgate da sua autoestima através da escrita.

A EJA do Sesi tem seus pressupostos teóricos pautados no pensamento Freiriano, quando concebe o educando jovem e adulto, como um agente da reflexão e da construção do conhecimento em um contexto de aprendizagem humanizado, permeado pelo respeito, pelo encorajamento e pela superação dos desafios e obstáculos do dia a dia.

A narrativa permite que estudantes, na condição de atores sociais e autores de suas vidas, expressem sua cultura e linguagens próprias, falem de sua realidade, emoções, necessidades e interesse, se constituam como autores no processo de construção do conhecimento.

Segundo a concepção de Damiani (2012), intervenção pedagógica é investigação que envolve o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências. De acordo com Arroyo, (2005, p.46), “teremos de inventar alternativas corajosas” para mudar a forma de ensinar estudantes para que realmente haja uma aprendizagem e que ela parta da práxis deles mesmos para que exista uma verdadeira transformação social. Por esse motivo, se faz necessário uma pesquisa que possa proporcionar o aprendizado efetivo da escrita abordada por todas as áreas de conhecimento em uma turma de EJA do SESI Retiro.

As etapas da pesquisa foram:

1. Etapa de Investigação: busca conjunta entre docente e estudantes das palavras e temas mais significativos das suas vidas, dentro de seu universo vocabular e da comunidade em que vive, descobertas e redescobertas de signos linguísticos, abordagens de coerência e coesão. Através da leitura de contos, sem alguns conectivos e pontuação, será feita uma atividade diagnóstica para avaliar o que mais é preciso dar ênfase.	2. Etapa de Tematização: momento da tomada de consciência do mundo, através da análise dos significados sociais dos temas e palavras. Após a primeira etapa, novos contos serão lidos e escritos para que a percepção de estudantes acerca do que foi identificado seja sanada a cada atividade de produção e leitura.	3. Etapa de Problematização: etapa em que docente desafia e inspira estudante a superar a visão mágica e acrítica do mundo, para uma postura conscientizada. Essa é a etapa em que estudantes passam de leitores aprendizes para pesquisadores escritores.
--	--	--

Referindo-se à busca do sentido, Freire (2011), em seus ideais de ensino, considera que: [...] sempre tenha insistido em que as palavras com que organizar o programa de aprendizagem deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos. Deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador.

1279

Algumas considerações

A leitura e a escrita proporcionam uma efetiva participação na sociedade, possibilitando, assim, a oportunidade de expressar-se claramente, construir conhecimento amplo de determinados assuntos, valorizar a sua cultura e a do outro e o resgate da sua individualidade. Diante do mencionado acima e da experiência em classe com a Educação de Jovens e Adultos percebemos que a aprendizagem é um direito educacional que deve proporcionar aos educandos possibilidades diversas de saberes, práticas e vivências, objetivando a construção de sujeitos e cidadãos capazes de compreenderem a sociedade em que vivem, compreenderem a si mesmos e as relações que estabelecem.

Para isso, faz-se necessário construir com eles a autonomia nos processos de leitura que vivenciam em seu cotidiano ou em quaisquer situações em que precisarem se envolver com a leitura. Entendemos que a leitura, e nesse caso, a leitura literária, é um bem cultural a que estudantes jovens e adultos têm direito. Assim, a escola precisa atentar para o desenvolvimento de práticas que procurem aproximar o leitor do texto, utilizando a sua

experiência de vida e a sua vivência diária para que o desenvolvimento e aprendizado seja mais efetivo e afetivo.

Partindo desse pressuposto, esta pesquisa está sendo desenvolvida para que estudantes da EJA do SESI Retiro tenham autonomia e sejam atores e autores de sua aprendizagem tanto leitora, quanto escritora.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática:** por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas: símbolos, mitos, arquétipos.** 4 ed. São Paulo: Paulinas, 2012

CONCEIÇÃO, Ana Paula Silva da; OLIVEIRA, Rosemary Lapa de; SANTOS, Jocenides Zacarias. Constituição do sujeito-leitor na educação de jovens e adultos: um olhar das práticas educativas criativas. In: COSTA, Graça dos Santos et all (org). **Inovação e educação: formação docente e experiências criativas.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2016

DAMIANI, Magda Floriana. Sobre pesquisa do tipo intervenção. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. Anais...Campinas: Unicamp, 2012. p. 1-8.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. . In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

FREIRE, Paulo (1927-1997). **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam / Paulo Freire - 51. ed. - São Paulo: Cortez, 2011 (coleção questões da nossa época; 22).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2005.

HOROCHOVSK, Rodrigo Rossi. **Empoderamento: Definições e Aplicações.** 30º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS 24 A 28 DE OUTUBRO DE 2006 GT 18 – PODER POLÍTICO E CONTROLES DEMOCRÁTICOS, disponível em <https://www.anpocs.com/index.php/papers-30-encontro/gt-26/gt18-22/3405-rhorochovski-empoderamento/file> Acesso em 23 mar 2023.

1280

- KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- León, Magdalena de (2001). “El empoderamiento de las mujeres: Encuentro del primer y tercer mundos en los estudios de género”. *La Ventana*, no. 13, pp.94-106.
- MAZZEI, Leliany Robérica Rocha Bomfim; SILVA, Fernanda Brito da. sarau da EJA: partilhando as sementes e aproximando as comunidades escolar e familiar. *In: SEMINÁRIO DE BOAS PRÁTICAS DA REDE Sesi BAHIA*, 2017, Salvador. *Anais [...]*. Salvador: Sesi Bahia, 2017.
- MENEGASSI, José Renilson; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. O aprender a ensinar a escrita no curso de letras. *In: Atos de pesquisa em educação*. v. 2, nº 2, p. 230-256, maio/ago. 2007.
- OLIVEIRA, Rosemary Lapa de. **Pedagogia da Rebeldia e o Enleituramento**. Curitiba, Appris, 2019.
- PEREIRA, Antonio. **Pesquisa de intervenção em educação**. Salvador: Eduneb, 2019. 159p.
- SILVA, Ezequiel Theodoro. **O ato de ler: Fundamentos Psicológicos para uma Nova Pedagogia da Leitura**. São Paulo: Cortez, 1981.
- Teberosky, Ana. **Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais**. Ática, 1994.

1281