

EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E SOCIEDADE:

ABORDAGENS, REFLEXÕES E PRÁTICAS SOCIAIS



ELLERY HENRIQUE BARROS DA SILVA
ALEXANDRE MOURA LIMA NETO
(ORGANIZADORES)


EDITORA
SCHREIBEN

ELLERY HENRIQUE BARROS DA SILVA
ALEXANDRE MOURA LIMA NETO
(ORGANIZADORES)

EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E SOCIEDADE:



ABORDAGENS, REFLEXÕES E PRÁTICAS SOCIAIS


EDITORA
SCHREIBEN

2024

© Dos Organizadores - 2024
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: agarthai2030 - Freepik.com
Revisão: os autores
Livro publicado em: 15/08/2024
Termo de publicação: TP0632024

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (URI)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiben@gmail.com
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586e Silva, Ellery Henrique Barros da.
Educação, tecnologia e sociedade : abordagens, reflexões e práticas sociais /
Ellery Henrique Barros da Silva; Alexandre Moura Lima Neto. --Itapiranga :
Schreiben, 2024.
117 p. : il. ; E-book.
Inclui bibliografia e índice remissivo.
E-book no formato PDF.

ISBN: 978-65-5440-309-2
DOI: 10.29327/5419320

1. Educação. 2. Sociedade. 3. Educação Inclusiva. 4. Tecnologia. I. Título.
II. Lima Neto, Alexandre Moura.

CDD 370

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
<i>Ellery Henrique Barros da Silva</i> <i>Alexandre Moura Lima Neto</i>	
PREFÁCIO.....	7
<i>Alessandra Anchieta Moreira Lima de Aguiar</i>	
A EDUCAÇÃO CLÁSSICA CRISTÃ: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA	9
<i>Alberiza Garcia de Farias</i> <i>Marilde Chaves dos Santos</i>	
REFLEXÕES SOBRE DECOLONIALIDADE E GÊNERO NA CIÊNCIA: O QUE FALAM AS PROFESSORAS DOUTORAS?	22
<i>Milene Martins</i> <i>Marcelo Ricardo Pereira</i>	
CRIMES CIBERNÉTICOS E DIREITO PENAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS A PARTIR DA LEI 12.737/2012 (LEI CAROLINA DIECKMANN).....	33
<i>Francisco Delmiro de Sousa Costa</i> <i>Gizeuma Pimentel Alves</i> <i>Gizélia Pimentel Alves</i>	
O PAPEL DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO COM SÍNDROME DE DOWN: UM OLHAR PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	43
<i>Camila Reis Fernandes de Moraes Lima</i> <i>Fábio dos Santos Vieira</i>	
O QUE SE PENSA SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA E SOBRE OS PEDAGOGOS? UMA ANÁLISE A PARTIR DA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO.....	54
<i>Thaís Kelly Alves dos Santos</i> <i>Marilde Chaves dos Santos</i>	

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA BRINQUEDOTECA DO CAFS: NATUREZA E TÉCNICAS UTILIZADAS.....	66
<i>Natally Emanuely Pereira de Moura</i>	
<i>Marilde Chaves dos Santos</i>	
O USO DE SOFTWARES EDUCACIONAIS NO ENSINO DE FÍSICA NO ENSINO MÉDIO.....	78
<i>Francimeire dos Santos Silva</i>	
<i>Jonas da Silva Rodrigues</i>	
<i>Luciana Íris Amaro Nogueira</i>	
<i>Arlane Markely dos Santos Freire</i>	
ESCOLA E FAMÍLIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	90
<i>Carla Karoline Brito Davi</i>	
<i>Ellery Henrique Barros da Silva</i>	
<i>Alexandre Moura Lima Neto</i>	
O DIÁLOGO DESEJÁVEL: PESQUISA E O ENSINO DE FILOSOFIA NA ATUALIDADE.....	99
<i>Pablo Andrey da Silva Santana</i>	
SOBRE OS AUTORES.....	109
ÍNDICE REMISSIVO.....	113

APRESENTAÇÃO

Este livro oferece uma compilação de estudos e reflexões abrangendo diversas áreas educacionais e sociais, explorando temas atuais e relevantes para o campo da educação. Dividido em nove capítulos, cada um deles é dedicado a investigar e discutir questões essenciais que permeiam o ambiente educacional contemporâneo.

A interseção entre Educação, Tecnologia e Sociedade torna-se cada vez mais essencial em nossa era contemporânea. Este livro, intitulado **“Educação, Tecnologia e Sociedade: Abordagens, Reflexões e Práticas Sociais”**, representa uma exploração detalhada e abrangente desses temas interconectados que não só influenciam, mas também moldam o presente e o futuro da aprendizagem e da convivência humana.

Ao mergulhar profundamente nessas questões, os autores deste livro oferecem uma análise crítica e atualizada sobre como a educação está transformando os métodos educacionais, ao mesmo tempo em que refletem sobre as implicações sociais dessas mudanças. A obra não apenas examina as ferramentas e estratégias tecnológicas aplicadas ao ensino, mas também investiga como essas inovações impactam as relações sociais, a inclusão digital e o desenvolvimento de habilidades necessárias para o século XXI.

No primeiro capítulo, **“A Educação Clássica Cristã: Uma Abordagem Histórica”**, Alberiza Garcia de Farias e Marilde Chaves dos Santos conduzem uma análise histórica profunda sobre a educação sob a influência cristã, explorando suas raízes e impactos ao longo do tempo.

Em seguida, **“Reflexões sobre Decolonialidade e Gênero na Ciência: O Que Falam as Professoras Doutoradas?”**, por Milene Martins e Marcelo Ricardo Pereira, examina como questões de gênero e decolonialidade se entrelaçam na prática acadêmica das professoras doutoras.

O terceiro capítulo, **“Crimes Cibernéticos e Direito Penal: Desafios e Perspectivas a Partir da Lei 12.737/2012”**, elaborado por Francisco Delmiro de Sousa Costa, Gizeuma Pimentel Alves e Gizelia Pimentel Alves, investiga os desafios jurídicos impostos pelos crimes cibernéticos à luz da legislação brasileira.

Sobre o quarto capítulo **“O Papel do Professor na Formação do Indivíduo com Síndrome de Down”**, de Camila Reis Fernandes de Moraes Lima e Fábio dos Santos Vieira, oferece uma visão detalhada sobre as práticas educacionais inclusivas voltadas para alunos com síndrome de Down.

Já o capítulo cinco “**O Que se Pensa sobre o Curso de Pedagogia e Sobre os Pedagogos? Uma Análise a Partir da Perspectiva de Estudantes do Ensino Médio**”, de Thaís Kelly Alves dos Santos e Marilde Chaves dos Santos, apresenta uma investigação sobre as percepções dos estudantes de ensino médio em relação ao curso de Pedagogia e à profissão de pedagogo.

Nataly Emanuely Pereira de Moura e Marilde Chaves dos Santos, no capítulo seis “**A Contação de História na Brinquedoteca do CAFS: Natureza e Técnicas Utilizadas**”, exploram a importância da contação de histórias como ferramenta educativa na brinquedoteca.

O uso de softwares educacionais no ensino de Física no Ensino Médio é abordado por Francimeire dos Santos Silva, Jonas da Silva Rodrigues, Luciana Íris Amaro Nogueira e Arlane Markely dos Santos Freire no capítulo sete intitulado “**O Uso de Softwares Educacionais no Ensino de Física no Ensino Médio**”.

No oitavo capítulo, “**Escola e Família: Contribuições para a Aprendizagem da Criança na Educação Infantil**”, Carla Karoline Brito Davi, Ellery Henrique Barros da Silva e Alexandre Moura Lima Neto discutem como a parceria entre escola e família pode otimizar o desenvolvimento educacional na infância.

Por fim, no capítulo nove “**O Diálogo Desejável: Pesquisa e o Ensino de Filosofia na Atualidade**”, de Pablo Andrey da Silva Santana, explora a importância do diálogo e da pesquisa no ensino contemporâneo de Filosofia.

Nesse contexto, é destacado o compromisso ético, político e estético por meio da diversidade de estudos contemplados nesta obra. Cada capítulo reúne contribuições oriundas de investigações teóricas e práticas conduzidas pelos autores em suas respectivas áreas. Baseados nos princípios da liberdade acadêmica, os textos são de total responsabilidade de seus autores, que assumem integralmente o conteúdo do que é escrito e publicado.

Cada capítulo deste livro oferece uma contribuição valiosa para entendermos os desafios e as inovações na educação e na sociedade moderna, promovendo uma reflexão crítica e enriquecedora sobre o futuro da educação e suas interações com diversos aspectos da vida social e cultural.

Ellery Henrique Barros da Silva
Alexandre Moura Lima Neto
(Organizadores)

PREFÁCIO

A interseção entre Educação, Tecnologia e Sociedade revela-se cada vez mais crucial em nosso mundo contemporâneo. Este livro, intitulado “**Educação, Tecnologia e Sociedade: Abordagens, Reflexões e Práticas Sociais**”, surge como uma exploração profunda e abrangente desses temas interligados que moldam o presente e o futuro da aprendizagem e da convivência humana.

Ao longo das páginas que se seguem, os leitores serão conduzidos por um mergulho reflexivo sobre como a tecnologia transforma e enriquece os processos educacionais, ao mesmo tempo em que influencia e é moldada pelas dinâmicas sociais. Desde a revolução digital até as mais recentes inovações em inteligência artificial e realidade aumentada, este livro oferece uma análise detalhada de como essas ferramentas estão sendo integradas na prática educativa e como impactam a nossa sociedade globalizada.

Mais do que uma mera explanação teórica, este trabalho busca apresentar estudos de caso, experiências práticas e perspectivas diversas que demonstram como educadores, estudantes, pesquisadores e todos os agentes envolvidos na educação estão navegando por este cenário em constante evolução. Ao destacar desafios, oportunidades e reflexões éticas, este livro convida os leitores a pensar criticamente sobre o papel da tecnologia na formação de cidadãos informados, capacitados e conscientes do seu impacto no mundo.

Por fim, esta obra não pretende apenas informar, mas inspirar. Ao reunir contribuições de especialistas e pensadores atentos às complexidades do nosso tempo, espera-se que “Educação, Tecnologia e Sociedade: Abordagens, Reflexões e Práticas Sociais” sirva como um guia essencial para aqueles que buscam compreender e moldar o futuro da educação em um mundo digitalizado e interconectado.

Que este livro seja uma fonte de inspiração e um convite à reflexão para todos os que acreditam no poder transformador da educação e da tecnologia na construção de um futuro mais justo, inclusivo e sustentável.

Profa. Ma. Alessandra Anchieta Moreira Lima de Aguiar
(Professora da UNICEUMA)

A EDUCAÇÃO CLÁSSICA CRISTÃ: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA

Alberiza Garcia de Farias

Marilde Chaves dos Santos

1. INTRODUÇÃO

Este texto tem por objetivo identificar como a educação clássica se apresentou na História da Educação. Ele foi formatado a partir de reflexões sobre a intrínseca relação entre o modelo de homem em determinado contexto histórico e a educação que ele recebe, pois tanto a educação ajuda a forjar esse homem, como a demanda da sociedade cobra determinado tipo de educação. Dentro dessa lógica entende-se também que a educação sofre mudanças condizentes com as mudanças sociais, ao mesmo tempo que se coloca como um motor destas.

Partindo desses pressupostos, dois aspectos emergem. O primeiro diz respeito a um quadro social empiricamente percebido de um ponto de vista muito individual, em cuja leitura percebe-se a situação de crianças e jovens com baixas habilidades escolares e ao mesmo tempo incapazes de construir sentidos que lhes permitam viver uma vida plena, mesmo em um contexto que o acesso à escola tem sido melhor do que em outras épocas. O segundo surge como consequência do primeiro e que nos leva a refletir sobre qual o papel da educação nessa configuração social.

Para melhor compreender esse último, somos levados a revisar os elementos filosóficos e históricos da educação, que nos permita a fazer uma imersão sobre como a educação vem sendo concebida em diversos períodos históricos, em quais tendências ela tem se organizado de forma a responder às demandas sociais e como essas escolhas que são de caráter teórico tem se transformado em práticas pedagógicas, de modo a tentar encontrar respostas para os dias de hoje. Enquanto profissional da área de Pedagogia, perceber a situação descrita me levou a despertar o interesse sobre a relação entre a educação e o tipo de homem que se deseja formar. Entre os diversos meios para atingir esse objetivo, o currículo se apresenta como que materializa essa relação, uma vez que segundo Silva (1999), ele é um documento que orienta o cotidiano

escolar, respondendo a aspectos relativos sobre o que ensinar, para quem e as formas de ensinar, bem como sobre o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade.

Assim que a resposta sobre o que ensinar está diretamente ligada sobre o tipo de homem que se quer formar, seguem, portanto, um ideal de sociedade e de homem. Dessa maneira, se quisermos considerar que vivemos numa sociedade plural e que não há um único tipo de currículo escolar para todos os indivíduos, visto que esses indivíduos pertencem a grupos diferentes e que divergem quanto às suas visões de mundo e de sociedade, espera-se que existam diferentes concepções de currículo.

Dessa forma, do ponto de vista teórico, estudiosos da educação como Libâneo (1985), Saviani (1991), Luckesi (1994), e Silva (1999), consideram três categorias de teorias de currículo: as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas. De um modo geral, pode-se dizer que que estas tendências pedagógicas nos são apresentadas como se houvesse uma linha do tempo uniforme, em que as únicas possíveis de existir fossem as decorrentes das teorias críticas e que estas são hegemônicas por responder aos anseios do homem contemporâneo. Além do mais, ao nomear a primeira tendência, que engloba a educação clássica, como tradicional, alia-se a ela um sentido pejorativo que remete a sinônimo de educação ruim e ultrapassada.

Pode-se observar que apesar das diversas tendências pedagógicas estarem relacionadas a diferentes aspectos ideológicos, econômicos e sociais, em determinados contextos históricos tornam-se hegemônicas. Ocorre que quando há uma hegemonia de uma tendência educacional, as demais tendem a serem menosprezadas, desconsiderando suas contribuições no decorrer da História da Educação ou mesmo deixando de se considerar que num mundo que clama por respeito à diversidade há de se respeitar as diferentes formas de ver e de compreender o mundo, que ensinam também por formas diferentes de se educar.

Dessa forma, observa-se um menosprezo pela tendência da Educação Clássica no contexto em que se preza mais pela compreensão da educação enquanto elemento de transformação social. Mas por outro lado, é perceptível a queda na qualidade de educação ofertada a geração presente, se levarmos em consideração dados de instituições com o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), bem como o aumento dos conflitos sociais decorrentes, entre outros, de partilha de valores comuns como solidariedade, respeito, bondade, etc, deixando-nos a entender que os processos educativos atuais não foram suficientes para construir uma sociedade melhor.

Em contraponto, evidenciamos que a formação do homem culto, com preparo intelectual, com virtudes e desenvolvimentos das suas capacidades

intelectual, emocional, cognitiva foram ideais perseguidos por milênios através da educação clássica. Do ponto de vista histórico, compreende-se que este tipo de educação formava cidadãos completos e competentes para vida social, aptos a enfrentar os entraves advindos do meio em que viviam. Olhando para a sociedade contemporânea, pode-se dizer que tal tipo de educando ainda é necessário para enfrentar os desafios que hoje se apresentam.

Compreende-se aqui por educação clássica aquela que educa o homem para virtudes e que visava a formação do caráter do homem, numa perspectiva educativa, “busca permanentemente a elevação intelectual e espiritual do homem em direção à justiça, ao bem, ao belo, enfim, a excelência” (Barcelos, 2017, p. 20). Para atingir esse ideal, seu currículo assentava-se nas Sete Artes Liberais, forma a contemplar o *Trívium* e o *Quadrívium*. Esse modelo de educação tinha por objetivo formar um homem útil para sociedade, virtuoso (bons atributos), pensador (intelectualmente preparado), e com uma boa oratória (habilidade para com as exposições das ideias). Todo ensino era pautado nessa educação, e foi dela que emergiram grandes filósofos, pensadores cristãos, matemáticos, cientistas com formação nesse currículo, das artes liberais de ensino.

O estudo apresentado neste texto constitui-se em uma pesquisa bibliográfica que se caracteriza por ser “desenvolvida com base em material já elaborado constituídos principalmente de livros e artigos científicos (...). As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõe à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas” (Gil, 2002, p.44). Optamos pelo tipo de levantamento teórico Revisão de Literatura ou Revisão Bibliográfica (Marconi e Lakatos, 2017), cuja fontes foram as plataformas de dados eletrônicos de pesquisa científica, revista eletrônica Scientific Electronic Library Online (SCIELO), e a base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), usando-se como palavra-chave: educação clássica, educação cristã. Foram utilizados também livros sobre o tema localizados em bibliotecas físicas, tendo como parâmetro de busca a relação do título dos livros com o tema. Os resultados da busca estão dispostos a seguir.

2. A EDUCAÇÃO CLÁSSICA CRISTÃ NO BOJO DAS CONCEPÇÕES EDUCACIONAIS

Este tópico centra-se em explicitar as perspectivas teóricas usadas neste estudo para se conceber o que é educação, para a partir daí se definir o que estamos denominando de educação clássica, em sua vertente cristã. Recorrendo autores como Aranha (2006) e Brandão (2007), compreendemos que desde os primórdios da humanidade o ser humano é submetido a vários processos

educativos que contribuem para a formação integral dos sujeitos sociais. Assim, a educação se manifestou e se manifesta de diferentes formas, seja de maneira difusa, como nas sociedades tribais e em sua versão institucionaliza, como se apresenta nas sociedades modernas. Sendo assim pode-se dizer que a educação influencia individual ou coletivamente na formação do homem e para o desenvolvimento da sociedade, em diversos aspectos: social, cultural, político, econômico, etc.

Luckesi (1994, p. 37) nos ajuda problematizar essa premissa quando frisa que a educação tem a responsabilidade de direcionar a vida social, mas a depender da filosofia adotada, a educação pode “salvar” a sociedade da situação em que se encontra (sendo concebida redentora) ou contribuir para que tal sociedade se mantenha como está, sendo compreendida como reprodutora. Pode apresentar-se ainda como mediadora das transformações sociais.

A partir da perspectiva desse mesmo autor essas percepções sobre o papel da educação podem ser ordenadas em duas grandes tendências: a liberal e a progressista. A primeira teria como objetivo preparar o indivíduo intelectual e moralmente para o desempenho de seus ofícios enquanto sujeito social. O autor destaca que a tendência liberal divide-se entre tradicional e renovada. Em sua versão renovada, cabe à escola adequar as necessidades individuais ao meio social. Luckesi (1994) faz referência à tendência progressista como aquela que objetiva preparar o aluno para uma prática social concreta, levando educando e educador a terem consciência da realidade em que vivem, visando uma transformação social.

Essa breve discussão sobre as tendências pedagógicas leva-nos a refletir sobre o lugar da educação clássica nesse arcabouço de ideias. Cabe destacar que a despeito do pensamento pedagógico clássico encontram-se poucas referências no decorrer do Curso de Pedagogia, uma vez que na maioria dos currículos ele é apresentado aos alunos nas disciplinas de Filosofia e de História da Educação, mas geralmente de maneira superficial, por não ser o tópico principal dessas disciplinas. Assim, não é apresentado um referencial teórico abrangente que permita compreender quais eram os pressupostos dessa concepção de educação e muito menos quais seriam as práticas pedagógicas decorrentes do currículo clássico e o produto dessa educação no contexto social em que ela se inseria. Nessa forma de abordagem, depreendeu-se que a educação clássica está relacionada à educação liberal tradicional (Libâneo, 1985). Assim, esse modelo de educação, mesmo observado sob o prisma de uma orientação clássico-humanista e humano-científica, predominante na história da educação, atualmente é tido como ultrapassado e que por isso não se enquadraria nos moldes de uma educação democrática.

Diante dos embates sobre as diferentes visões de sociedade e educação contemporâneas podemos dizer que as referências à educação clássica a situam como excludente e em desacordo com as necessidades atuais, decorrem da hegemonia das tendências progressistas da educação e que por isso a educação clássica passou a ser rechaçada entre a maior parte dos cientistas da educação. Essa série de preconceitos inviabiliza o conhecimento do real potencial dessa concepção de educação e de suas práticas. Por esse motivo, é necessário se retomar os pressupostos da educação clássica e conhecer suas peculiaridades desde a Grécia Antiga, procurando compreender como ela resistiu até os nossos dias.

3. DO CURRÍCULO DA GRÉCIA ANTIGA AO CURRÍCULO CLÁSSICO E CRISTÃO

Compreender a relevância da educação clássica nos remete a revisitar o ideal de homem formado pois é de lá que se deriva o tipo de educação e de pedagogia desenvolvida no Ocidente. Da educação grega parte o reconhecimento do valor da educação na vida social, considerando a educação de forma integral: intelectual, ética e estética (Luzuriaga, 1963, p.35). Essa formação integral do homem culto para a sociedade ficou conhecida como *Paidéia*, cuja definição de educação, envolvia

um conjunto de possibilidades, como por exemplo, cultura, instrução, disciplina do corpo e do espírito, prudência, moral, entre outros que, ao se desenvolverem, confirmam o que é próprio da natureza humana, as habilidades naturais, buscando a elevação da humanidade. (Barcelos, 2017 p. 18).

Como se pode observar, a educação na perspectiva da Grécia Clássica não se limita somente a uma preparação intelectual ou somente para a instrução, mas para uma formação integral humana, cuja finalidade era elevar a humanidade. É interessante destacar que esse ideal de formação integral é perseguido no decorrer da história, inspirando recentemente propostas de educação integral, inclusive no Brasil.

Nesse sentido, vale ressaltar a importância da educação para a formação do homem virtuoso. Para a sociedade grega, a virtude era relacionada à força e coragem do guerreiro, o qual deveria ser dotado de atributos de “belo e bom”. Assim, o ideal de homem para sociedade da época era ser virtuoso e isso compreendia a prudência, lealdade, generosidade, honra, glória até a morte, são as características do homem culto (Luzuriaga, 1963, p.33, 34). Consideradas as devidas proporções, acreditamos que o tipo de homem advindo de uma educação clássica seja permanentemente necessário, pois independente da sociedade onde ele se encontra, sempre haverá necessidade de indivíduos

integralmente preparados e que possam formar uma sociedade humanizada, por isso o currículo clássico ainda é a possibilidade formativa, em que a educação esteja em um lugar decisivo nesse processo.

É compreensível que a busca por essa educação ideal sirva para explicar que mesmo com o decorrer da História o currículo clássico não perdeu a sua essência, sobrevivendo às diversas mudanças sociais e se atualizando. Como exemplo, podemos citar que aproximadamente em 932 a.C, apogeu do Império Alexandrino, houve a transição da *Paidéia* para *enkyklospaideia* (enciclopédia). Nessa transição, o currículo ganha uma estrutura mais elaborada, onde o *Trivium* compreendia as disciplinas de Gramática, Retórica, Filosofia e Dialética, e o *Quadrivium* compreendia aritmética, Música, Geometria, Astronomia, estrutura essa que foi seguida pelo mundo ocidental por muitos séculos (Luzuriaga, 1963 p. 43).

Da mesma forma, o currículo clássico em Roma continha a mesma estrutura curricular da Grécia embasada pelas sete artes liberais de ensino, que mais tarde foi denominado de *humanitas*, que era um tipo de ensino universal, com espírito de predominância liberal, estruturada pelo Estado. Esse tipo de educação humanística, era voltada para caracterização do ser humano em seu sentido global, como ser moral, político e literário. Nesse contexto de cultura homogênea, as crianças aprendiam os idiomas latim e grego, juntamente com a sua língua vernácula.

Após o período helenístico, outra mudança significativa faz-se sentir no modelo da educação clássica: o advento do Cristianismo.

4. O PENSAMENTO PEDAGÓGICO CLÁSSICO E CRISTÃO: DO PERÍODO MEDIEVAL À PÓS-MODERNIDADE

Durante a Idade Média buscou-se na tradição clássica o suporte para a educação cristã, em que o currículo clássico seria esse apoio para intelectualidade no ensino, somado aos pensamentos dos padres da igreja. Dessa forma, as sete artes liberais na Idade Média tiveram uma abordagem de Cassiodoro, Boécio, Isidoro de Sevilha, Beda, entre outros (Vasconcelos, 2000, p. 496).

Esse modelo de currículo estruturado era composto pelo *Trivium* e *Quadrivium*, e embasado na doutrina cristã, formando assim, as sete artes liberais de ensino. Para Mendonça (2016, p. 4), o *Trivium* e *Quadrivium* são suportes de educação, sendo “o conjunto de sete habilidades que se desenvolveram ao longo de centenas de anos contendo bases platônicas, aristotélicas, elementos agostinianos do início da era cristã. Juntam-se a elas as contribuições de Severino Boécio, pensador cristão”.

No período da ascensão do Cristianismo até meados do império de Constantino, a Igreja foi gestando práticas e teorias pedagógicas que tinham por

influxo a cultura helenística. (Cambi, 1999). A ação da igreja era pedagógica em sua essência, no campo religioso e no campo civil. Desde os primórdios os cristãos estimavam a educação, como valor inigualável para transmissão da fé, esta era arraigada ao cristianismo, e as comunidades cristãs eram lugares de aprendizagem de valores doutrinários que deveriam ser preservados.

Para Nascimento Junior (2003, p.279), a partir do II século d.C pensadores cristãos mantiveram a Filosofia a serviço da fé. Assim, a educação seguia pela via catequética, dogmática e teológica, e pela via clérigo humanista, filosófica. A educação dessa época compreendia o currículo clássico, o Trivium (Gramática, Retórica e Lógica), cujos aspectos educativos-escolares centravam-se “na imitação da figura de Cristo e a adoção, na formação do cristão, da cultura clássica, literário-retórica e filosófica, sobretudo” (Cambi, 1999, p.127). Assim, a educação escolar interpenetrava a vida social e comunitária dos indivíduos.

Assim, vai se moldando o que podemos chamar de uma pedagogia cristã. A exemplo disso, podemos citar a obra *O Pedagogo*, primeiro tratado cristão de educação, em que o autor propõe a conciliação dos estudos humanísticos e científicos subordinando-os à fé cristã. O mestre é o *logos*, apontando a virtude para os homens *logos pedagogos*, e quando aponta a verdade, é o *logos didaskalos* (Luzuriaga, 1963. p. 74).

Mas o principal pensador e defensor dos valores cristãos desse período foi Santo Agostinho. Ele defendeu e aperfeiçoou os ensinamentos de Aristóteles, o racionalismo científico. Seu pensamento gira em torno do Neoplatonismo, (defendia a existência de um só Deus, e que todas as coisas derivam de sua Majestade), do Maniqueísmo (a luta do bem e mal), e sua crítica ao Ceticismo (Sousa, 2013, p. 37).

Outra característica desse tipo de educação foi a educação monástica, onde predominava o conhecimento das sagradas escrituras, dos 6 aos 7 anos, com a leitura e escrita, e artes, e o estudo dos escritores clássicos. As escolas catedrais eram destinadas à formação de clérigos, o currículo de ensino era o *Trivium* e *Quadrivium*, ensino dos evangelhos e a teologia (Luzuriaga, 1963, p. 80). Ao passar dos séculos a doutrina cristã atrelada ao currículo clássico persistia como forma de ensino, entre os séculos IX e XIII, período da escolástica. Esse método, partia da tradição religiosa, das sagradas escrituras, das decisões dos concílios, e das declarações dos pais da Igreja fazendo “uma releitura original da filosofia aristotélica e da teoria agostiniana” (Rodrigues, 2021, p. 93). Teve como principal expoente São Tomás de Aquino.

Assim, por meio da escolástica pode-se dizer que a educação clássica manteve o seu ideal de formação do homem e o currículo continuou com os mesmos conteúdos embasado nas escrituras sagradas como via de se chegar as

virtudes, usando como base a filosofia aristotélica, passando a se configurar em um método de ensino, pois a escolástica usava do pensamento grego (racional) para explicação de elementos teológicos. Essa cristianização da filosofia não foi bem recebida por muitos críticos, que argumentavam que ela esvaziava seus princípios.

Após esse período, vale a pena destacar o lugar da educação clássica no período renascentista. Neste período de transição entre a Idade Média e a Idade Moderna, a educação teve por objetivo formar o homem burguês, sofrendo a influência das teorias antropocêntricas, que configuraram o apogeu dos ideais burgueses. Dessa forma, o renascimento postulava o retorno ao currículo clássico, mas separado da influência do Cristianismo.

Nesse período, em meio a conflitos religiosos, ocorreu a Reforma Protestante no ano de 1517, capitaneada por Martin Lutero. A Reforma religiosa foi um grito de protesto, ou seja, uma crítica às ações da Igreja Católica, como por exemplo: a venda de indulgências. O monopólio era papal, assim como os terrenos pertenciam ao papa, a nobreza Alemã já não era a favor do poder político da Igreja. Então, Lutero afixou 95 teses na igreja de Wittenberg, propondo uma extensa reforma religiosa (Defreyne, 2004, p. 24).

Foi nesse contexto que surgiu uma nova proposta pedagógica, cujo currículo tem a Bíblia “como cerne do ensino, e como consequência desse fato, para melhor estudá-la, Lutero defende, como algo indispensável para as novas escolas, o ensino das línguas antigas” (Barbosa, 2007 p. 168). Essa forma de organizar o currículo se contrapõe à exaltação do homem renascentista. Lutero não desprezou as origens curriculares gregas, ao contrário, o mantinha como ideal de educação, desde que colocasse Deus como o cerne de tudo.

A proposta educacional de Lutero consistia em ensinar o latim, ofertar à classe pobre o ensino público, também recomendou o ensino das artes liberais, das ciências, da história, música, matemática e Direito. Propôs que a escola fosse mantida pelo poder público e não pela igreja e que a frequência às aulas fosse obrigatória (Barbosa, 2007). Pode-se dizer que Lutero abre caminhos para a democratização da escolarização, assim como a sua doutrina mesmo diante de Estado naquela circunstância possuía um caráter cristão, pois organizou

a criação de escolas que tenham a Bíblia como o centro do ensino e que formem bons cristãos para atuarem na sociedade, quer seja como pastores comuns na pregação do evangelho, ou como autoridades da vida secular (Barbosa, 2007 p. 167).

Pode-se dizer então que a educação clássica cristã assume uma outra roupagem, assumindo o viés reformista. Em contraponto ao movimento reformista, a Companhia de Jesus empreende a Contra Reforma, fundando em Roma em 1548, um colégio para formar professores, tendo por base o relato

das experiências dos jesuítas, que originaram um documento, denominado *Ratio Studiorum*, que significa “organização e planos de estudo” consultivo para práxis pedagógica, administração escolar, e formação de professores (Negrão, 2000, p.154) e mantinha a tradição escolástica.

Essa pedagogia perdeu forças a partir de 1759, com a expulsão dos jesuítas de Portugal e do Brasil, ocasião que se denunciava “o dogmatismo da Escolástica decadente, mas, nos debates apaixonados, as questões econômicas e políticas se sobrepujam aos limites estritamente pedagógicos”. (Aranha, 2006, p. 289). A partir desse fato, pode-se dizer que a pedagogia católica perdeu o monopólio educacional, limitando-se às escolas confessionais.

A partir desse ponto, vale a pena examinar os desdobramentos disso no contexto educativo, que foi a emergência da pedagogia iluminista e da educação cristã protestante, sob o prisma da educação clássica. A educação dentro desse contexto passou por uma nova configuração, em criança passou a ser o centro do processo educativo, tendo como um dos seus principais expoentes Jean-Jacques Rousseau. Considerado o “pai” da pedagogia contemporânea, na sua obra *Emílio*, a criança passa a ser vista como um ser cheio de bondade por natureza, que precisa estabelecer contato com a natureza sem mediação do preceptor. (Gauthier; Tardif, 2010, p. 163).

Nesse ínterim, educação clássica não entrou em desuso, mas passa a ser ministrada pelas escolas confessionais, pelo viés da pedagogia católica. A educação pela via clássica protestante nesse período passou pelo momento de isolacionismo, ganhando relevância com o advento do puritanismo, e a colonização norte-americana. (Gauthier; Tardif, 2010).

O advento da colonização protestante norte-americano trouxe consigo um modelo educação advinda de uma veia piedosa, em que esses puritanos de influência calvinista, acreditavam em uma Igreja que influenciasse a vida social, e política. Tal influência se fez sentir também em nosso país a partir do século XIX, uma vez que:

Desde o início de seu trabalho no Brasil, o protestantismo missionário deu enorme destaque à educação cristã. Em todos os lugares que se estabeleciam, as igrejas evangélicas criavam suas escolas dominicais e paroquiais. (Matos, 2008, p. 22).

Segundo o mesmo autor, em 1855 o casal Robert e Sarah Kalley fundam em Petrópolis, a primeira escola dominical no Brasil. Em seguida os presbiterianos criam em 1968 uma escola presbiteriana no Rio de Janeiro. A partir daí surgiram a escola Americana Mackenzie College (São Paulo), Colégio Internacional (Campinas), entre outros.

Observa-se que na década de 1960, as escolas religiosas entraram em considerável declínio, por causa da extensão de escolas públicas laicas, e em vista

do crescimento de escolas empresariais não religiosas, subsistindo, portanto, pela iniciativa privada de escolas confessionais (Cunha, 2014 p. 362). Pela vertente protestante, o número de escolas era limitado nesse período, sendo restrita a escolas metodistas, presbiterianas, batistas, escolas confessionais cristãs, mas não houve referências de se terem utilizado o currículo clássico como suporte pedagógico para o ensino (Portella Junior, 2016, p.40).

Por outro lado, a partir da segunda metade do século passado, o protestantismo tem contribuído para uma retomada da educação clássica, principalmente através de pensadores como Dorothy Sayers, C.S Lewis, T.S. Eliot, Douglas Wilson, David Hicks. Em 1947, Dorothy Sayers notabilizou-se por atribuir ao Trivium o significado de metodologia de ensino aplicado às fases do desenvolvimento da criança, em uma obra intitulada “As ferramentas perdidas da educação”, em que a autora propõe uma metodologia na qual os estágios de desenvolvimento das crianças relacionam-se com o ensino da Gramática, da Lógica, da Retórica retomando as bases do *Trivium* e do *Quadrivium*. (Greggersen, 2011).

Ver-se nos dias atuais um interesse por grupos religiosos, de base cristã, em educar seus filhos conforme suas crenças e valores. Daí compreende-se o surgimento de instituições nacionais e internacionais de educação clássica cristã, organizadas em forma de associações. Entre elas podemos citar a Sociedade de Aprendizagem Clássica (SCL)¹, e a Associação de Escolas Cristã Clássicas (ACCS)², ambas visam o desenvolvimento de alunos com uma educação em artes liberais por base em uma cosmovisão bíblica. A ACCS, tem mais de 290 escolas membros, com uma conferência com cerca de 80 fornecedores, e a presença de mais de 1000 educadores.

Esse movimento aos poucos vai se interiorizando pelo Brasil, tendo como exemplo a Escola Cristã Mercês Alencar, localizada na cidade de Floriano (PI), atendendo aos anseios da comunidade cristã da cidade e oferecendo educação formal dentro dos moldes clássicos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema abordado possibilitou um mergulho na História da Educação, revisando os elementos filosóficos e históricos da educação, desde as sociedades tribais e englobando as sociedades gregas, romanas, medievais, iluministas, modernas e contemporâneas. Isso nos permitiu visibilizar como a educação,

1 Sociedade de Aprendizagem Clássica (SCL), Disponível em: <https://academiatrinitas.com.br/> Acesso em 24/10/2021, às 01:34h.

2 Associação de Escolas Cristãs Clássicas (ACCS), Disponível em: <https://classicalchristian.org/> Acesso em 24/10/2021, às 01: 27h.

enquanto formulação pedagógica, vem sendo concebida em diversos períodos históricos, em quais tendências ela tem se organizado de forma a responder às demandas sociais e como essas escolhas que são de caráter teórico tem se transformado em práticas pedagógicas.

De um modo específico podemos perceber que o que denominamos de educação clássica nasce no âmbito do desenvolvimento da filosofia grega, se formatando como uma proposta de formação humana ampla, que tem sua expressão máxima da *Paideia* e que pelo seu caráter filosófico continuou sendo um ideal a ser perseguido em diversos períodos históricos, sendo contraposta e rechaçada em alguns períodos e retomada em outros, mesmo que com outra roupagem.

A educação clássica adquire o caráter cristão a partir da Idade Média. Mas no contexto do Iluminismo, ela se reparte em duas vertentes cristãs: uma católica e outra evangélica (utilizando a nomenclatura corrente). Embora a evolução científica, tecnológica e social tenho reverberado na formulação de outras concepções de educação que se contrapõem à educação clássica, ela tem sobrevivido em especial devido à sua ligação com a tradição religiosa, vistos que a maioria das escolas que a tem com base em sua proposta pedagógica são de orientação cristã. Por isso, os currículos pautados na educação clássica, não fazem parte de um passado distante, mas continuam presente em vários países.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia:** geral e do Brasil. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. **As concepções educacionais de Martinho Lutero.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.1, p. 167, 168, jan./abr. 2007.

BARCELOS, Simone de Magalhães Vieira. **Filosofia, exercícios espirituais e formação do homem na antiguidade.** Tese doutorado. Orientador: Prof. Dr. Ildeu Moreira Coêlho Coêlho. Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós Graduação em Educação, Goiânia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br>. Acesso em: 24/09/2021 às 23:41h.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Editora Brasiliense, 2002.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia.** Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo. Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999. (Encyclopaideia).

CUNHA, Luiz Antônio. **O legado da ditadura para a educação brasileira.** Educ. Soc; Campinas, v. 35, n. 127. Abr/Jun, 2014. Disponível em: www.cedes.unicamp.br Acesso em: 30/10/2021.

DEFREYN, Vanderley. **A tradição escolar luterana: sobre Lutero, a educação, e a história das escolas luteranas até a guerra dos Trinta anos.** São

Leopoldo: Escola Superior de Teologia, 2004. Disponível em: <http://www3.est.edu.br/> Acesso em: 19/10/2021 às 23:38.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A pedagogia, teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias**. 1º ed. Vozes. 2010.

GREGGERSEN, Gabriele. **As ferramentas perdidas da educação: tradução comentada [parte 2]**. Revista caminhando, v.16, n.1. p. 125-141. jan/jun. 2011. Disponível em: http://www.monergismo.net.br/textos/educacao/ferramentas-perdidas-educacao_sayers_parte2.pdf Acesso em 07/11/21, às 18:25h.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo, Editora Atlas S.A. 2002.

LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos da metodologia científica/ Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. – 8. Ed. – São Paulo: Atlas, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítica social dos conteúdos**. 13. ed. São Paulo, Loyola, 1985.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. (coleção magistério 2º grau: formação de professores). São Paulo: Cortez, 1994.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da Pedagogia**. 10ª ed. v. 59. Tradução e notas de Luiz Damasco Penna, J. B. Damasco Penna. Companhia editora nacional. São Paulo, jun. 1963.

MATOS, Aderi Sousa de. **Breve história da educação cristã: dos primórdios ao século 20**. Fides reformata. vol 13. n.2. São Paulo, 2008.

MENDONÇA, Welton Pereira de. **A eficácia do Trivium e do Quadrivium como métodos de ensino utilizados na Idade Média**”. Revista e-Rac, v. 6, n.1. Unitri. 2016. Disponível em: <http://www.computacao.unitri.edu.br/> Acesso em 20:11h.

NASCIMENTO JÚNIOR, Antônio Fernandes. **Fragmentos da história das concepções de mundo na construção das ciências da natureza: das certezas medievais às dúvidas pré-modernas**. Ciência e educação. v.9, n.2, p. 279. 2003. São Paulo.

NEGRÃO, Ana Maria Melo. **O método pedagógico dos jesuítas: o Ratio Studiorum**. Resenhas. Rev. Bras. Educ. n.14. Unicamp Agosto/ 2000.

PORTELLA JUNIOR, Elio. **A cruz e a espada: memórias docentes da educação de confissão batista em tempos de ditadura civil-militar (1964-1985)**. Dissertação mestrado. Departamento de educação, PUC-Rio. Certificação digital nº1411872/CA. Rio de Janeiro, 2016.

RODRIGUES, Rafael Henrique. **Contribuições de Tomás de Aquino para educação: um olhar da história cultural**. UNIVÁS. Dissertação de mestrado. Pouso Alegre, 2021. Disponível em: <http://www.univas.edu.br/> Acesso em: 12/11/2021.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 25 ed. São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1991.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUSA, Mariana Rossetto de. **Santo Agostinho e a educação: a caminhada do homem em busca do mestre interior**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Estadual de Maringá. 2013. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/> Acesso em 04/10/2021, às 18:16h.

VASCONCELLOS, Manoel. **Trivium e Quadrivium: as artes liberais na Idade Média**. (recensões). Veritas, v.45, n.3, setembro de 2000, p. 495-504, Porto Alegre.

REFLEXÕES SOBRE DECOLONIALIDADE E GÊNERO NA CIÊNCIA: O QUE FALAM AS PROFESSORAS DOUTORAS?¹

Milene Martins

Marcelo Ricardo Pereira

1. INTRODUÇÃO

A temática da decolonialidade tem ganhado cada vez mais destaque nos debates acadêmicos, especialmente nas ciências sociais e humanas. Esse enfoque busca discutir e desafiar as estruturas de poder coloniais que moldaram e continuam a influenciar várias áreas do conhecimento, incluindo a educação superior. Ao examinar as relações de poder e os saberes constituídos nessas áreas, os estudiosos da decolonialidade buscam dar voz e espaço para perspectivas histórica e culturalmente marginalizadas, como as de gênero, raça e idade.

O presente trabalho tem como objetivo fazer uma reflexão sobre decolonialidade e gênero, a partir do relato de professoras e pesquisadoras de universidade federais, tendo a interface psicanálise, educação e política como eixo norteador da discussão. Trata-se de um recorte da pesquisa de doutorado em Educação, que busca estudar a vida dos professores universitários no interior do país, a constituição da profissionalidade docente e seus processos de subjetivação. Para este estudo foi elencando um dos objetivos da pesquisa, que se propõe analisar os efeitos subjetivos nesses professores no que concerne às atividades que realizam em suas universidades, aos vínculos estabelecidos com os pares, com a cidade em que residem e a comunidade acadêmica local.

O relato de quatro professoras doutoras indicou conteúdos subjetivos que estão no em torno da docência superior, pois temas como gênero, raça e idade emergiram do inconsciente como sintoma, repercutindo na vida, nas relações profissionais e no trabalho como docentes e pesquisadoras. Um inconsciente subversivo e decolonial, que busca se expressar no mal-estar provocado nas professoras pelas opressões vivenciadas.

1 Este trabalho foi apresentado em forma de resumo expandido no IV Simpósio de Psicanálise e Educação de Minas Gerais: Decolonialidade e diferenças na cultura, em abril/2024 em Belo Horizonte, Minas Gerais. Anais do evento disponível em: https://even3.blob.core.windows.net/download/AnaisIVSimpósioPsicanliseeEducaodeMG_atualizado.6af44227754d409aad30.pdf.

Reforçando a importância da temática sobre as diferenças de gênero na educação superior e corroborando com as impressões das entrevistas, no início de 2024 várias reportagens em jornais e revistas no formato on-line, trouxeram à pauta o número reduzido de mulheres nas pesquisas financiadas pelas agências de fomento, as dificuldades das pesquisadoras em chegar nos níveis mais altos das bolsas de produtividade em pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e o fato denunciado por uma pesquisadora que recebeu um parecer preconceituoso em um processo seletivo de bolsa de produtividade em virtude da maternidade (FOLHA DE SÃO PAULO, 2024; PORTAL TERRA, 2024).

A discussão é pertinente, contemporânea e descolonizante, pois traz à tona as estruturas históricas de poder que moldaram o conhecimento e a educação, bem como abre espaço para questionar as normas e os padrões culturais que tradicionalmente definiram o que é considerado legítimo ou válido no contexto acadêmico. Na perspectiva da psicanálise, educação e política propomos apresentar outros modos de pensar o laço social e as suas manifestações na construção do conhecimento e nos processos educativos.

Compreendemos que no contexto da pesquisa em educação, possibilitar que essas mulheres expressem suas angústias, inibições e sintomas, é promover espaços de fala no microsistema que estão inseridas, mas que representam no macrosistema as angústias de muitas outras docentes. Assim, a psicanálise na pesquisa é também uma ação política, pois possibilita produzir e sustentar movimentos de reflexão e transformação, se contrapondo a tendência da colonialidade do poder, que busca reforçar e instaurar efeitos normalizadores e patologizadores das formas de conviver em sociedade.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O estudo da decolonialidade na perspectiva da psicanálise, educação e política desafia os paradigmas dominantes e busca reconhecer a diversidade de experiências e conhecimentos que muitas vezes foram ignorados ou subjugados pela sociedade e pelas instituições, inclusive na educação superior. Autoras e autores têm se dedicado a uma abordagem crítica do pensamento freudolacaniano e de analistas latinos, buscando recuperar o caráter subversivo da Psicanálise, voltado à cena pública às subjetividades de nosso tempo e lugar.

Freud reconhecia que a Psicanálise teve na sua origem um cunho revolucionário e subversivo, pois como afirma Thamy Ayouch, é uma ciência que é subversiva, de um inconsciente totalmente subversivo (GUERRA; SOUZA, 2023). Mas ao longo do seu desenvolvimento se enquadrou ao modelo euro e androcêntrico, burguês e branco, dentro dos parâmetros sociais e políticos do

final do século XIX. Ao ser difundida pelos outros continentes também levou na bagagem conceitual os elementos de uma ciência conservadora, apesar da sua essência revolucionária.

No Brasil e em outros países da América Latina, a psicanálise muitas vezes foi associada à elite branca, refletindo as hierarquias sociais e raciais que existem nessas sociedades. Essa introdução ocorreu em contextos de colonização e dominação cultural, onde as ideias e práticas europeias eram frequentemente valorizadas em detrimento das culturas locais. No país houve uma outra especificidade na história da psicanálise, pois teve uma tendência de medicalização, usada como forma de eugenia e de biopolítica. E como explana Thamy Ayouch, “essa Psicanálise médica, servia tanto para gerir o corpo individual quanto o social, além dos movimentos entre os grupos sociais” (GUERRA; SOUZA, 2023, p. 385).

Da mesma forma, os estudos sobre gênero inicialmente expressavam o pensamento dos cientistas sociais advindo de centros de formação eurocêntricos e com predomínio masculino. Ao longo do desenvolvimento dos estudos, diferentes vertentes filosóficas, epistemológicas, antropológicas e sociais deram outros direcionamentos, que refletem a multifacetada natureza do conceito dentro do âmbito das ciências sociais, bem como na psicanálise.

Neste estudo, ancoramo-nos na definição analítica e relacional proposta pela historiadora estadunidense Joan Scott (1995), que concebe o gênero como um elemento essencial na construção das relações sociais, fundamentado nas percepções das diferenças entre os sexos e como uma forma primordial de atribuir significado às dinâmicas de poder. Na discussão sobre os campos do poder, nos remetemos a Bourdieu (2002), para compreender que as relações de poder se constituíram como processos históricos que foram entendidos como naturais no complexo sistema estrutural da sociedade, no entanto, essas relações são construídas social e historicamente na disputa e dominação de diferentes grupos sociais. Para o sociólogo francês as relações de poder explícitas ou implícitas, conscientes ou inconscientes, permeiam todas as relações humanas, em todos os campos que fazem parte do espaço social.

Fanon (2008), psiquiatra e filósofo pan-africanista², também estudou detalhadamente as relações de poder entre colonizador e colonizado. A Europa dos colonizadores impôs nos países colonizados sua ideologia eurocêntrica e preconceituosa, devido a internalização no inconsciente coletivo europeu do complexo de autoridade, isto é, a premissa de ser humano superior perpetuada ao longo dos séculos através de materiais simbólicos, tais como mitos e lendas.

2 O pan-africanismo é um movimento de caráter social, filosófico e político, que busca defender os direitos do povo africano através da construção de um único Estado soberano.

Esse complexo gera no outro, no povo que sofre a aniquilação de sua própria cultura, um complexo de inferioridade, por não ter as características físicas, a cultura, a linguagem e outros elementos identificatórios do primeiro. Ferrara (2019, p. 03) ao analisar os estudos de Fanon sobre gênero e raça, explicita que:

o homem branco ocidental, que já traz consigo um conflito de diferenciações dentro de sua própria cultura (homem/mulher, heterossexual/ homossexual, adulto/criança etc.), se defronta com não brancos e não ocidentais, o olhar é projetado com certa fobia porque seu inconsciente coletivo é o da superioridade, da universalidade. Assim, ele delega ao outro o mesmo estado de inferioridade que delega aos diferentes de sua própria cultura.

Fanon (2008, p. 159) usa a expressão inconsciente coletivo, cunhada por Jung, para analisar as relações de poder entre grupos no processo histórico de colonização dos países europeus, privilegiando na sua análise os aspectos culturais da coletividade, em detrimento dos arquétipos atemporais que ocupam centralidade na teoria de Jung. Então define o inconsciente coletivo como uma “substância cerebral herdada. Mas o inconsciente coletivo, sem que haja necessidade de recorrer aos genes, é simplesmente o conjunto dos preconceitos, mitos, atitudes coletivas de um grupo determinado”.

Ao abordar a temática sobre racismo Fanon (2008) é enfático ao afirmar que não há graus de racismo, ou se é racista, ou não se é racista. No Brasil há uma tendência histórica de negar o inegável, o racismo independente da classe em que se mostra mais evidente, é algo que atinge uma nação por inteira, pois se apresenta como sintoma da construção estrutural daquele local, de um sistema muito mais profundo e complexo.

Ampliando a discussão sobre a decolonização do poder, do ser e do saber, evidenciamos que as relações de poder e os processos de controle das classes dominantes em relação as minorias, associado as demandas de uma sociedade cada vez mais midiática e individualizada deixam marcas profundas nos corpos dos sujeitos geo-politicamente-localizados (LEROY, 2021). Há um padecimento psíquico dos docentes brasileiros que se dizem cada vez mais estressados, esgotados e angustiados, com repercussão nas relações entre os pares, na motivação para o trabalho e na vida privada (PEREIRA, 2016).

No contexto acadêmico universitário, o discurso hegemônico se fundamenta na premissa da igualdade entre os pares e as diferenças historicamente construídas sobre sexo, gênero, raça e idade são negadas ou negligenciadas no macrossistema das políticas públicas para educação superior e no microssistema das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

Mas o preconceito, a discriminação, assédio moral e violência social precisam ser descortinadas para se tornar parte do real, pois como destaca Schiebinger (2001), as estruturas e práticas dentro da cultura científica também

podem ser influenciadas por viés de gênero e outras formas de discriminação, o que reforça a importância de uma análise crítica e uma abordagem consciente dessas questões.

Desde da segunda metade do século XX, quando houve o crescimento significativo na mão-de-obra feminina no mercado de trabalho, as mulheres que consideraram seguir carreira na ciência citam as dificuldades de combinar carreira e família como elemento de preocupação para dar seguimentos aos projetos profissionais na academia (SCHIEBINGER, 2001). E essa realidade ainda é vivenciada pelas docentes, como descrevem as pesquisas de Moschkovich e Almeida (2015) e Oliveira-Cruz e Wottrich (2023) entre outros estudos, indicando que as desigualdades entre os sexos na carreira acadêmica podem estar relacionadas com a discriminação no local de trabalho e as demandas sociais colocadas sobre as mulheres.

As pressões por produtividade também são significativas, especialmente em campos onde a quantidade de publicações e projetos de pesquisa é valorizada como indicador de sucesso. Essas pressões podem ser desproporcionalmente sentidas pelas mulheres devido às responsabilidades adicionais, desde as questões de cunho doméstico até as questões culturais e sociais atribuídas às mulheres. Como expressam Moschkovich e Almeida (2015), são questões sutis relacionadas à socialização de gênero que podem desempenhar papel psicológico crucial na carreira, pois as mulheres muitas vezes são socializadas desde cedo para serem mais passivas e menos ambiciosas em relação à carreira, o que pode impactar sua disposição para assumir riscos e buscar oportunidades de avanço profissional.

3. MÉTODO

A pesquisa do doutorado se caracterizou como qualitativa, do tipo descritiva e utilizou como proposta metodológica a pesquisa-intervenção de orientação clínica (PEREIRA, 2016), buscando fazer uma interpretação do fenômeno estudado na perspectiva da Psicanálise, Educação e Política. A metodologia utilizada foi a entrevista em profundidade (EP), de cunho não diretivo, com caráter de formalização dos sintomas para fins de intervenção, pois permite investigar e intervir, dentro do possível, em conteúdos subjetivos e especificidades da singularidade discursiva dos entrevistados (PEREIRA, 2016).

Foram entrevistados 25 professores, sendo 10 professoras e 15 professores de alta titulação de três universidades federais, sendo dois campi de uma universidade da região nordeste e dois campi de duas universidades de região sul. O critério de escolha dos campi se deu por estarem localizados em cidades de pequeno e médio porte no interior do Brasil. A escolha dos participantes ocorreu pela estratégia metodológica da bola de neve ou *Snowball*, em que o

primeiro participante indicou o próximo, e assim, sucessivamente (BOCKORNI; GOMES, 2021). Nesse tipo de pesquisa a amostra caracteriza-se por ser não probabilística e é indicada para pesquisas com grupos de difícil acesso ou quando se trata de temas mais subjetivos.

Para este estudo foram selecionadas quatro entrevistas realizadas com professoras universitárias, com formação a nível de doutorado e pós-doutorado, que ao relatar sua trajetória acadêmica, as relações institucionais com os demais colegas e com as instâncias hierárquicas superiores vivenciaram situações de constrangimento de gênero, raça ou idade. Situações que deixaram marcas e estranhamentos, desencadeando sintomas no corpo e no psiquismo.

Para a análise dos dados os conteúdos emergentes das entrevistas de profundidade foram organizados em temas, na perspectiva da Análise Temática (AT), adaptado por Souza (2019) do modelo de Braun e Clarke (2006), possibilitando a sistematização das regularidades discursivas. O objetivo foi construir uma análise a partir de uma postura clínica-reflexiva, possibilitando aprofundar-se nos conteúdos emergidos no dito ou não dito, promovendo no sujeito a reflexão sobre sua prática e “formalizar seus impasses, para daí destravar identificações, construir saídas e elaborar-se” (PEREIRA, 2016, p. 77).

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

As professoras são mulheres, com idades de 32 e 60 anos, com formação acadêmica em diferentes áreas do conhecimento, que trabalham na graduação e pós graduação em universidades federais, localizadas nas regiões nordeste e sul do país. Nos relatos sobre a trajetória de vida pessoal e acadêmica emergiram conteúdos subjetivos que sinalizaram algum grau de discriminação de gênero, raça e idade, tendo sido questionadas pelos pares e gestores, na maioria professores homens, sobre produtividade, competência profissional e as escolhas tomadas ao longo da vida.

O primeiro relato é de uma professora-mãe (assim que ela se identificou), que mora com a filha de 8 anos numa cidade de pequeno porte no interior do Rio Grande do Sul, onde a universidade está localizada, o marido reside em outro estado, vindo quinzenalmente ver a família. Verbalizou que sua produtividade acadêmica diminuiu muito durante e após a pandemia, “meu rendimento caiu horrores e não consigo me dedicar a pesquisa” (fala acompanhada de expressões faciais de franzir a testa e baixar a sobrancelha, indicativo de culpa ou vergonha), não conseguindo conciliar as atividades domésticas, os cuidados e o acompanhamento escolar da filha, as tarefas acadêmicas e a preocupação com os pais idosos.

O segundo relato é de uma professora, que iniciou a carreira como docente de uma universidade federal aos 50 anos, após a filha já ter concluído

os estudos e estar independente financeiramente. Ao longo de 20 anos, paralelo aos cuidados da filha, casa e marido, foi construindo a formação acadêmica e carreira profissional como professora de instituições de ensino superior privado. Quando iniciou a carreira docente numa IFES no sul do país, inúmeras vezes foi questionada se não estava cansada para começar uma atividade profissional na maturidade e se não preferia ficar em casa.

O terceiro relato é de uma professora negra, nordestina, com formação na área da saúde e ao iniciar o doutorado percebeu olhares “enviesados” (como a mesma descreveu) por parte de docentes, provavelmente por ser a única negra no grupo de discentes do programa de pós-graduação. Estes olhares sobre “ser diferente” também aconteceram entre os pares na instituição que trabalha.

O quarto relato é de uma professora jovem, negra e nordestina, que ao iniciar sua carreira no magistério superior em uma universidade localizada no semiárido nordestino escutou diversas vezes dos seus pares, como tinha conseguido finalizar o doutorado e se tornado professora ‘se nem tinha saído dos cueiros direito’³. As falas muitas vezes eram acompanhadas de olhares de desconfiança ou curiosidade para saber mais sobre a vida da recém chegada colega de trabalho.

Neste cenário temos alguns elementos para reflexão: os diferentes desdobramentos da docência superior na pandemia, as pressões sociais que as mulheres recebem para realizar suas inúmeras tarefas, as exigências das IFES por produção acadêmica, principalmente na pesquisa, em detrimento ao ensino e extensão, bem como as questões raciais ou idade que se apresentam de forma velada, o que pode torná-las ainda mais insidiosas.

Todos esses elementos nos direcionam ao que Ayouch (2019), analisou como tendência colonizante dos grupos considerados majoritários, que demonstram dificuldade de romper com padrões normatizadores e que impõem comportamentos considerados aceitáveis aos demais grupos, como às mulheres na ciência. Fanon (2008) também faz uma análise nesta mesma perspectiva, quando afirma que quanto mais autoritária e arbitrária é a base do opressor, o oprimido se vê mais inibido, mediante a diminuição dos seus atributos, ridicularização da sua cultura e menosprezo pelas suas qualidades.

O período pandêmico (2020–2023)⁴ afetou mundialmente a vida das pessoas e na educação superior significou mudanças pedagógicas e didáticas para ministrar aula de forma remota. As casas dos docentes se tornaram espaço do coletivo (aulas, supervisão de estágio, orientação de trabalhos e grupos de estudo), realizados

3 Expressão popular que indica uma pessoa ser muito jovem ou que apresenta comportamentos infantilizados.

4 A Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou em 30/01/2020 a COVID-19 como uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) e em 05/05/2023 estabeleceu o fim da pandemia do COVID-19.

de forma online. As consequências são vivenciadas até hoje, com calendários acadêmicos diferentes da maioria do sistema de ensino, evasão dos alunos, conflitos institucionais entre os que desejam manter o trabalho remoto e os que preferem o trabalho presencial, além das questões emocionais que afetaram a todos.

A forma como o governo federal conduziu o enfrentamento à Covid-19 no Brasil, podem ter contribuído para o mal-estar das docentes, que sentiram as pressões de continuar produzindo pesquisa, publicando artigos e apresentando produtividade diante de tantas instabilidades. Não foi um sentimento vivenciado somente pelas pesquisadoras, mas associada as questões políticas e institucionais, essas mulheres continuaram a exercer diferentes papéis sociais e familiares. Como expressam Gurski e Laguárdia (2023, p. 19) a gestão da pandemia fez parte de um cenário mais amplo do funcionamento do capitalismo neoliberal contemporâneo, “para qual não bastam as técnicas de controle dos corpos, pois o que está em questão, de fato, é a subjugação da vida ao poder da morte”.

As omissões do governo Bolsonaro reforçaram um projeto político de deixar morrer os mais vulneráveis, como pobres, indígenas, idosos e doentes crônicos, além de fortalecer uma lógica neoliberal de continuar produzindo a qualquer custo ou independente de qualquer vida, pois a economia não podia parar. Essa lógica de financeirização das vidas também chegou às instituições de educação superior, “construindo um imaginário pautado pelo espírito empresarial que transforma os sujeitos em capital financeiro humano” (GURSKI; LAGUÁRDIA, 2023, p. 20).

No tocante as pressões profissionais que as professoras passam, Gonzáles Ramos (2018) afirma que as cientistas experienciam tensões de diversas ordens, derivadas da conciliação entre diferentes papéis da vida pessoal e profissional, da experiência da maternidade, da sobrecarga das trabalho doméstico, entre tantas razões. Os relatos das entrevistadas apresentam um tom queixoso, mas ao mesmo expressam uma culpa inconsciente ou um desconforto psicológico de não cumprir com as expectativas sociais e culturalmente construídas, gerando mal-estar e angústia. Há no inconsciente uma expectativa que de que precisam ser bem-sucedidas, com efeitos emocionais e adoecimentos físicos e psíquicos, que vão deteriorando sua situação pessoal e em muitos casos levando a renúncia dos projetos profissionais ou deixando a vida pessoal à deriva em detrimento da trajetória profissional.

A análise de Schiebinger (2001) destaca que a incorporação das mulheres na ciência não ocorreu sem desafios significativos. A entrada das mulheres neste campo contestou as normas sociais e culturais prevalecentes, e exigiu mudanças substanciais nas estruturas e práticas existentes na comunidade científica. Isso incluiu não apenas questões relacionadas à igualdade de oportunidades e acesso à educação e recursos, mas também mudanças na cultura institucional, nos métodos

de pesquisa e na própria natureza do conhecimento científico. No entanto, ainda se verifica uma prevalência masculina nos laboratórios e nos grupos de pesquisa, apesar das professoras serem maioria nas salas de aula da graduação.

Oliveira-Cruz e Wottrich (2023, p. 146) analisaram que as pesquisadoras possuem menor participação nos âmbitos mais elevados da carreira acadêmica, em todas as áreas da ciência. Embora as mulheres predominem em algumas áreas, quanto mais elevado o nível da carreira, menor será sua presença. Mesmo sem objeções formais ou institucionais, é como se existisse uma superfície invisível, difícil de ultrapassar, que as impede de seguir avançando. “Um *teto de vidro*, configurado historicamente por elementos de ordem social, institucional e subjetiva, se torna um dispositivo ao mesmo tempo de manutenção e invisibilização das desigualdades entre homens e mulheres na academia”.

Em relação ao racismo, considerado por Fanon (1980, p. 35) como elemento cultural “mais visível, mais cotidiano, para dizermos tudo, em certos momentos, mais grosseiro de uma estrutura dada”, evidenciados na subjetividade da linguagem e nos chistes das falas informais de seus interlocutores, o preconceito e a discriminação para o diferente. É no questionamento das figuras de autoridade, docentes de um programa de pós-graduação sobre a presença de uma mulher negra que se externaliza o sistema arbitrário da hegemonia do homem/mulher branca ocidental e seu complexo de superioridade que criam o inferior, pois como afirma Fanon (2008, p. 90) “é o opressor que cria o inferiorizado”.

No tocante a discriminação e dificuldade de aceitar as diferenças e as escolhas que as pessoas fazem, evidenciamos a tentativa de controlar o outro pela generalização, universalização e normatização dos comportamentos. Como expressa Ayouch (2019), ao colonizar a diferença, normatizando a suposta igualdade, como se todos fossem iguais e valorizando a racionalidade em detrimento do relacional, quem detém o poder perpetua o mando e a superioridade. O autor enfatiza que só há relação quando aceitamos e convivemos com a diferença e com o diferente.

Nos relatos das professoras há uma indignação controlada sobre as questões de gênero, maternidade ou idade, temas que emergiram do inconsciente como um desabafo, mas sem questionamento crítico, como um sintoma, ou inibição ou ainda, como angústia. Numa perspectiva lacaniana os relatos indicam um furo entre o real e o simbólico, sendo “o real esse elemento disruptivo que atesta o que há de mais singular em cada um e que introduz a impossibilidade de o discurso se fechar em uma totalidade (GURSKI; LAGUÁRDIA, 2023, p. 21).

O relato sobre racismo já denota, por parte da entrevistada, uma reflexão mais crítica, provavelmente indicando um olhar treinado pela experiência de vivenciar situações de preconceito sobre sua cor, cabelo e vestuário. E como expressa Ferrara (2019, p. 09) é “imprescindível que se recuse a universalização

do masculino, ou do ocidental, ou do branco, a partir da valorização da diferença. Essa ação evita uma aceitação acrítica de um aglomerado de valores que se encontra amplamente vinculado às relações de dominação”.

O assunto se mostra polêmico e exige discussão pela comunidade acadêmica, pois camufla uma discriminação institucional, no mínimo. Recentemente, no início de 2024, surgiram vários comentários nas redes sociais de alguns pareceres emitidos pelo CNPQ sobre a avaliação de produtividade de professoras doutoras (FOLHA DE SÃO PAULO, 2024) que tiveram a suspensão da bolsa em virtude da diminuição do ritmo de produção acadêmica causada pela maternidade.

As discussões nas redes sociais e as reportagens nos jornais e outras mídias despertaram ou potencializaram os debates que as pesquisadoras já faziam sobre o tema. Para Fanon (2008) somente com a tomada de consciência seguida de ações que visam à mudança estrutural da sociedade e estratégias de reivindicação que poderemos superar o sistema racista, sexista e misógeno que vivemos nas ciências.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões de desigualdade de gênero, raça ou idade não são um processo discriminatório presente somente no ambiente acadêmico, este espaço faz parte de um contexto mais amplo, a sociedade brasileira. Portanto, a desconstrução destes processos sociais, culturais, históricos e psíquicos sobre a mulher é um trabalho complexo e contínuo.

Entendemos que explicitar sentimentos e angústias de algumas mulheres é permitir que a voz de tantas outras sejam ouvidas. É também possibilitar desconstruir internamente, levando a reflexão do que nós mulheres fazemos com e do nosso trabalho profissional, se aceitamos caladas os chistes ou rompemos com o que está posto e transformamos a nós e nosso entorno.

Todas essas articulações revelam o quanto as relações de poder e os mecanismos de opressão são diversos e atingem a sociedade de maneira distinta de acordo com suas categorizações e formas históricas de reprodução. Sigamos na luta!!

REFERÊNCIAS

AYOUCH, Thamy. **Psicanálise e hibridez: gênero, colonialidade e subjetivações**. Campo Magro, PR, Calligraphie, 2019.

BOCKORNI, Beatriz Rodrigues Silva; GOMES, Almiralva Ferraz. A amostragem em snowball (bola de neve) em uma pesquisa qualitativa no campo da administração. **Revista de Ciências Empresariais da UNIPAR**, Umuarama, v. 22, n. 1, p. 105-117, jan./jun. 2021.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. 11.ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2002.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, Frantz. “Racismo e cultura”. In: FANON, Frantz. **Em defesa da revolução africana**. Tradução de Isabel Pascoal. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1980. p. 34-48.

FERRARA, Jéssica Antunes. Diálogos entre colonialidade e gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 27, n. 22, 2019, p. e54394. DOI: 10.1590/1806-9584-2019v27n254394. Acessado em: abril 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/yrrw8nKKHGgrK6tG3yfkJrB/#>.

FOLHA DE SÃO PAULO. Mulheres são apenas 36% de bolsistas de produtividade do CNPq há 20 anos. Artigo publicado em 3/01/2024. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2023/12/mulheres-sao-apenas-35-de-bolsistas-de-produtividade-do-cnpq-ha-20-anos.shtml>.

GONZÁLES RAMOS, Ana. Maria. ¿Por qué abandonan las mujeres? In: GONZÁLES RAMOS, A. M. (Org.), *Mujeres en la ciência contemporánea: La aguja y el camello*. Icaria, 2018, p. 39-66.

GUERRA, Andréa Máris Campos; SOUZA, Janilton Gabriel de. ENTREVISTA – DR. THAMY AYOUCHE PSICANALISTA NA FRANÇA. **Revista Humanidades e Inovação**, vol. 10, n. 04, Palmas, TO, 2023.

GURSKI, Rose; LAGUÁRDIA DE LIMA, Nádia (Orgs). Apresentação. In: GURSKI, Rose; LAGUÁRDIA DE LIMA, Nádia. **Psicanálise, Educação e Política na Universidade e na cidade**. São Paulo, Benjamin Editorial, 2023, p. 17-24.

MOSCHKOVICH, Marília; ALMEIDA, Ana Maria F. Desigualdades de gênero na carreira acadêmica no Brasil. **Dados**, v. 58, n.3, p. 749-789, jul. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/LgVhs5k7bhQNgnRyCvKBTRs/?lang=pt#>.

OLIVEIRA-CRUZ, Milena. F. de; WOTTRICH, L. Desigualdades de gênero no subcampo científico da comunicação: o teto de vidro no quintal. **MATRIZES**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 141-163, 2023 Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matriz/es/article/view/192431>.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. **O nome atual do mal-estar docente**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

SCHIEBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** Edusc., 2001.

SCOTT, Joan. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Vol 20, n. 2, p. 71-99, 1995. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf.

CRIMES CIBERNÉTICOS E DIREITO PENAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS A PARTIR DA LEI 12.737/2012 (LEI CAROLINA DIECKMANN)

Francisco Delmiro de Sousa Costa

Gizeuma Pimentel Alves

Gizelia Pimentel Alves

1. INTRODUÇÃO

É cediço que o desenvolvimento da sociedade nos seus mais variados aspectos proporciona benefícios e malefícios. Na seara criminológica a velocidade com que se propagam os crimes, superam as expectativas do consciente humano e assustam a sociedade. As inovações tecnológicas, por sua vez, refletem não apenas no aspecto intrínseco do indivíduo, mas transcendem barreiras e adentram ao universo social. Dentro deste contexto de inovações sociais, de mudanças culturais, da inserção de novas tecnologias, nos deparamos com um fenômeno relativamente novo, no entanto, intrigante e assustador, que é o crime praticado através do ciberespaço. Diante disso surge o seguinte questionamento: Qual a contribuição da lei Carolina Dieckman no tocante a punibilidade dos crimes cibernéticos no Brasil?

Percebe-se que este novo mundo de práticas delituosas se beneficia inicialmente pela possibilidade do anonimato, onde estes delinquentes aproveitando da invisibilidade que os circundam começam a realizar estas práticas, adotando os mais variados processos, desde uma simples clonagem de senha, chegando até mesmo à prática do estelionato virtual, entre outros crimes. No limiar deste problema, a presente pesquisa tem o objetivo de discutir a relação entre crimes cibernéticos e o direito penal, seus desafios e perspectivas no direito brasileiro a partir da Lei 12.737/2012 (Lei Carolina Dieckmann).

A presente abordagem objetiva, ainda, analisar as premissas básicas da lei Carolina Dieckman e sua aplicabilidade na repressão aos crimes cibernéticos e demonstrar as perspectivas e desafios futuros em relação a repressão e combate aos crimes cibernéticos.

Nesse sentido, optou - se por desenvolver uma pesquisa bibliográfica norteada por base de dados disponíveis na internet, livros, artigos, legislações,

documentos oficiais, doutrinas e legislações dando ênfase as contribuições da lei Carolina Dieckmann na repressão aos crimes cibernéticos e sua consequente conscientização no tocante a utilização responsável do ciberespaço.

A pesquisa bibliográfica, como defendida por Gil (2017), “têm como propósito identificar fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de fenômenos”. Seguindo o entendimento de Gil (2017), Severino (1941) argumenta que a pesquisa bibliográfica “é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrentes de pesquisas anteriores em documentos impressos”. O autor ressalta que “[] ao utilizar-se de dados ou categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados, tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados”.

Em conformidade com os argumentos defendidos pelos autores anteriormente citados, a pesquisa foi realizada a partir das contribuições dos estudos analíticos constantes dos textos e hipótese levantadas pelos autores e bibliografias consultadas.

Partindo de uma premissa hipotética, a pesquisa justifica-se por promover um debate para com a sociedade, tendo em vista que o mundo se modificou, alterando também a forma como as relações se estabelecem, até mesmo como os crimes acontecem. Observa-se nesta nova perspectiva, que o criminoso não necessariamente precisa ir às ruas para delinquir, sendo este ato passível de consumação a partir do seu celular, tablet ou notebook [...] (GIL, 2017).

A fronteira que separava o estado enquanto mecanismo de controle e repressão e o indivíduo que pratica delitos, agora se amolda de novos desafios. O ciberespaço se caracteriza pela onipresença delitativa, o indivíduo pode estar praticando crimes nos mais variados estados da federação, ao mesmo tempo. O desafio que se apresenta para a sociedade não é apenas de controle destes atos criminosos, mas também de educá-los para a construção de uma sociedade segura e confiante no amanhã, cheio de desafios e possibilidades que a internet permite.

Em se tratando de Brasil os avanços legislativos neste campo ganharam mais repercussões a partir da lei 12.737/2012, denominada lei Carolina Dieckman, que permitiu uma alteração ao código penal, possibilitando a punição para a prática de invasão de dispositivos como celulares, tablets, notebook e etc. Tal medida representou um avanço nesta área, tendo em vista que até então a sociedade se via inerte diante da crescente ação criminosa, corroborada pela falta da repressão estatal.

Para melhor compreensão, a pesquisa segue organizada em seções com intuito de melhor correlacionar a temática, proporcionando um melhor entendimento. Com ênfase às considerações finais da pesquisa será enfatizado o Código Penal Brasileiro e seus princípios constitucionais, com a finalidade de

correlacionar tal código com a Lei Carolina Dieckmann, a fim de trazer à tona a necessidade urgente de abordar esse tema tão necessário na sociedade atual. Além disso, busca-se propor uma reflexão sobre o número alarmantes de crimes que se enquadram na seara do crime cibernético, demonstrando suas definições e os artifícios utilizados pelos criminosos para suas práticas e disseminações.

Espera-se que pesquisa possibilite uma nova ótica e análise sobre as situações alarmantes e preocupantes ocasionados pelos crimes cibernéticos no Brasil, principalmente no que corresponde à proteção à vida e a dignidade da pessoa humana, sobretudo, aqueles crimes envolvendo crianças e adolescentes na esfera dos acessos das redes sociais por meio da Internet.

Que esta nova perspectiva introduzida a partir das constatações da pesquisa em análise, consiga introduzir na sociedade uma nova cultura de acesso e propagação das informações via internet, que se possa compreender o ciberespaço como um universo de grande capacidade propulsora de coisas boas, e não para a prática de atos ilícitos que acabam adentrando ao íntimo dos indivíduos, destruindo famílias, carreiras e sonhos.

2. CONCEITO DE CRIME E CRIME CIBERNÉTICO

Atualmente a sociedade vivencia o aumento da tecnologia e a integração das relações humanas a este meio. Desta forma, à medida que novas tecnologias são integradas a vida cotidiana, novas vulnerabilidades também se apresentam. Nesta perspectiva depara-se com uma interrelação entre a vida humana, e a necessidade de integração com essas novas tecnologias, seja no trabalho, ou na vida social. A estes avanços e inter-relações surgem os novos métodos de práticas criminosas, sendo o cibercrime ou crime cibernético a nomenclatura mais utilizada na descrição desta prática.

A conceituação de crime e de crime cibernético parte da premissa de lesão a um bem jurídico particular, sendo necessária a interferência estatal para que se tenha a repressão necessária ao ilícito. Entender o crime a partir de uma perspectiva evolutiva da sociedade, faz com que entendamos que o crime cibernético representa um fato social decorrente da evolução tecnológica vivenciada na contemporaneidade.

Desse modo o artigo 1º da lei de introdução ao código penal (decreto-lei 3.914/41) conceitua crime da seguinte maneira:

Considera-se crime a infração penal a que a lei comina pena de reclusão ou de detenção, quer isoladamente, quer alternativamente ou cumulativamente com a pena de multa; contravenção, a infração penal a que a lei comina, isoladamente, pena de prisão simples ou de multa, ou ambas, alternativa e cumulativamente.

Dentro desta concepção de crime abarcado pelo direito penal, vê-se que o direito se ramifica em diferentes seguimentos entre os quais o direito penal informático, como uma vertente ou espécie do gênero direito penal. A partir desta premissa Sydow (2023) afirma que:

A rede mundial e a tecnologia mostram-se uma tendencia irrefutável da sociedade. A evolução do novo meio socializante tem cada dia mais adeptos. Certamente, o crescimento de usuários levará a um consequentemente crescimento de ativos, ou seja, de informações com valor pecuniário direto ou indireto, seja no mercado, seja na criminalidade.

Infere-se que a evolução da internet e da tecnologia, trouxeram consigo, um mundo de possibilidades positivas e negativas. Sob a perspectivas dos aspectos negativos estão os crimes dentro do universo virtual. Tais crimes conhecidos como cibernéticos, podem ser entendidos como qualquer crime que é facilitado ou cometido utilizando-se um computador, a internet ou dispositivo de hardware (GORDON; FORD,2006). Corroborando com tal entendimento o código penal brasileiro diz que configura crime cibernético a conduta descrita no art 154-A:

[...] Invasão de dispositivo informático de uso alheio, conectado ou não à rede de computadores, com o fim de obter, adulterar ou destruir dados ou informações sem autorização expressa ou tácita do usuário do dispositivo ou de instalar vulnerabilidades para obter vantagem ilícita.

Denota-se que o direito penal busca tutelar o bem mais precioso que é a vida humana. No entanto, isto não o torna inerte diante da evolução da sociedade e da complexidade com que se estabelece estas relações. Neste contexto, ver-se que a ideia do crime cibernético e sua tipificação penal é algo bem recente e que demonstra a preocupação legislativa com os fatos sociais, enquanto fonte material, na elaboração das normas penais.

Para Rossini (2006) o conceito de delito informático, ou crime informático, poderia ser talhado como aquela conduta típica e ilícita, constitutiva de crime ou contravenção, dolosa ou culposa, comissiva ou omissiva, praticada por pessoa física ou jurídica, com o uso da informática, em ambiente de rede ou fora dele, e que ofenda direta ou indiretamente, a segurança informática, que tem por elementos a integridade, a disponibilidade e a confidencialidade.

Importante destacar que o Brasil adota a concepção de legalidade para tipificação de condutas como crime. Desta forma, não há crime sem lei anterior que o defina, o que na prática conduz ao desafio de encarar os avanços da sociedade, com a morosidade legislativa em termos de medidas repressoras aos crimes. No universo do ciberespaço a lei Carolina Dieckman 12.737/2012 constituiu-se um marco importante na medida em que permitiu a inserção no código penal da conduta delitiva e consequentemente a punição daqueles que

infringirem a privacidade alheia (DALERSON, 2016)

Neste tocante é importante destacar que a concepção do direito à privacidade é consubstanciada na constituição federal ao definir que todos tem direito a segurança. Tal concepção é vista a princípio sob o aspecto da generalização, mas essa segurança compreende os diferentes universos em que se insere o indivíduo, seja ele social ou virtual.

O complexo de relações que se desenvolvem na internet, possui uma alcançabilidade incomensurável, fato que torna a repressão aos crimes muitas vezes inviável do ponto de vista territorial, e as demandas que ultrapassam fronteiras necessitam de protocolos específicos a serem seguidos, como mecanismos de cooperação jurídica e compartilhamento de algoritmos capazes de permitir a localização e identificação dos delituosos.

3. PERSPECTIVAS E DESAFIOS FUTUROS EM RELAÇÃO A REPRESSÃO E COMBATE AOS CRIMES CIBERNÉTICOS

Atualmente os crimes cibernéticos têm se tornado uma preocupação crescente na sociedade, pois com o avanço da tecnologia e a globalização, novas oportunidades passaram a surgir para prática de delitos no ambiente virtual. Esses crimes abrangem uma ampla gama de atividades ilícitas, impactando diretamente na sociedade de forma significativa e de maneira multifacetada. É pertinente evidenciar que tais crimes afetam diretamente os indivíduos em diferentes âmbitos da vida, como em termos financeiros e emocionais podendo resultar em prejuízos financeiros consideráveis, além de danos à reputação e à privacidade.

Além dos impactos diretos, como mencionado anteriormente, os crimes cibernéticos também têm repercussões na confiança da sociedade em relação ao ambiente digital. Com a disseminação desses delitos, pergunta-se: Qual a perspectiva em relação a repressão aos crimes cibernéticos?

Jorge (2021) defende que uma das perspectivas está relacionada a maneira como as pessoas se sentem e se comportam diante da atividade ilícita cometida por terceiros. Para o autor, a insegurança é um dos sentimentos que norteia a vida daqueles que necessitam realizar transações online, compartilhar informações pessoais ou utilizar serviços digitais.

Percebe-se que diante do exposto, a insegurança pode resultar na diminuição da adoção de tecnologias para realização de determinadas atividades, bem como o comprometimento do potencial econômico e social que a era digital, por meio da tecnologia moderna, oferece.

Nesta acepção, observa-se que a ação estatal é de vital importância, no entanto não consegue agregar os elementos necessários para a construção de uma sociedade consciente e responsável. É notório a necessidade urgente de

políticas públicas que promovam a inserção da educação digital nas escolas, nas empresas, e que sejam estabelecidas medidas de uso responsável da internet.

Somente com a disseminação do uso responsável do ciberespaço, desenvolver-se-á a tão sonhada sociedade digital, marcado pelo pluralismo de ideias e concepções, mas também que carrega consigo o senso de uso responsável e consciente da internet. Infere-se a partir destas premissas que não se pode imaginar a sociedade atual sem o uso da internet, assim como, não se pode imaginar ser a internet um território sem lei, onde prepondera o crime digital nas suas mais variadas vertentes.

4. CRIMES CIBERNÉTICOS: DESAFIOS FUTUROS

O despertar de um tempo futuro para o direito como um todo apresenta-se cheio de desafios, em especial para o direito penal. O crescimento da sociedade marcada pelos nativos digitais que já vivenciamos no dia a dia, se tornará cada vez maior, o que representa o desafio a ser superado em termos de busca por integração entre estes nativos digitais e a vida cotidiana em que estão inseridos a sociedade (JORGE, 2021).

Não a como desconsiderar o fato de que o avanço tecnológico tem transformado vários aspectos da sociedade, em especial o direito penal. O surgimento de novas tecnologias traz consigo um universo de possibilidades, tanto no âmbito positivo quanto no negativo. Entender o universo em que estão introduzidos se torna um fator de extrema importância, pois descabido é a ideia de uma sociedade uniforme, pois o indivíduo em sua essência é único, o que a certo ponto inviabiliza uma política governamental em sua integralidade assertiva.

Neste tocante, vê-se que a sociedade do amanhã, apresentará características desafiadoras, nunca vivenciadas. O desafio de hoje no combate ao crime cibernético, será ainda maior no futuro, como decorrência de uma sociedade altamente integrada com a tecnologia, que buscará, aperfeiçoar hábitos criminosos já praticados e em consequência desenvolverá novas práticas criminosas (ROSSINI, 2006).

É de conhecimento de todos que a tecnologia hoje se faz presentes em todos os seguimentos da sociedade, porém é necessário que se busque uma integração assertiva entre o homem e a tecnologia, demonstrando que a sociedade em sua pluralidade deve estar em alinhamento com os fundamentos jurídicos que regem a vida em sociedade. Junto a esta necessidade de integração, se faz imperativo a introdução de políticas públicas implementadoras de um novo olhar e de uma nova forma de comportamento junto as redes de internet.

O ciberespaço conforme já descrito ao longo deste trabalho, se caracteriza pela ausência de fronteiras que possam vir a limitar a ação criminosa, por isso o desenvolvimento de uma sociedade com consciência coletiva, com educação nas

escolas contribuirão para um esmoreito processo que resultará em evolução, não apenas tecnológicas, como também em segurança e bem-estar.

Jorge (2021) sobre a integração das tecnologias digitais e a vida cotidiana de brasileiros e brasileiras, enfatiza que:

Foi radicalmente transformada pela popularização dos aparelhos de celular com acesso à internet. Entre as crianças e adolescentes, a intensidade do uso surpreende e pode levar ao equívoco de confundir horas de uso com capacidade para um uso crítico consciente e seguro. Desfazer do mito “nativo digital” ajuda a encarar os desafios para edificar para a cidadania.

Ademais, sabe-se que a criação de novas tecnologias gera, a criação de novos fatos e valores, e em decorrência promovem mudanças junto ao direito. Com o processo atual de grandes avanços tecnológicos, o direito preciso evoluir para acompanhar as mudanças, pois junto com este processo acelerado de evolução tecnológica, traz uma serie de direitos que precisam ser tutelados, em especial o direito a intimidade, a vida privada, á honra e a imagem.

Neste cenário marcado pelo binômio direito e tecnologia vê-se que é imprescindível que a legislação se adapte as transformações sociais, a fim de garantir a proteção dos direitos fundamentais dos cidadãos. Garantir privacidade e proteção representa as balizas mestres em que se baseia o direito cibernético, o que a acarreta a necessidade de constantes atualizações legislativas que se amoldem a evolução da sociedade (JORGE, 2021).

Diante desses desafios, é crucial que as autoridades e instituições atuem de forma proativa na prevenção e repressão dos crimes cibernéticos. Para isso, necessita-se de implementação de políticas de segurança digital, investimentos em tecnologias de proteção, aprimoramento das leis relacionadas aos crimes cibernéticos e capacitação dos profissionais responsáveis pela investigação e punibilidade desses delitos.

Além disso, o desafio futuro, é conscientizar persistentemente, por meio de estratégias eficientes, a população sobre os riscos e medidas de segurança digital, proporcionando a adoção de práticas seguras no ambiente virtual. Em suma, somente por meio de uma abordagem integrada e colaborativa será possível mitigar esses impactos e garantir a segurança e confiança no mundo virtual/digital.

5. MÉTODO

A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa e quantitativa, pois segundo Severino (2007) não se resume a uma modalidade de metodologia em particular. Quanto a natureza, é uma pesquisa descritiva por buscar a correlação entre variáveis e levantamento de opiniões. Tal classificação se dá devido a técnica padronizada de coleta de dados como exposto por Andrade (2010).

A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica norteada por base de dados disponíveis na internet, doutrinas, artigos e legislações. A partir da análise dos dados, percebeu-se que a lei Carolina Dieckmann promoveu um avanço significativo no combate aos crimes cibernéticos, no entanto, esses avanços não se mostram suficientes no combate e repressão aos cibercrimes, pois, estes são variados e de difíceis elucidações.

6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O estudo sobre os Crimes cibernéticos e direito penal: desafios e perspectivas a partir da Lei 12.737/2012 (Lei Carolina Dieckmann) revela a necessidade de uma reflexão profunda e abrangente sobre o sistema de justiça criminal. O mundo globalizado está em constante evolução, e o Direito Penal deve acompanhar essas transformações para garantir a efetividade, a justiça e a proteção dos direitos individuais e coletivos (DALERSON, 2016).

Através da pesquisa, atingiu-se os objetivos propostos, pois foi discutido a relação entre crimes cibernéticos e o direito penal, bem como seus desafios e perspectivas no direito brasileiro a partir da Lei 12.737/2012 (Lei Carolina Dieckmann). Tal discussão foi ocasionada devido a identificação dos avanços legislativos no combate aos crimes cibernéticos no Brasil, bem como a análise das premissas básicas da Lei Carolina Dieckman e sua aplicabilidade na repressão aos crimes cibernéticos.

A pesquisa oportunizou a demonstração das perspectivas e desafios futuros em relação a repressão e combate aos crimes cibernéticos e evidenciou que a morosidade processual e a impunidade representam obstáculos à justiça e minam a confiança da sociedade no sistema. É eminente destacar que é necessário investir em estrutura, recursos e políticas que promovam uma justiça mais célere e eficiente, sem comprometimento dos princípios fundamentais do direito à proteção e a dignidade humana (GORDON; FORD, 2006).

No decorrer da pesquisa, percebeu-se que, as bibliografias consultadas, trazem uma reflexão acerca da garantia do equilíbrio adequado entre a punição dos infratores e a proteção dos direitos individuais, evitando excessos e abusos. Isso traz, para o contexto atual oportunidades, no que tange a investigação criminal, quanto desafios.

Para Jorge (2021), é preciso uma abordagem multidisciplinar e colaborativa, envolvendo juristas, legisladores, profissionais da área de segurança pública, especialistas em tecnologia, educação e a sociedade civil. Com a análise crítica de diferentes profissionais e especialistas se pode buscar soluções inovadoras capazes de enfrentar desafios atuais do Direito Penal frente aos crimes cibernéticos, alinhando às demandas da sociedade contemporânea.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da problemática apresentada para nortear o desenvolvimento da pesquisa, sobre a contribuição da Lei Carolina Dieckman no tocante a punibilidade dos crimes cibernéticos no Brasil, notou-se que ainda há muitos desafios a serem enfrentados não somente referente a pessoas jurídicas, mas também os crimes contra corrupção, a administração pública e os crimes econômicos e financeiros, bem como a busca pela efetividade e celeridade processual.

A investigação sobre os Crimes cibernéticos e direito penal: desafios e perspectivas a partir da Lei 12.737/2012 (Lei Carolina Dieckmann) , e sua eficácia, fica evidente que a legislação atual encontra desafios consideráveis na aplicabilidade na prática. Apesar da sua criação, é evidente que a prática dos crimes cibernéticos expõe deficiências significativas.

Notou-se ainda que a eficácia da Lei Carolina Dieckmann depende não apenas das suas disposições legais, mas também de uma boa estratégia de execução, reforçando as competências investigativas previstas em lei e a cooperação para a aplicação da lei. É imperativo tomar medidas para que a conscientização, a compreensão e a educação possam contribuir efetivamente para que a proteção de dados ocasiona a redução da suscetibilidade da sociedade ao crime cibernético.

A Lei Carolina Dieckmann foi um marco importante para esfera digital no Brasil, mas, entretanto, tem algumas lacunas que são questionadas pelos juristas, devido á aplicação da pena branda. A Lei Geral de Proteção de Dados (13.709/2018) no Brasil tem papel importante e estabelece uma estrutura legal de direitos que devem ser garantidos por órgãos ou entidades.

A reflexão sobre os desafios atuais do Direito Penal e a Lei Carolina Dieckmann deve ser constante, procurando sempre aprimorar e atualizar o sistema jurídico para que o mesmo possa enfrentar as novas e diferentes realidades e garantindo a justiça, a proteção dos direitos e a segurança da sociedade como um todo.

É neste sentido, então, que os resultados desta pesquisa colaborarão com universo acadêmico. O estudo da temática poderá instigar e estimular pesquisas futuras, as quais poderão validar as particularidades da relação entre o Direito Penal, a Lei Carolina Dieckmann e a motivação para o crime cibernético no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 10.ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- BRASIL. **Código Penal**. 7 de dezembro de 1940. Disponível em: <http://www>.

planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em: 30 out. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/constituicao.htm>. Acesso em 13 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.737, de 30 de novembro de 2012**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em 01 fev. 2024.

DALERSON. Têner. **Lei Carolina Dieckman**. <https://prezi.com/tvmmx0gcolut/lei-carolina-dieckmann/> . Atualizado 2 de Dezembro de 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6 ed. São Paulo, Atlas, 2017.

Gordon, S.; Ford, R. **COVID-19: On the Definition and Classification of Cybercrime**. *Journal of Computing Virology*, 2006.

JORGE, higor vinicius noqueira. **Manual de educação digital e cibercidadana**- um guia para jovens, adultos, empresas, instituições e autoridades / coordenador Higor vinicius noqueira Jorge- são Paulo: editora juspodivm, 2021.

ROSSINI, Augusto Eduardo de Souza. **Informática, telemática e direito penal**. São Paulo. 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim, 1941- . **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico] / Antônio Joaquim Severino. --. 1. ed. -- São Paulo: Cortez, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim, 1941 – **Metodologia do trabalho científico** / Antônio Joaquim Severino. – 23.ed.rev.e atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

SYDOW, Spencer Toth. **Curso de direito penal informático**. Ed. Juspodivm, 2023.

O PAPEL DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO COM SÍNDROME DE DOWN: UM OLHAR PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Camila Reis Fernandes de Moraes Lima

Fábio dos Santos Vieira

1. INTRODUÇÃO

Este é meu lindo mundo Down.
Por isso lhe digo com afirmação:
Não me olhe assim!
Simplesmente me ame de alma e coração.
Em um amor sem fim!
Marco Casagrande.

Assim como demonstrado na epígrafe acima, os Indivíduos com Síndrome de Down (SD) desejam viver com independência, ter amigos, parceiros e ocupar um papel significativo em suas comunidades com os mesmos direitos e necessidades que todos. O desenvolvimento de pessoas com SD pode ser influenciado pela qualidade do cuidado, educação, e experiências que lhes são oferecidos, como qualquer outra pessoa.

Por esse prisma, essa pesquisa tem por objetivo geral compreender o papel do professor como mediador no processo de inclusão dos alunos com Síndrome de Down no Ensino Médio. Nesse contexto, o professor seleciona procedimentos de ensino e de apoio para compartilhar, confrontar e resolver conflitos cognitivos, buscar quais as dificuldades enfrentadas no processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Delineou-se então a seguinte questão norteadora: Qual o papel do professor para inclusão do aluno com SD no Ensino Médio da rede Pública Estadual na cidade de São João dos Patos – MA?

Dessa forma, os objetivos específicos buscam: a) destacar as dificuldades e inclusão vivenciadas pelo indivíduo com Síndrome de Down, b) apresentar fatores que dificultam o processo de aprendizagem dos alunos com SD e, c)

demonstrar o papel do professor como mediador no processo de inclusão com indivíduo com SD e os professores buscarem teorias e práticas focadas ao ensino melhor, como profissionais comprometidos em dar aos seus alunos um ensino de qualidade, independente de suas diferenças.

A partir desses elementos que compõem esse estudo, dividiu-se o trabalho em tópicos. No primeiro tópico abordaremos de maneira introdutória sobre a temática, em seguida, passa-se ao referencial teórico, onde trataremos o conceito de Educação de inclusiva. No tópico seguinte, as práticas inclusivas do professor. Dando continuidade, a nossa reflexão, a investigação se afunila, dando enfoque a uma necessidade específica: a Síndrome de Down. Posteriormente, será abordado o percurso metodológico, no tópico seguinte, discutiremos os dados produzidos e por fim, as considerações finais.

Para consecução desse estudo, amparou-se em teóricos que já pesquisaram sobre a temática, o que respaldam ainda mais o nosso trabalho. Para tanto, dentre os autores utilizados, podemos citar as contribuições de Mantoan (2002), Déa; Baldin; Déa (2009), Freire (1996).

2. CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO

Nesse tópico, trataremos sobre os aspectos teóricos e legais da educação inclusiva, assim como evidenciar o papel do professor nesse processo de ensino-aprendizagem dos alunos com Síndrome de Down. Para tanto, dividiremos essa sessão em outras subseções, para melhor abordar a temática. A primeira delas, que veremos a seguir é sobre a educação inclusiva.

2.1 Educação inclusiva

A educação é um direito de todos e é dever do Estado e da família. O Art. 205 da Constituição Federal afirma que a educação deve ser promovida e incentivada com o apoio da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

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, p.123).

Essa educação para todos, inclui indivíduos com deficiência (Física, Intelectual e Múltipla), Síndromes, transtornos e altas habilidades. Portanto, é dever do Estado e da família assegurar que essas crianças estejam na escola de ensino regular. O ingresso desses alunos nas escolas é uma realidade que tem crescido a cada dia. Apesar disso, ainda na Constituição Federal

apresentam-se dois artigos que asseguram a educação inclusiva.

Nesse sentido, a família constitui o primeiro grupo social da criança e a educação é um fator fundamental para a transformação do indivíduo. Através do relacionamento familiar, a criança viverá sua primeira inserção no mundo, é no seio genealógico que a criança terá suas primeiras experiências inclusivas, estas serão a unidade básica de crescimento desse indivíduo e sua primeira matriz de aprendizagem. Durante muitos anos, crianças com necessidades especiais eram excluídas da sociedade e sequer tinham o direito de frequentar as escolas, pois se acreditava que elas não tinham capacidade para isso.

No Brasil, a educação especial como modalidade da educação escolar ganha mais um dispositivo legal e político-filosófico a seu favor, a lei N° 9.394 de 20 de dezembro de 1996, - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu capítulo V – Da educação especial: artigo 58,§1º “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 1996, p.39). Entretanto na maioria dos casos, nas escolas públicas isso não acontece, a uma precariedade nesses serviços de apoio.

A educação inclusiva vai além de conceitos e concepções, ela é um processo e um caminho longo que ainda está sendo trilhado. A questão da educação inclusiva, ser destinada para todos e não apenas para os alunos com deficiência é uma interrogação levantada por Mantoan (2003), segundo ela, a inclusão implica uma mudança na perspectiva educacional. Ela afirma que a inclusão não atinge apenas alunos com deficiência ou aqueles que possuem dificuldades, mas todos os demais alunos.

Entretanto, faz-se necessário também discutir sobre o papel do professor, agente de transformação nesse processo e das práticas pedagógicas inclusivas, é o que discutiremos no tópico que se segue.

2.2 Professores e as práticas Pedagógicas inclusivas

O papel do professor na educação é de criar oportunidades para que seus alunos possam se desenvolver de forma igualitária, seja no aspecto social, emocional e cognitivo. Segundo Freire (1979), a ação docente é à base de uma boa formação escolar e contribui para a construção de uma sociedade pensante.

O professor que trabalha de forma reflexiva entende que o processo de ensino-aprendizagem acontece de forma particular para cada aluno, e no caso da educação inclusiva, essas particularidades se tornam ainda mais específicas.

Então cabe ao professor procurar formação continuada, para propiciar interações dentro de âmbito escolar, é necessário fazer mudanças nas práxis pedagógicas, principalmente por aquele que exerce o papel de mediador dentro da sociedade. Segundo Rocha (2017, p. 38):

Cabe aos professores procurar novas posturas habilidades que permitam problematizar, compreender e intervir nas diferentes situações que se deparam, além de auxiliarem na construção significativa pautadas nas possibilidades e com uma visão positiva das pessoas com necessidade especial.

A partir desses elementos, o professor torna-se a base desse aluno, assim que compõem uma educação de qualidade, tornando-se viável a discussão da educação inclusiva, tendo foco nas práticas dos professores e na inclusão de alunos.

Por isso, é importante pensar na inclusão não só por parte do professor, mas sim da comunidade escolar, deixando de lado a desigualdade. Essa é questão que Mantoan (2009) trás que professor aperfeiçoe suas práticas, mas ele sozinho não consegue incluir esse aluno, mas a participação de todos é fundamental para desenvolvimento da comunidade escolar, e assim buscar recursos para haver essa reestruturação no ensino básico.

Deste modo, “para que a educação inclusiva seja uma realidade, além de uma mudança de mentalidades, no que diz respeito ao acesso e ao sucesso da educação para todos, é necessário criar condições e recursos adequados a cada situação” (ARAÚJO; LINHARES, 2014, p. 47). E cada vez mais eles vêm sofrendo por falta desses recursos, profissionais capacitados e um ambiente adequado para cada especialidade. Assim busca-se essa conscientização de todos.

Destarte, Castro; Pimentel, (2009, p.304) apontam que:

A conscientização dos educadores acerca da potencialidade dessa criança é de extrema importância, pois possibilita o incremento no processo educacional e no investimento em ações metodológicas que promovam a criatividade e momentos que melhorem a qualidade de vida.

Sendo assim, quando houver essa conscientização por parte do professor, comunidade escolar e da família, teremos uma educação inclusiva que apresentam maneiras diferentes de aprendizados. Dessa forma, entende-se que todas as crianças aprenderão com a diversidade, sabendo respeitar uns aos outros.

Percebe-se que no contexto social existe um “modismo” sobre a inclusão, entretanto, é uma prática muito importante para o desenvolvimento de todos e está, aos poucos, sendo cada vez mais adotada nas escolas. O objetivo é favorecer a diversidade e integrar todos os alunos no mesmo ambiente de aprendizagem, respeitando suas necessidades especiais e evitando separá-los dos demais.

Podemos citar alguns fatores que impedem o atendimento adequado a crianças com síndrome de Down, mas antes é importante ressaltar as dificuldades de aprendizagem dessas crianças. Segundo Silva (2002, p.9), “a criança Down apresenta dificuldades dos tipos: alterações auditivas e visuais, incapacidade de organizar atos cognitivos e condutas, debilidades de associar e programar sequências”.

Diante de tais dificuldades que a criança Down apresenta, podemos perceber que grandes são os desafios que o professor enfrenta em uma sala de ensino regular. Muitos professores temem ao se deparar com a inclusão de alunos com SD, a falta de conhecimento e experiência é alguns desses fatores. “Em relação aos professores, vários estudos constataam que eles costumam ter atitudes negativas ante os estudantes com deficiência por duas razões: falta de informações apropriadas e falta de contato com estudantes com deficiência”. (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009, p. 51).

É importante para o professor que recebe em sala um aluno com síndrome de Down ter conhecimentos sobre as diversidades e particularidades que podem ser encontradas na síndrome, dessa forma ele saberá quais recursos e métodos usar, possibilitando assim um melhor atendimento para esses estudantes.

2.3 Síndrome de Down

A partir do século XIX, a história da Síndrome de Down, ficou conhecida no mundo através do cientista inglês John Langdon Down, que, em 1866, por meio de suas pesquisas, percebeu que, entre as pessoas com deficiência mental, havia um grupo específico de pessoas com características bem particulares; O comprometimento intelectual, dificuldades motoras na articulação da fala, rosto arredondado, mãos e orelhas pequenas e olhos semelhantes aos de orientais.

Nesse contexto, Déa e Duarte, (2009), destacam que em 1958 o médico francês Jerome Lejeune descobriu que as crianças descritas pelo Dr. John Langdon Down, tinham uma síndrome decorrente de uma alteração genética que surge ainda na concepção, precisamente na divisão meiótica, fazendo com que as células recebam 1 cromossomo a mais ligados ao par do cromossomo 21; subdivide-se em trissomia simples translocação e mosaico, contudo, resultam sempre nas mesmas características patológicas no indivíduo, impondo-lhe diversas limitações, entre as quais, a deficiência na aprendizagem, e a essa alteração genética chamou de Síndrome de Down em homenagem ao seu primeiro estudioso.

A pessoa Down apresenta características típicas que resultam uma confusão genética do cromossomo 21. A síndrome de Down é estudada há muitos anos por profissionais da área de saúde e educação, considerando que entre as linhas de pesquisa está a observação constante do cognitivo na busca do conhecimento e da capacidade de aprendizagem, utilizando-se a estimulação como metodologia constante para lograr resultados.

Nessa linha, Schwartzan (1999, p.98) destaca que:

A síndrome de Down é uma alteração genética que ocorre durante a divisão meiótica do embrião e causa alterações cromossômicas, através de um erro na distribuição, as células recebem 1 cromossomo a mais ligados ao par 21. Existem três tipos de síndrome de Down, são eles:- Trissomia

simples – quando são observados três cromossomos no par 21 em todas as células do indivíduo, ou seja, a pessoa tem 47 cromossomos, ao invés de 46, que é o normal - Translocação – observa-se a Trissomia, mas nem todos os cromossomos trissômicos estão no par 21, às vezes, o cromossomo extrase apresenta em outros pares, n. 14 ou 22 - Mosaico – na divisão do óvulo fecundado, algumas células ficam com 47, outras com 46 cromossomos.

Conforme, alguns estudos, crianças, jovens e adultos com Down estão sujeitos a ter doenças cardíacas e algumas patologias. Entretanto, Déa e Duarte (2009) afirmam que 10% das pessoas com síndrome de Down não apresentam nenhuma patologia em nenhuma fase da vida. No momento que diagnosticada com alguma patologia presente, são tratadas, e esse indivíduo poderá ter uma vida bastante saudável.

No entanto, o caminho que se leva até a execução de forma autônoma dessas atividades é um processo mais lento, devido as suas limitações e por não haver, muitas vezes, estímulos por parte da família. Entretanto, quando o apoio da família acontece, a pessoa que tem a síndrome tende a crescer e, muitas vezes, supera obstáculos que antes pareciam inalcançáveis.

[...] o comprometimento que a família deve ter com o desenvolvimento de uma criança portadora de síndrome de Down, entendendo que a família é o contexto imediato e primordial e o que exerce maior influência sobre seu desenvolvimento e que irmãos e pais são, diariamente, os agentes propulsores que estimulam as aprendizagens cognitivas, afetivas e motoras, ampliando o potencial de desenvolvimento futuro. (VIEIRA; VIEIRA, 2009, p. 55).

Portanto o indivíduo com síndrome de Down deve interagir com todos, despertando e incentivando o seu desenvolvimento intelectual e emocional. Todas elas devem ter a oportunidade de interação com crianças, adolescente e com adultos, fora e dentro do contexto familiar. E o acompanhamento de alguns profissionais, como fisioterapeutas, fonoaudiólogo e terapeutas ocupacionais, faz uma grande diferença no desenvolvimento desses indivíduo.

Martins (2002), afirma que é na relação entre o aluno, a família e a educação escolar que se fundamentam os elementos educacionais mais importantes no processo de inclusão do aluno com deficiência, seja ela a síndrome de Down, pano de fundo deste trabalho, mas de qualquer deficiência. Assim a presença da criança na escola regular, sem dúvida é um momento de extrema importância. Essa é uma realidade constatável e perceptível.

Segundo Mantoan (2009), a inclusão da criança com Síndrome de Down, não implica no aproveitamento das demais crianças. Com a diversidade do meio social e, especialmente no ambiente escolar, é fato determinante o enriquecimento das trocas, dos intercâmbios intelectuais, sociais e culturais que possam ocorrer entre os sujeitos que nele interagem.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Nessa etapa do trabalho, foram apresentados os percursos metodológicos adotados para que fossem alcançados os objetivos propostos e respondida à questão norteadora do trabalho em destaque. Para tanto, foi subdividida em três subtópicos, para melhor apresentação do estudo, nesse sentido amparou-se em autores, tais como Diehl e Tatim (2004). A seguir, será abordado sobre os tipos de pesquisas e suas implicações na educação.

O Presente trabalho é resultado de uma pesquisa qualitativa utilizando o método descritivo na pesquisa de campo, que foi realizada na Escola Pública da Rede Estadual Centro de Ensino Dr. Paulo Ramos, localizado na cidade de São João dos Patos - MA, com professores de Língua Portuguesa, e da sala de atendimento educacional especializada (AEE), sobre o papel do professor na formação do indivíduo com Síndrome de Down no Ensino Médio.

Diehl e Tatim (2004, p. 48) defendem que:

Os estudos qualitativos podem descrever a complexidade de determinados problemas, além de permitir as interações de certas variáveis, compreendendo e classificando os diversos processos dinâmicos vividos pelos grupos, possibilitando, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

Através da pesquisa qualitativa, é possível evidenciar o estudo das relações sociais, de forma que os métodos empíricos constroem teorias que podem relacionar o conhecimento e a prática ao longo da investigação. Como procedimento de produção dos dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com o professor (a) do 2º ano ensino Médio da escola na sala regular. E com professor (a) da sala de AEE. Essas entrevistas justificam-se pelo fato de que os sujeitos podem explicar melhor as situações vividas.

A pesquisa foi realizada no município São João dos Patos – MA, em uma escola pública da rede estadual. Os sujeitos escolhidos para a realização do estudo foram definidos a partir do seguinte critério: professores que atuam no Ensino Médio e que possuam em sua sala um aluno com síndrome de Down.

4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DO DADOS: A REVELAÇÃO DO ESTUDO

Os participantes da pesquisa receberam pseudônimos, a fim de resguardar a identidade dos entrevistados. As entrevistas são semiestruturadas e possuem um roteiro no qual as perguntas foram feitas igualmente para ambas. No questionário, foram por meio de perguntas e respostas, que ambos além de escrever fez relatos oralmente.

Na entrevista, ao professor José foi questionado sobre o processo de letramento e inclusão do aluno com Síndrome de Down: “Os alunos com Síndromes de Down são participativos nas aulas?”. A resposta foi “Sim, dependendo do grau do problema”. A pesquisadora posicionou-se e referir qual seria esse grau de problema? Ele só completou que tem alguns alunos com síndromes, transtornos e deficiências como se fosse, mas forte, ou mesmo com maior teor de dificuldade na prática de alguma atividade como, por exemplo, a participação nas aulas.

Na prática, podemos observar que grandes são os desafios que os professores enfrentam para realizar essas adaptações, como, por exemplo, a maturidade desses alunos que é bem variável: um dia eles estão mais concentrados e obedecem aos comandos com mais facilidade, havendo relutância na hora de realizar as atividades, embora sejam atividades lúdicas. O professor sempre completava as respostas oralmente.

Posteriormente foi questionado se ministra aulas igualmente para todos os alunos (com e sem deficiências) ou busca metodologias diversificadas?. Sobre isso também respondeu “Sim, isso é fundamental para o andamento da aula, conteúdo”.

Em seguida, “Quais as maiores dificuldades no processo de ensino aprendizagem do aluno com Síndrome de Down?”. A resposta foi “O baixo nível de alfabetização dos alunos”.

Na fala do professor, pode-se observar que a mesma foi bem direta ao responder umas das perguntas chaves dessa pesquisa. E ele sempre deixou claro que alguns desses alunos sendo nessa escola ou em outra, o maior desafio, é que eles não são alfabetizados e frisa a importância de apoio na sala regular. “Quando for necessário deverá haver serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela”.

Prosseguindo, questionou “Você recebeu alguma formação para trabalhar com alunos com Síndrome de Down?”. A resposta foi “Não, o que faço é com pesquisas, vídeos do youtube”.

O professor deixou claro que não tem nenhuma formação na educação inclusiva e os meios que usa são pesquisas, mas deixa claro que um profissional deve buscar formação continuada para ter uma melhor compreensão sobre transtornos, déficits de aprendizagem, Síndromes e deficiências. Participar de palestras, ler estudos de caso e fazer cursos de pós-graduação é o melhor caminho para se capacitar e, assim, construir uma sala de aula inclusiva.

Outra pergunta foi sobre o papel do professor: “Para você qual o papel do professor na formação do aluno com síndrome de Down?”. A resposta foi a seguinte: “Incentivar, valorizar, entreter e inclui o aluno portador de Down, mas infelizmente o sistema educacional do Brasil não ajuda...”.

Também foi necessário indagar sobre se “É necessário maior formação para atuar com alunos com deficiência?”. Obteve-se a seguinte resposta “Sim, mas como dito, o Brasil não dá suporte, ao menos não do jeito que é preciso, chegando aonde se deve”.

Esse suporte que professor cita, é o que os Governos deveriam disponibilizar mais cursos específicos, e formações continuadas para os profissionais da área da educação. E de acordo índice de deficiências, Síndromes e transtornos de cada região.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentou a seguinte problemática: qual o papel do professor para inclusão do aluno com Síndrome de Down no Ensino Médio na Escola de rede Pública Estadual centro de ensino Dr. Paulo Ramos na cidade de São João dos Patos? Depois de ter sido realizada a pesquisa, pode-se concluir que os principais desafios encontrados pelos professores para as práticas inclusivas de alunos com síndrome de Down são: os preconceitos, a falta de recursos disponibilizados pela escola, o apoio da família e a falta de um acompanhamento especializado externo a escola.

Mediante isso, os resultados foram os esperados e conseguimos alcançar os objetivos gerais e específicos que norteavam a investigação, pois conseguimos descobrir os principais desafios enfrentados pelos professores, que está havendo sim formação continuada por parte de alguns. Diante todas as análises e a fala dos professores, pode-se perceber o quanto ainda precisa-se evoluir, quando o assunto é inclusão e o quanto ainda se faz necessário refletirmos sobre essa temática.

Acredita-se que a inclusão de alunos com síndrome de Down ainda seja um grande desafio. As ações pedagógicas que vão envolver essas práticas dependem da formação e da experiência desses profissionais que se comprometem a fazer parte desse processo chamado educação inclusiva.

Adiante, nota-se que houve um grande avanço nas instituições de ensino para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, fazendo com que os professores buscassem novos paradigmas e novas formas de ensinar, a fim da inclusão de todos no ensino regular, melhorando a autonomia e independência desses alunos. Cabe ao professor realizar seu trabalho voltado ao direito da igualdade e de oportunidade a todos, o que não exige um único modo de educar, mas o de poder oferecer a cada indivíduo o que melhor atende às suas necessidades frente às suas características, interesses e habilidades.

Formar um ensino que respeite a diversidade das pessoas e aprender com isso, usufruindo de conhecimentos construídos por cada um na perspectiva de um crescimento interpessoal, pois a possibilidade de aprendizagem dessas pessoas

está diretamente relacionada ao intuito de aprender, estimulado pelo professor e por todos os sujeitos que se relacionam, possibilitando a aquisição de novas funções cognitivas que será essencial para sua trajetória escolar, independente de suas necessidades ou capacidades.

Por fim, nota-se a importância do professor nesse processo, pois é através dele que os alunos aprendem a conviver com as diversidades e diferenças na sala de aula, fazendo com que haja um ensino voltado à compreensão e ao respeito mútuo, onde não haja discriminações, pois não existem pessoas melhores e nem piores devidos às suas particularidades, o que existe são diferenças que precisam ser superadas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, P.C.V.; LINHARES, T. C. **A inclusão escolar: breve histórico e alguns apontamentos para a prática do professor**. Belo Horizonte, 2014, p. 35-59.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. São Paulo, Ed. Revista dos Tribunais, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. N. 9.394/96. Brasília, DF, MEC, 1996.

CASAGRANDE, Marco. **Meu lindo mundo Down**. Recanto das letras, Minas Gerais: 2012.

CASTRO, Antonilma Santos Almeida. PIMENTEL, Susana Couto. **Atendimento educacional específico**. Síndrome de Down: desafios e perspectivas na inclusão escolar. Salvador: EDFBA, 2009.

DÉA, V.H. S. D.; DUARTE, Edison. (Orgs.). **Síndrome de Down: informações, caminhos e histórias de amor**. São Paulo: Phorte, 2009.

DIEHL, A. A.; TATIM, D. C. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Prentice Hall, 2004, p.47- 88.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Desafios das diferenças na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **Inclusão escolar. O que é? Por quê? Como fazer?** 1. Ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **A inclusão escolar dos portadores de síndrome de Down: o que pensa os educadores?** Natal: Edufrn, 2002.

ROCHA, A.B.O. **O papel do professor na educação inclusiva**. Ensaios Pedagógicos, v.7, n.2, jul./dez. 2017.

SAMPAIO, C.T.; SAMPAIO, S.M.R. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida.** Salvador: EDUFBA, 2009.

SILVA, R.N.A. **A educação especial da criança com Síndrome de Down.** In: BELLO, J.L.de P. *Pedagogia em foco.* Rio de Janeiro, 2002.

SCHWARTZAN, J. S. **Síndrome de Down.** São Paulo: Mackenzie, 1999.

VIEIRA, L.F.; VIEIRA, J.L.L. O papel da família no desenvolvimento da criança com síndrome de Down. In: DÉA, V.H. S. D.; DUARTE, E. (Orgs). **Síndrome de Down: informações, caminhos e histórias de amor.** São Paulo: Phorte, 2009.

O QUE SE PENSA SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA E SOBRE OS PEDAGOGOS? UMA ANÁLISE A PARTIR DA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Thais Kelly Alves dos Santos

Marilde Chaves dos Santos

1. INTRODUÇÃO

Levando em consideração as percepções do senso comum sobre o curso de Pedagogia, pode-se observar que na maioria das vezes ele é entendido como um curso voltado para a formação de professores que atuarão somente na docência das séries iniciais da Educação Básica. Observa-se que além dessas percepções a respeito de onde o pedagogo pode atuar, há também uma falta de valorização da profissão, assim como ocorre com as demais licenciaturas, em especial devido aos baixos salários recebidos.

Percebe-se um duplo movimento em relação ao curso de Pedagogia: se de um lado ele não possui o reconhecimento social devido, figurando entre os dez cursos maiores cursos de Graduação em relação ao número de matrículas, de ingressantes e de concluintes, contabilizando de acordo o Censo do Ensino Superior de 2020 (Brasil, 2022)

Outro elemento problematizador que se pode adicionar a essa constatação diz respeito às diversas reformulações que sofreu o curso e que são resultados dos diversos contextos sociais em que ocorreram. Compreender essa questão requer conhecer as trajetórias de lutas do curso de Pedagogia, que são permeadas por avanços e por retrocessos (Boccia, 2016).

É preciso destacar que, do ponto de vista legal, o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (Brasil, 2006). Dessa forma, pode-se destacar que a centralidade do curso de Pedagogia é a docência, mas a função do pedagogo não se resume a ela. Cogita-se que percepções reducionistas a respeito da atuação sejam resultados de representações sociais sobre o curso de Pedagogia.

Diante do exposto, surgiu a inquietação sobre como os jovens percebem essas representações. Por isso, este texto, parte de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso, tem por um dos objetivos específicos verificar que representações alunos do Ensino Médio têm a respeito da profissão do pedagogo. Para atingir esse objetivo e os demais traçados na pesquisa, optou-se por um estudo de natureza quanti-quali, realizado com estudantes do 3º ano do Ensino Médio na Escola Estadual João Leal, que se localiza na cidade de Nazaré do Piauí.

2. BREVE HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA

2.1 Aspectos históricos da Pedagogia e da formação do pedagogo

Para se compreender o surgimento da figura do pedagogo, inicialmente reportar-se-á à Grécia Antiga, uma vez que essa civilização é considerada pioneira em desenvolver um modelo estruturado de educação. Pode-se dizer que o processo de educação grega era centrado na formação integral de corpo e espírito: o corpo voltado para o trabalho militar e prática desportivas e o espírito na realização de debates intelectuais. Com a organização da sociedade grega em Cidades-Estados, surgem as primeiras escolas. No entanto, o acesso a elas era destinado apenas para os filhos dos nobres e da elite grega. É nesse cenário que começa a ser construída a figura do pedagogo, que naquele contexto era um escravo que deveria conduzir a criança para a escola das primeiras letras (Aranha, 2006).

Por passar um grande período de tempo com as crianças, os pedagogos repassavam para elas ensinamentos sobre as crenças, culturas e preceitos das *pólis*. Em relação a essa função de condutor exercida pelo pedagogo, Brandão (2007, p. 43) revela que o caráter de educador do pedagogo está presente desde sua origem, ao afirmar que ele “era o educador por cujas mãos a criança grega atravessava os anos a caminho da escola, por caminhos da vida.” Assim, a figura do pedagogo se torna um importante pilar na construção do ideal de educação almejado pelas *pólis*.

No Brasil a discussão sobre a formação dos pedagogos passa primeiro pelas escolas normais. O Curso Normal no Brasil surgiu com o mesmo modelo de formação de professores de instituição primária implantado pelos países europeus. A primeira escola normal no Brasil foi construída na província do Rio de Janeiro em 1835. Destaca-se que desde o Império até o começo do Século XX as escolas normais eram responsáveis por formar os professores para ministrar o ensino primário e somente em 1939, foi criado o curso de Pedagogia no Brasil (Brzezinski, 1996). Assim, o curso nasceu da necessidade de uma qualificação para docentes do Curso Normal (Brasil, 1934).

Como formação superior, o curso de Pedagogia ficou estruturado com a duração de quatro anos. Nos três primeiros anos cursava-se o bacharelado, que conferia a habilitação de técnicos da educação e no último ano se realizava o curso de Didática, que conferia a licenciatura que habilita para o trabalho nas escolas normais. Com esta organização o Curso de Pedagogia ficou conhecido como o modelo 3 + 1 e devido a essa configuração curricular surgiram várias dicotomias na definição do curso. (Brzezinski, 2011).

Após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4024/1961 (Brasil, 1961), o campo da Pedagogia ganhou novos aparatos e sequentemente um novo marco legal redefine os conteúdos mínimos para o curso de Pedagogia. Nesse contexto, emergiram duas correntes que ao discutir os rumos do Curso de Pedagogia apontavam dois caminhos: a sua extinção ou a sua supervalorização, ideias presente em documentos oficiais da época. Segundo Brzezinski, (2011, p.125), o relator no CFE, do Parecer 251/ 1962, do Parecer n. 252/ 1969 e da Resolução n. 2/ 69, conselheiro Valnir Chagas, não confrontou às essas posições divergentes, mas valendo-se de análises de modelos formativos de outros países argumentou a favor das especificidades do campo de formação do pedagogo, defendendo a criação das habilitações.

Após a superação dessas divergências, pode-se dizer que o curso de Pedagogia manteve a sua configuração de formação técnica, destacando que essa configuração é resultado da política planejada do modelo desenvolvimentista, visto que neste período a educação brasileira priorizava o ensino técnico, considerado uma importante ferramenta para impulsionar o capitalismo.

Destaca-se que nas décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por manifestações e debates que buscavam definir a identidade do curso de Pedagogia. Assim, em 1982, a Lei nº 7.044/82 reformulou a Lei nº 5.692/71 e retirou a obrigatoriedade da habilitação profissional no ensino de segundo grau, mas o Curso de Pedagogia manteve-se com a mesma estrutura.

Com a Resolução de nº 01 de 2006 o curso de Pedagogia passou a ofertar uma formação capaz de habilitar profissionais aptos a atuarem em espaços escolares como na docência, gestão e coordenação escolar, podendo atuar também em espaços não escolares onde faz necessário, conhecimentos pedagógicos e práticas educativas. (Brasil, 2006).

Em 2019 outra mudança se fez sentir na trajetória do curso, que foi a trazida pela Resolução nº 02 do Conselho Nacional de Educação. Essa Resolução definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (Brasil, 2019), sendo chamada de BNC-Formação.

2.2 Sobre as representações a respeito do profissional de Pedagogia

De modo geral, pode-se dizer que o entendimento do senso comum tem sobre o curso de Pedagogia e da função do pedagogo constitui-se em representações construídas a esse respeito, ao longo dos anos, mas que nem sempre refletem as possibilidades de atuação do pedagogo. A respeito das representações, pode-se dizer que elas surgem da necessidade que os indivíduos têm de se encontrarem e de se sentirem conectados, gerando assim a sensação de pertencimento, uma vez que autores que tratam do tema afirmam que:

toda representação é a representação de algo ou de alguém sendo ela mesma composta por figuras e expressões socializadas, “um modelo que assimilado, ensinado e comunicado dá forma a realidade”. Ela é composta por imagens e linguagem e constitui uma atribuição de sentido a atos e situações. (Moscovici, 1979, p. 20).

Assim, no âmbito da pesquisa em tela, tentar compreender os processos de (des)valorização do curso de Pedagogia passa pelo entendimento de como o curso é representado, em especial pelos estudantes que no futuro poderiam acolher a profissão de pedagogo. Assim, a partir de Moscovici (1979), percebemos o caráter simbólico que está envolvido nesse processo e que se relaciona com as imagens que são evocadas ao se tratar do curso e que atribui sentido e expectativa de como o pedagogo deve atuar.

Nessa mesma direção, Jodelet (2001) afirma que as representações sociais constituem conhecimentos elaborados e partilhados com um objetivo prático. Considerando o que dizem esses dois pesquisadores a respeito das representações de uma forma geral e das representações sociais de uma forma específica, infere-se que o que se pensa e o que se diz a respeito do curso de Pedagogia e sobre as atribuições do pedagogo estão dentro desse universo. São ideias que foram sendo construídas ao longo do tempo e têm relação com a própria trajetória do curso. Elas se objetivam na forma de conceitos, de imagens ou de discursos que vão se produzindo continuamente.

Assim, ao se analisar historicamente a formação e a atuação do pedagogo no Brasil, várias questões que se relacionam com a construção de imagens, de conceitos e de discursos sobre o curso e que merecem ser levantadas. Como por exemplo, destaca-se que os marcos legais foram elaborados com a presença de lacunas em suas entrelinhas que permitiram mais de uma interpretação sobre seu conteúdo. Por outro lado, pode-se observar que o profissional formado pelo curso, oscilou entre o especialista e o generalista ou que paralelamente existia uma formação de caráter mais técnico e ao nível superior e outra ao nível médio, voltada para as práticas pedagógicas. Adiciona-se a isso, o fato de a área de educação, como um todo, ser desvalorizada socialmente e que isso resulta

também na desvalorização do pedagogo. De forma geral, ações no sentido efetivar as políticas educacionais também foram negligenciadas, tornando morto o texto de muitas leis, quando estas vêm no sentido de beneficiar os profissionais da educação. (Arantes; Gebran, 2014)

Pensar sobre as representações que se tem a respeito do pedagogo e de sua função remete à reflexão que a ação pedagógica é concebida, na maioria das vezes, apenas como docência. De certa maneira, isso colabora também para a desvalorização do pedagogo, uma vez que reduz suas competências. Nessa mesma direção, Libâneo e Pimenta, (1999, p. 30) apontam que “reduzir ação pedagógica à docência é produzir um reducionismo conceitual, um estreitamento do conceito de pedagogia”.

Com relação ao baixo reconhecimento social do pedagogo, Boccia e Todaro (2013) afirmam que as razões para a falta de prestígio do curso estão relacionadas ao processo histórico de constituição da educação brasileira, em que ser professor figura no imaginário popular como símbolo de bondade, virtuosidade e doação. Daí podemos depreender que ser professor não era visto como profissão, mas como vocação. Assim, a profissão de pedagogo, sendo do campo da educação, passou a ter a mesma representação social.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

3.1 Tipo de Pesquisa

Quanto à abordagem da investigação esta pesquisa está caracterizada como quali-quantitativa. A escolha por essa abordagem justifica-se pelo fato de entender que os dados desse tipo de pesquisa devem ser tratados considerando os dados estatísticos e também o valor e significados dos mesmos. (Prodanov; Freitas (2013).

Considerando os objetivos elencados na pesquisa, essa caracterizou-se como um estudo descritivo, pois, visa descrever as características de uma população, fenômeno ou estabelecer relações entre variáveis. (Gil, 2008). De acordo com as fontes de dados, essa pesquisa caracteriza-se por ser de campo.

3.2 Campo de pesquisa

O estudo teve como campo a Unidade Escolar João Leal, localizada na cidade de Nazaré do Piauí-PI. Por ser a única a oferecer o nível médio de ensino na cidade, a escola recebe alunos da zona rural e urbana de Nazaré, como também da zona rural do município de São Francisco do Piauí. A escola oferece ainda alguns cursos profissionalizantes.

3.3 Sujeito da pesquisa

O universo da pesquisa foi composto pelos estudantes de duas turmas do 3º ano do Ensino Médio, para os quais foi enviado o link para os formulários virtuais. Destes, 15 retornaram, constituindo-se na amostra da pesquisa. Em respeito à Resolução 466/2012 que trata da confidencialidade dos dados e da ética em pesquisa com seres humanos, quando necessário, os alunos foram identificados no texto pelo termo “Aluno” seguido de um número cardinal.

3.4 Instrumentos de coleta de dados

Devido ao cenário pandêmico da época em que a pesquisa ocorreu, fez-se uso dos formulários virtuais, através da ferramenta *Google Forms*. Com a autorização da direção da escola, foram enviados *links* para os questionários através dos aplicativos de mensagens dos alunos. Acrescenta-se que em alguns casos foram entregues formulários impressos. Junto ao questionário foram encaminhados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE) para os alunos e suas famílias.

4. REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS ACERCA DO CURSO DE PEDAGOGIA

No intuito de captar elementos indicativos de representações sociais a respeito do curso de Pedagogia e dos pedagogos, em um primeiro momento, foi solicitado aos sujeitos que escrevessem as cinco primeiras palavras que viessem à mente quando ouviam a palavra “pedagogo”. Os dados resultantes foram sistematizados através da ferramenta Nuvem de palavras e os resultados estão expressos a seguir:

Nuvem de palavras: ideias relacionadas à palavra “pedagogo”



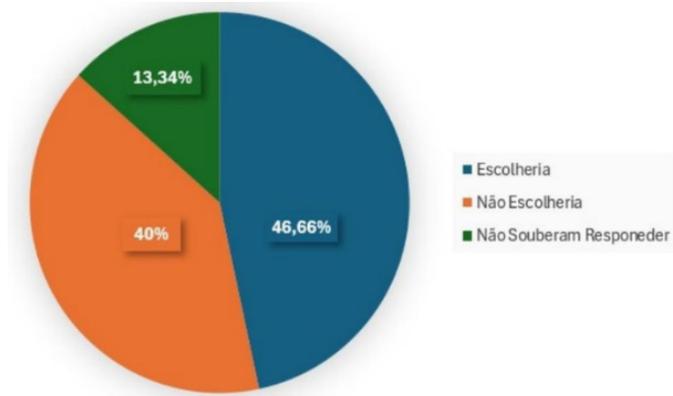
Fonte: Dados do questionário (2022)

Ao analisar a Nuvem, observa-se que 06 (seis) palavras se destacam: Professor, Conhecimento, Ensino, Aprendizagem, Transforma e Planejamento. São ideias que, em sua maior parte, relacionam o trabalho do pedagogo somente com as questões relacionadas à docência. A exceção está na palavra “transforma”, que aponta para a concepção de poder de transformação social que esse profissional pode exercer. No geral, pode-se inferir que os alunos representam o pedagogo como um professor.

4.1 Indicadores de representações favoráveis ao curso de Pedagogia

Inicialmente foi perguntado aos alunos se depois de prestar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), eles escolheriam cursar Pedagogia. O resultado está expresso a seguir:

Gráfico 01: Se os alunos escolheriam Pedagogia após prestar o ENEM



FONTE: Dados do questionário (2022)

Vê-se que o percentual de alunos que escolheriam o curso é quase igual aos que não escolheriam, enquanto que uma quantidade significativa não soube responder. Isso leva a inferir que os alunos dessa escola não debatem a possibilidade de cursá-lo.

O próximo passo buscou aprofundar os motivos que levariam os sujeitos a escolher a Pedagogia como profissão. Para tanto, foram apresentadas a eles cinco opções, indicativas de representações favoráveis ao curso de Pedagogia. O resultado dos posicionamentos obtidos está disposto no gráfico seguinte:

Gráfico 02: Motivos para escolha



FONTE: Dados do questionário (2022)

Os resultados obtidos revelam que 73,3% pesquisados justificaram sua escolha ao curso de Pedagogia pelo fato de eles gostarem da educação e de ensinar e pelo desejo de ser um agente transformador da sociedade. Esse é um dado interessante, pois mostra que um percentual significativo dos alunos percebe o pedagogo como um profissional capaz de transformar a sociedade, mas por outro lado essa percepção pode ser indício de uma visão idealizada do seu papel, mas que não necessariamente se reverte em prestígio social (Boccia e Todaro, 2013).

Os dados mostram o percentual de 13,3 % que escolheriam o curso de Pedagogia pela oportunidade de aprender constantemente, revelando certa confiança no trabalho do pedagogo. Em direção semelhante 6,7% dos alunos revelaram que escolheriam o curso devido à sua vasta possibilidade de atuação. Essa escolha pode estar relacionada à constatação da empregabilidade do pedagogo e aponta também para um início do entendimento que o trabalho do pedagogo não se restringe ao ambiente escolar, mas há possibilidade variadas de atuação como lembram Oliveira, Ferro e Reis (2021, p. 03): organizações sociais, brinquedotecas, desenvolvimento de materiais e metodologias para a educação à distância e, até empresas e hospitais.

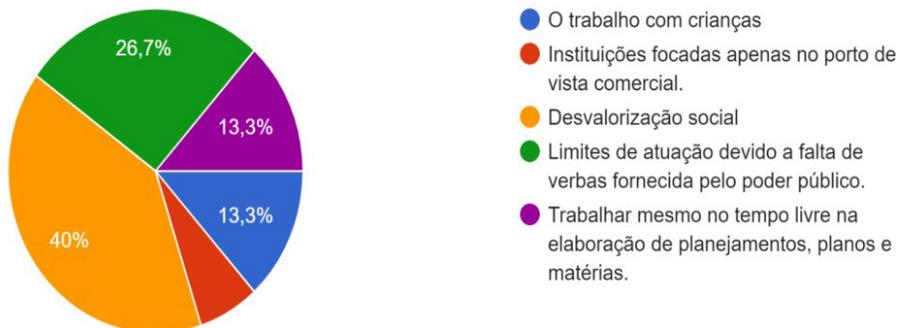
Destaca-se ainda que 6,7% dos sujeitos revelam que a escolha pelo curso de Pedagogia relaciona-se com o fato de considerar a profissão essencial para sociedade, com possibilidade de trabalhar em cargos públicos. Cabe lembrar que a prática educativa se faz presente em várias instâncias sociais, com isso surge a necessidade de acompanhamento e orientação, sendo o pedagogo o profissional adequado para desenvolver essa tarefa.

4.2 Indicadores de representações desfavoráveis ao curso de Pedagogia

Após procurar indicativos para uma possível escolha do curso, buscou-se saber também os motivos de rejeição à escolha do curso, elencando elementos que poderiam apresentar-se como desfavoráveis ao curso de Pedagogia ou à profissão de pedagogo). Para tanto, questionou-se aos sujeitos o que os levariam

a não escolher a profissão de pedagogo, sendo apresentados 5 (cinco) indicadores, podendo ser escolhido mais de um. O resultado alcançado foi:

Gráfico 03 Indicadores de representações desfavoráveis ao curso de Pedagogia:



FONTE: Dados do questionário (2022)

Constata-se que 40% dos alunos alegaram que não escolheriam cursar Pedagogia devido à desvalorização social impingida ao curso. Tal desvalorização se constata na literatura específica, quando se afirma que:

é visível que a profissão de pedagogo, como a de professor, tem sido abalada por todos os lados: baixos salários, deficiências de formação, desvalorização profissional implicando baixos status social e profissional, falta de condição de trabalho, falta de profissionalismo etc. (Libâneo, 1998, p. 25).

Assim, mesmo com as demandas sociais pela função pedagogo em vários espaços, nota-se a contínua desvalorização desse profissional. Acrescenta-se que 26,7 % dos alunos utilizaram como justificativa para não escolher o curso de Pedagogia devido à falta de verbas direcionadas à área pelo poder público. Sobre isso é preciso ressaltar que não só os pedagogos são afetados por essa realidade, mas os profissionais da educação de uma forma geral, visto que no Brasil essa área sofre a limitação dos investimentos, além de cortes e da má distribuição dos recursos, como é de conhecimento público.

Os resultados apontam que 13,3% dos alunos afirmaram que não cursariam Pedagogia porque consideram que o pedagogo trabalha mesmo em seu tempo livre, na elaboração de planejamentos, planos e materiais. Essa é uma questão ainda a ser resolvida no campo das lutas pela carreira docente, pois embora sejam atividades necessárias para o trabalho educativo e sendo legalizadas através do mecanismo dos horários pedagógicos, o tempo destinadas a elas ainda é insuficiente.

Outro aspecto bastante interessante adquirido foi a porcentagem de 13,3% dos alunos que não cogitam cursar Pedagogia por terem que trabalhar com crianças. Nesse particular, se expressa a falta de informações corretas sobre as funções do pedagogo, pois, reduz suas funções somente a esse aspecto. É

necessário aqui reforçar que de acordo com a legislação educacional vigente o curso de Pedagogia não forma apenas profissionais para atuarem na docência e sim capacita pedagogos especialistas, profissionais capazes de atuar diversos campos educativos.

O último dado mostra que 6,7% dos alunos afirmaram não querer cursar Pedagogia, pois consideram que são instituições focadas apenas no ponto de vista comercial. Sobre essa afirmativa vale ressaltar que o curso de Pedagogia possui um papel social, uma vez que o currículo do curso visa formar sujeitos com consciência crítica-emancipadora capaz de transformar a sociedade no qual está inserido.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se revisar a literatura a respeito de como o curso de Pedagogia se configurou no Brasil, percebeu-se que ao longo dos anos ele sofreu várias modificações, ocasionadas por legislações que acompanham as mudanças políticas e econômicas que ocorrem no país, como também do que se entende por educação e sobre o que é ser pedagogo.

Concebeu-se no trabalho as representações sociais como o caráter simbólico envolvido nas imagens e discursos evocados pelos sujeitos investigados quando se faz referência ao curso de Pedagogia e aos fazeres do pedagogo, dando-lhes um significado partilhado pelo grupo. Dito de outro modo, a pesquisa tentou abstrair o quê um grupo de alunos pensam a respeito do Curso e como isso se relaciona com o desejo ou não de cursá-lo.

Assim, ao se verificar as representações que os alunos de ensino médio têm a respeito da profissão de pedagogo, constatou-se que esses alunos em sua maioria representam o pedagogo somente como um professor das séries iniciais da educação básica. Apesar disso, uma pequena parcela dos sujeitos tem informação sobre outras áreas de atuação do pedagogo, reforçando as premissas das quais partiram o estudo em tela.

A pesquisa detectou também que um alto índice de alunos não se interessaria em cursar Pedagogia (40%) e as justificativas, entre outras, estão a baixa remuneração aos profissionais da área e o fato de a profissão não estar no escopo de seus sonhos.

No geral, a pesquisa conseguiu montar um panorama sobre as representações que se faz do curso de Pedagogia por quem não está diretamente envolvido com as questões de natureza teórica que envolvem o tema, mas que podem ingressar na área. Os resultados, embora limitado a uma amostra pequena, podem ajudar a desmistificar ideias, imagens e discursos sobre o tema.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARANTES. A. P. P. GEBRAN. R. A. **O Curso de Pedagogia e o processo de formação do pedagogo no Brasil: Percurso Histórico E Marcos Legais**. São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/1643/pdf_142> Acesso em: 15/06/2021.
- BOCCIA, M. B; TODARO. M. A. **(Des)valorização do curso de Pedagogia?** Horizontes, v. 31, n.2, p. 67-75, jul./dez.2013. Disponível em < https://www.researchgate.net/publication/316728915_Desvalorizacao_do_curso_de_Pedagogia/citation/download> Acesso em 27 mai. 2024.
- BOCCIA, Margarete. **Pedagogia da Pedagogia: O curso e sua identidade**. Tese (Doutorado) Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016. Disponível em: ><https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1536/2/Margarete%20Bertolo%20Boccia.pdf>< Acesso em: 20/05/2021.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **versa sobre a lei de diretrizes e bases da educação**. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 15/06/2021.
- BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** (de 16 de julho de 1934). Disponível em :< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm > Acesso em: 09/06/2021.
- BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Educacionais (Inep). **Censo da educação superior 2020**. Principais Resultados. Brasília, 2022. Disponível em https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/tabelas_de_divulgacao_censo_da_educacao_superior_2020.pdf > Acesso em 13/05/2024.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília: Portal MEC, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 27/03/2021.
- BRASIL/Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº1, de 15 de maio de 2006**. Diário Oficial da União, Brasília, 2006. Seção 1, p.11. Disponível em >http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf< Acesso em: 20/05/2021.
- BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: Busca e Movimento**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.
- BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogo: delineando identidade(s)**. Revista UFG / julho. 2011 / Ano XIII nº 10. Disponível em < https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/694/o/10_iria_brzezinski.pdf> Acesso em 12/06/2021.

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

JODELET, Denise. **Representações sociais**: um domínio em expansão. In: As representações sociais. Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001. p. 17-44.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos**: inquietações e buscas. In: Educar. Editora UFPR, n. 17, p. 153 – 176. Curitiba, 2001.

LIBÂNEO, José C. **Pedagogia e pedagogos para quê?** São Paulo. Cortez. 1998.

LIBÂNEO, José Carlos; GARRIDO, Selma Pimenta. **Formação de profissionais da educação**: visão crítica e perspectiva de mudança. Educ. Soc. vol. 20 n.68 Campinas Dec. 1999.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise**. Zahar Editores: Rio de Janeiro, 1979. Tradução: Álvaro Cabral.

OLIVEIRA, Israele; FERRO, Marcos; REIS, Eldefrancla. **O Pedagogo e suas inúmeras funções nos diversos espaços de trabalhos**: Espaços Educativos, Currículo e Formação Docente (Saberes e Práticas) 2017. Disponível em < <https://pt.scribd.com/document/529489857/Artigo-Pedagogo-e-Suas-Inumeras-Funcoes-Nos>> acesso em 17 set. 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: <https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/291348/mod_resource/content/3/2.1-E-book-Metodologia-do-Trabalho-Cientifico-2.pdf> Acesso em: 17 set. 2021.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA BRINQUEDOTECA DO CAFS: NATUREZA E TÉCNICAS UTILIZADAS

Natally Emanuely Pereira de Moura

Marilde Chaves dos Santos

1. INTRODUÇÃO

Este texto versa contação de histórias. O interesse pela presente temática surgiu de um projeto de extensão desenvolvido na brinquedoteca do Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), denominado **“Brinquedoteca: espaço interdisciplinar de ludicidade, arte e aprendizagem”** em que alunos do *campus*, na função de monitores da brinquedoteca, participavam de diferentes subprojetos, sendo deles voltado para a contação de histórias infantis, intitulado **“Quem conta um conto, aumenta um ponto”**.

Inicialmente, podemos dizer que por muito tempo o ato de contar história era visto como um ato de distrair e relaxar as crianças e ainda em algumas situações, continua a ser percebido dessa maneira. Por outro lado, atualmente a contação de história está se reinventando, seja com a profissionalização do contador de história, seja através da percepção de sua importância no âmbito educacional e emocional das crianças, uma vez que além de ajudar a construção do imaginário da criança, exerce muitos outros estímulos como aceitação, reconhecimento de valores e o conhecimento de diversas culturas (Mateus et al, 2014). Dentro dessa lógica, a contação de história ganha o *status* de recurso metodológico.

Essas constatações, entre outras, levantaram-nos ao aprofundamento dessa temática, em especial no que diz respeito aos recursos, técnicas e habilidades que podem ser utilizadas nesse processo, tendo como ponto de partida as vivências de graduandos do Curso de Pedagogia do CAFS. Tal aprofundamento, concretizou-se na forma de um estudo de caráter qualitativo (Marconi; Lakatos, 2009), que teve como participantes graduandos do Curso de Pedagogia do CAFS, cujos dados foram produzidos através de entrevistas e analisados por meio da Análise de Conteúdo (Minayo, 2009). O texto em tela é parte dos resultados desse aprofundamento, tendo por objetivo discutir a natureza das histórias contadas no espaço e as técnicas utilizadas pelos graduandos do citado curso.

2. A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO UM RECURSO LÚDICO UTILIZADO EM BRINQUEDOTECAS UNIVERSITÁRIAS

A contação de histórias como área de interesse acadêmico constitui-se em um aspecto importante para a formação do pedagogo, já que no cotidiano escolar, essa é uma atividade bastante utilizada pelos professores, que o fazem de forma intuitiva, sem que tenha sido feito um estudo sistemático sobre essa prática. Neste estudo, pretende-se abordá-la por seu aspecto lúdico e, portanto, alinhá-la a outro aspecto que tem sua importância formativa, que é a discussão sobre as brinquedotecas universitárias.

Destacamos que brincar não se limita ao contato que a criança tem com o brinquedo. Por meio da brincadeira a criança aprende comportamentos, expressa sentimentos e emoções, interage nas trocas com outras crianças e com os adultos, o que possibilita o desenvolvimento da expressão artística, a transformação e descoberta de novos significados lúdicos que dão vida à brincadeira. (Friedmann, 1992, p. 26).

No Brasil, de acordo com Cunha (2007), a experiência com brinquedotecas iniciou-se com a Ludoteca da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), pensado como um espaço lúdico para as crianças. Porém, a primeira brinquedoteca brasileira só foi oficialmente criada no ano de 1981 na cidade de São Paulo, tendo como finalidade o empréstimo de brinquedos, mas também oferecia a oportunidade às crianças brincarem no próprio local.

Nesse âmbito, outro aspecto importante a ser considerado é a concepção de infância. Essa modificou-se ao longo do tempo e com ela modificou-se também o tratamento dado às crianças. Tais modificações levaram inúmeros estudiosos a olharem para “o brincar” como peça fundamental do desenvolvimento integral da criança. E isso leva a compreensão não só de assegurar à criança o direito ao brincar, como também repensar a formação do professor, a fim de que ele seja um promotor desse direito. Para tanto, é necessário discutir a importância das brinquedotecas como espaço formativo nas universidades.

Nessa perspectiva, vale destacar que considerando a falta de espaços próprios para se desenvolver brincadeiras, uma vez que as ruas não são espaços seguros e gramados e jardins são pequenos, a brinquedoteca figura como um espaço apropriado para as crianças brincarem, de modo que as crianças sejam estimuladas para essa finalidade, constituindo-se em “um lugar onde tudo convida a explorar, a sentir, a experimentar” (Cunha, 1992, p. 36)

Podemos dizer que hoje no Brasil existem diferentes tipos de brinquedotecas, que variam conforme seus objetivos: comunitária, hospitalar, itinerante, terapêutica, escolar, universitária, instituições penais, ONGs, culturais, esportivas. Dentre essas, destacam-se as brinquedotecas universitárias.

Segundo Weber (2014), mais do que garantir o direito de brincar da criança, ao promover práticas de ensino, pesquisa e extensão em torno da ludicidade, uma brinquedoteca no contexto universitário pode contribuir com a formação de adultos/educadores ao levá-los a estudar sobre a importância do brincar para o desenvolvimento infantil. Assim, percebe-se que as brinquedotecas universitárias funcionam com laboratórios de ensino e extensão nas universidades.

2.1 As técnicas e habilidades contação de história no decorrer de diferentes tempos e espaços

Mateus et al (2014), reforça que a contação de histórias está ligada diretamente ao imaginário infantil. Assim, o uso dessa ferramenta incentiva não somente a imaginação, mas também o gosto e o hábito da leitura, a ampliação do vocabulário, da narrativa e de sua cultura. Incentiva ainda o conjunto de elementos referenciais que proporcionarão o desenvolvimento do consciente e subconsciente infantil, a relação entre o espaço íntimo do indivíduo (mundo interno) com o mundo social (mundo externo), resultando na formação de sua personalidade, seus valores e suas crenças. Daí compreendemos seu caráter educativo e pedagógico.

No contexto de sala de aula, o professor encarna o papel dos antigos contadores de história, que se reuniam com seus ouvintes em volta do fogo e compartilhavam, através de suas narrativas, os costumes e os valores do seu povo. Sendo um ato próprio do ser humano, o ato de contar histórias pode ser apropriado pelo professor e transformado em um recurso para formação do leitor (Mateus et al, 2017).

Assim, usar a contação de história como instrumento didático é lucrativo, pois através das histórias contadas, os alunos são levados a expandir seu universo cultural e imaginário e enquanto técnica, a contação de histórias intriga, fazer pensar, trazer descobertas, provocar o riso, a perplexidade, o encantamento (Villard, 1997). E considerando a brinquedoteca universitária como um laboratório pedagógico, é importante que o professor em formação explore as diversas possibilidades que o espaço oferece, a fim de conhecer os processos de contação de histórias, compreendendo suas técnicas e habilidades dos contadores.

Autores como Santos (2019), entre outros, sublinham que história a ser contada deve ser interessante e envolvente para a criança, por isso o professor precisa considerar algumas técnicas e habilidades como: ser criativo, saber usar a expressão corporal e facial, a entonação de voz e a criatividade e imaginação. No caso de contação de histórias tendo como suporte o livro, este deve estar sempre à altura dos olhos das crianças.

Mas é preciso destacar que a leitura feita pelo professor e a contação de história não são a mesma coisa, sendo que cada atividade tem suas especificidades. No que tange à contação de histórias, Schermack (2012) a compara a um ato de revelar um segredo, em que é necessário certo grau de intimidade entre o narrador e os ouvintes e estes tornam-se depositários dos saberes que a história contada esconde. Nesse movimento, as escolhas linguísticas para despertar e prender o interesse do ouvinte são importantes e assim, “o que está sendo dito pelo narrador, de forma gradativa, vai aproximando-o da plateia (Schermack, 2012, p. 05).

Além dos aspectos linguísticas, outros elementos ajudam a criar uma atmosfera propícia para uma contação de histórias, que dizem respeito às técnicas de dramatização, como destaca Faria et al (2017, p. 38):

entonação de voz cativante; movimento corporal; materiais de apoio; uso de onomatopeias; provocação de ruídos em momento de suspense; olhar comunicativo; expressões faciais (medo, alegria, indignação, tristeza, raiva, malícia); imitação; repetição de frases marcantes; criatividade quando o momento exigir improvisação; espaço para participação da plateia (pequenas interferências); cantigas pequenas condizentes com a história e interposição entre o som e silêncio, evitando vícios no vocabulário (cacoetes). Tudo feito gradativamente, observando quais destes itens a história comporta (não necessariamente precisa usar todos juntos) de forma que dê sincronia, sem exageros

Podemos dizer então que essas técnicas e habilidades podem ser aprendidas e, tanto no contexto do exercício da função de contador de história como em processos formativos, em especial nos espaços das brinquedotecas universitárias.

3. ASPECTOS METOLÓGICOS DO ESTUDO

O texto em tela é um extrato de uma pesquisa do tipo qualitativa, que procura “fornecer análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências etc.” (Marconi; Lakatos, 2009, p. 269), sendo descritiva por seus objetivos (Gil, 1999).

Para compor o grupo de participantes da pesquisa foram convidados, através de aplicativo de mensagens, 15 (quinze) discentes e ex-discentes do Curso de Pedagogia do CAFS que atuaram na Brinquedoteca Mundo Encantado entre os anos de 2015 a 2022. Destes, 06 (seis) retornaram o contato e após terem ciência do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aceitaram participar da pesquisa, declarando formalmente responder às questões propostas pelo instrumento de produção de dados, um formulário eletrônico disposto na Plataforma *Google Form*.

Como procedimento de análise dados foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo e tendo como base Minayo (2009), seguiu-se as seguintes etapas:

categorização, inferência, descrição e interpretação dos dados. Entre as três categorias organizadas durante a análise, foi escolhida uma para ser apresentada neste texto.

A pesquisa foi realizada de acordo com as normas e diretrizes da pesquisa com seres humanos previstas nas Resoluções nº 466/2012 e 510/2016, respeitando os referenciais bioéticos como: autonomia, beneficência, inocuidade e justiça (Brasil, 2012; 2016).

4. O PROCESSO DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA BRINQUEDOTECA MUNDO ENCANTADO: UMA IMERSÃO NA PRÁTICA DOS PEDAGOGOS EM FORMAÇÃO

Ao analisar esta categoria, foram considerados os seguintes aspectos: atividades lúdicas, atividades de contação de histórias, seleção das histórias e técnicas de contação utilizadas pelos brinquedistas.

A respeito dos tipos de atividades lúdicas desenvolvidas na Brinquedoteca Mundo Encantado, os brinquedistas se posicionaram da seguinte maneira:

- Palhaçaria, contação de história, eventos e minicurso voltados para a criação de brinquedos. (Brinquedista 1¹);
- Contação de histórias e brincadeiras diversas como roda, bambolê, amarelinha. (Brinquedista 2);
- Contações de histórias, atividades de pula corda, desenhos, etc. (Brinquedista 3);
- Contação de história, atividades com jogos pedagógicos etc. (Brinquedista 4)
- Contação de histórias, amarelinha, pula corda, dança, jogos de bola. (Brinquedista 5);
- Contação de história, brincadeira, palhaçaria e outros. (Brinquedista 6).

Como podemos ver pelas respostas dadas, a Brinquedoteca Mundo Encantado realizou, nos períodos em que os sujeitos participantes da pesquisa eram monitores, atividades variadas, como: palhaçaria, eventos, produção de brinquedos, contação de histórias e cursos, que oportunizaram aos monitores aprenderem e aperfeiçoarem-se em seu processo de formação como brinquedista.

Consideramos então que, dessa maneira a Brinquedoteca Mundo Encantado cumpre as finalidades de uma brinquedoteca universitária (Weber, 2014), se constituindo num espaço formativo e permitindo que os graduandos vivenciem os pilares do ensino superior: ensino, pesquisa, extensão e inovação. Seus fazeres aproximam-se também do que Friedmann, et al (1992) defende, ao defini-la como um ambiente apropriado para estimular a criatividade, preparado de forma criativa, com espaços que incentivem a brincadeira, a dramatização,

1 Para garantir o anonimato dos participantes, no texto eles foram identificados pelo nome “Brinquedista”, seguidos do número de ordem em que responderam à pesquisa.

a construção, a solução de problemas, sociabilização e a vontade de inventar. Dentro dessa lógica, a contação de história é tomada como uma brincadeira.

Em seguida, brinquedistas foram questionados especificamente sobre a contação de história, procurando abstrair como essa prática se relaciona como os demais fazeres de uma brinquedoteca (planejamento, execução, construção de material, entre outras). Eles se posicionaram da seguinte forma:

No momento de desenvolvimento das rotinas da brinquedoteca a contação de história era incluída como uma das atividades lúdicas a serem trabalhadas. (Brinquedista 4);

Utilizamos fantasias e também as confeccionávamos, caso necessário, personagens para as histórias. (Brinquedista 1)

Materiais para a própria utilização nas contações de histórias. E eram realizadas formações para a realização adequada das contrações de histórias. (Brinquedista 2)

Foram construídos fantoche, guarda-chuva etc. (Brinquedista 3)

Ensaíamos sempre antes, e utilizávamos os materiais disponíveis na brinquedoteca. (Brinquedista 5);

Não respondeu (Brinquedista 6)

Quem melhor esclarece essa questão é o Brinquedista 4, quando explicita que a contação de história é uma parte faz parte da rotina da Brinquedoteca, não como uma atividade pontual ou isolada, mas como uma ação sistematizada. O posicionamento dos demais vão nessa mesma direção, quando destacam a existência de formações, planejamento, confecção de materiais e ensaios.

Exemplos dos recursos produzidos pelos brinquedistas estão ilustrados a seguir:

Foto 01: Recursos construídos pelos brinquedistas



Fonte: Acervo da Brinquedoteca Mundo Encantado (2022)

Analisando as atividades descritas pelos participantes, vislumbramos a relevância que uma brinquedoteca universitária tem para a formação de recursos humanos, conforme sustenta Santos (2011), uma vez que realização das atividades por eles descritas, que dizem respeito ao processo de contação de histórias como

um todo, requer reflexão sobre a prática, bem como fundamentação teórica e pesquisas com objetivos práticos, a fim de se resolver questões imediatas.

Os dados apontam que os brinquedistas destacam a dimensão lúdica da contação de histórias, ao mesmo tempo em que demonstram consciência importância da formação para se apropriarem dessa atividade, da mesma forma que se podemos dizer que as dinâmicas do local os estimulam a criar e recriar situações e recursos. Nesse sentido, a brinquedoteca em estudo cumpre o papel esperado por Cunha (2007), funcionando como um espaço criado para favorecer a brincadeira, permitir a expressão da criatividade e a construção do saber, sendo uma busca significativa e prazerosa.

Outro aspecto importante do trabalho dos brinquedistas a ser compreendida pela pesquisa era a forma de seleção das histórias. Por isso, a pesquisa investigou esse aspecto, considerando as diversas possibilidades de desenvolvimento da atividade no contexto de uma brinquedoteca, bem como do público atendido. Indagados a esse respeito os participantes da pesquisa fizeram as seguintes afirmações:

(...)Voltadas para a inclusão e igualdade. Procurávamos envolver todos os alunos de maneira que eles se identificassem com a história. (Brinquedista 1)
Costumávamos contar as histórias tradicionais como “Chapeuzinho Vermelho”, “Os três porquinhos”, sempre reinventando as formas de contar. (Brinquedista 2)

Histórias que eram da realidade das crianças. (Brinquedista 3)

Não me recordo nesse momento. (Brinquedista 4)

De acordo com o material que já fazia parte da brinquedoteca. (Brinquedista 5)

A seleção era feita pela qual se adequava ao público-alvo. (Brinquedista 6)

As respostas levam a vislumbrar quatro critérios de seleção: garantir a inclusão e a igualdade, adequar-se à realidade das crianças e ao público-alvo em geral e fazer o uso do material já existente. Dessa forma, ao lado dos contos clássicos, como Chapeuzinho Vermelho, há a escolha de histórias que se voltavam para o atendimento à diversidade das crianças que frequentam a brinquedoteca.

Assim, a atividade de contação de história no espaço englobam tanto com os aspectos lúdicos que envolvem a contação de histórias, como também com a preocupação com a dimensão de educar para conviver com as diferenças. Assim, as falas dos brinquedistas convergem para defesa da brinquedoteca como um espaço que favorece o desenvolvimento da contação de histórias (Cunha, 2007), mas não só como uma forma de estimular a imaginação, mas também de refletir sobre valores e princípios subjacentes às mensagens de cada história. Há, portanto, um aspecto ético que perpassa a seleção das histórias. Se para as crianças a contação de histórias na brinquedoteca adquire essa dimensão, para

os brinquedistas constitui-se em uma forma de repensar as práticas pedagógicas que envolvem esse fazer, permitindo que elas sejam redimensionadas.

O próximo passo da pesquisa foi procurar saber quais foram as histórias mais trabalhadas no espaço da Brinquedoteca, apelando para a memória dos brinquedistas no período que lá atuaram. As respostas a esse questionamento estão listadas a seguir

- Menina bonita do laço de fita. (Brinquedista 1);
- Chapeuzinho vermelho, Menina bonita do laço de fita, O pássaro mágico. (Brinquedista 2);
- Os três porquinhos; A menininha do laço de fita, Chapeuzinho vermelho, Branca de neve, A Bela e a Fera, etc. (Brinquedista 3);
- Menina bonita do laço de fita. Dona baratinha etc.; (Brinquedista 4).
- A Menina do laço de fita, Os três porquinhos, Chapeuzinho Vermelho; (Brinquedista 5)
- O pássaro de todas as cores, Chapeuzinho, Menina bonita do laço de fita, A festa no céu e Os três porquinhos. (Brinquedista 6)

Pelos títulos lembrados, constatamos que entre as histórias contadas destacam-se os contos de fadas: Chapeuzinho Vermelho; Branca de Neve; A Bela e a Fera (Jacob e Wilhelm Grimm) e outros contos mais contemporâneos, que visam instigar as crianças a pensarem sobre a realidade na qual estão inseridas. Nessa segunda categoria pode-se agregar as obras: Menina bonita do laço de fita (autoria de Ana Maria Machado) e O pássaro de todas as cores (escrita por Luana Silva). Ambos abordam as questões étnicas, discutindo de maneira compreensível para as crianças como isso se relaciona com a construção da identidade das mesmas. A seleção de tais contos com temáticas atuais reflete a percepção dos brinquedistas sobre a etnia da maior parte das crianças que frequentam a brinquedoteca, uma vez que segundo o IBGE (2021), no Piauí, etnicamente a população é composta por: **pardos (63%), brancos (33%), negros 3%**. (Brasil, 2019).

O passo seguinte da pesquisa foi abstrair dos brinquedistas como eles avaliavam a importância da natureza das histórias selecionadas tanto no contexto formativo do curso de Pedagogia como para a formação étnica da maioria das crianças que frequentam a Brinquedoteca, perguntando a eles com qual objetivo tais histórias eram contadas. A esse questionamento, os participantes responderam da seguinte maneira:

- Igualdade, empatia, raça, cor respeito e admiração; (Brinquedista 1)
- O intuito era mostrar às crianças que às histórias podem ter várias versões; (Brinquedista 2)
- Com o objetivo de estimular imaginação, oralidade das crianças, e também fazer com que as crianças se identifiquem com as histórias; (Brinquedista 3)

De desenvolver a imaginação das crianças, promover a interação entre elas;
(Brinquedista 4)

Com objetivo de que a criança tivesse empatia pelo personagem, para se envolvendo na história, despertando assim seu lado lúdico e o seu gosto por leitura; (Brinquedista 5)

Não respondeu. (Brinquedista 6)

As respostas apontam para diferentes objetivos: os relacionados à inclusão e diversidade, à criatividade, à estimulação da imaginação, promoção da interação, vivência da ludicidade e o despertar o gosto pela leitura. Nesse caso, na percepção dos brinquedistas, a contação de histórias de histórias tinha finalidades não só lúdicas, mas também sociais, psicológicas e educativas, tomadas aqui no campo do ensino e da aprendizagem, uma vez que fazem menção ao ato de ler.

Compreendidos os objetivos relativos à seleção das histórias contadas, os participantes foram questionados a respeito dos critérios usados a fim de atingir tais objetivos. As respostas a essa indagação estão listadas a seguir:

Buscávamos resgatar clássicos para serem contados através de reformulações incluindo coisas dos dias atuais; (Brinquedista 1)

Histórias para estimular o desenvolvimento crítico e sentimental das crianças; (Brinquedista 2)

Repassar conhecimentos (Brinquedista 3);

Idade e disponibilidade de recurso (Brinquedista 4);

Não Respondeu (Brinquedista 5);

Não Respondeu. (Brinquedista 6)

Conforme as respostas dadas acima, observa-se critérios eram resgatar clássicos, mas aliando-os ao cotidiano das crianças, que essas histórias estimulassem o desenvolvimento crítico das crianças, bem como possibilitassem aproveitar os recursos disponíveis no laboratório (brinquedoteca). Podemos dizer que a maioria dos critérios adotados convergem a compreensão, por parte dos brinquedistas de que o ato de contar histórias atua no desenvolvimento e aprendizagem da criança, exercitando-lhes a criatividade.

Esclarecidos quais eram os critérios de seleção utilizados, a pesquisa buscou conhecer quais as técnicas utilizadas. A esse respeito os participantes se posicionaram da seguinte maneira:

Bonecos e um avental; (Brinquedista 01)

Entonação de voz, o uso de recursos materiais ou não, cenários pra que a contação fosse ainda mais interessante para as crianças; (Brinquedista 2)

Não apenas ler, mas sim encenar, para estimular a concentração das crianças; (Brinquedista 3)

A pessoa que contava tinha sua preparação antes de iniciar, mas eu não sei como acontecia; (Brinquedista 4)

Dramatização, fantoches, fantasias. A da fantasia por exemplo cada personagem caracterizado ficava responsável por sua fala; (Brinquedista 5)

Não Respondeu. (Brinquedista 6)

Pelas respostas dadas percebemos certa falta de clareza sobre o que os brinquedistas entendem como recurso e como técnica. Ainda assim, os que entenderam a diferença, fizeram referência às técnicas como entonação de voz, encenação e dramatização. A esse respeito, Santos (2019) faz referência à criatividade, entonação adequada, expressão corporal e facial como técnicas necessárias ao contador de histórias. Para a autora, os demais apetrechos utilizados são recursos materiais.

Podemos dizer então que no contexto da Brinquedoteca Mundo Encantado foram utilizadas técnicas de dramatização, encenação e de entonação de voz e como recursos materiais fantoches, fantasias e cenários.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto versou sobre a contação de histórias no contexto de uma brinquedoteca universitária, mergulhando em particular, em práticas de contação de história que lá ocorreram, afim de municia-las.

No que diz respeito aos processos de contação de história na brinquedoteca, a pesquisa constatou que essa atividade estava inserida em um contexto lúdico, sendo mais uma ferramenta usada para brincar e isso potencializou que atividade atingisse objetivo pedagógico em relação aos brinquedistas e às crianças usuárias da brinquedoteca. Para os primeiros, o processo de contação de histórias permitiu que estes vivenciassem as várias etapas da atividade, compreender os objetivos e os critérios de seleção das histórias, bem como aprender a adequá-las ao público para qual eram direcionados.

No que diz respeito aos recursos utilizados pelos brinquedistas no processo de contação de histórias, os entrevistados fizeram referências às fantasias, bonecos, avental, guarda-chuva, dobraduras, livros, recursos de oralidade e expressão corporal. Como técnica eles utilizaram a dramatização, a encena e o recursos orais. Essa constatação demarca uma diferença entre os contadores de histórias tradicionais, que usavam a voz e as expressões faciais e corporais como recursos de contação de histórias.

No geral, os participantes da pesquisa deixaram antever a relevância Brinquedoteca no processo formativo deles, na medida em que o espaço lhes oportunizou apropriarem-se, de forma competente de uma prática educativa antes de exercerem a profissão de pedagogo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 de maio de 2016.
- BRASIL, **Resolução n 466 de 12 de dezembro de 2012**: diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília (DF): MS; 2012.
- CUNHA, Nylse Helena da Silva. Brinquedoteca: definição, histórico no Brasil e no mundo. In: FRIEDMANN, Adriana (org.). **O direito de brincar: a brinquedoteca**. São Paulo: Scritta. 1992.
- CUNHA, Nylse Helena da Silva. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. 4.ed. São Paulo: Aquariana. 2007.
- FARIA, Inglide Graciele de; FLAVIANO, Sebastiana de Lourdes Lopes; GUIMARÃES, Maria Severina Batista; FALEIRO, Wender. A influência da contação de histórias na Educação Infantil. **Mediação**, Pires do Rio - GO, v. 12, n. 1, p. 30-48, jan.- dez. 2017. Disponível em < <https://www.revista.ueg.br/article/view> > Acesso em 24 abr. 2024.
- FRIEDMANN, Adriana. et al. **O direito de Brincar: a brinquedoteca**. São Paulo: Scritta: ABRINQ, 1992.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- SCHERMACK; K. Q. **A contação de histórias como arte performática na era digital**: convivência em mundos de encantamento. Disponível em < <https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IIICILLIJ/Trabalhos/Trabalhos/S10/keilaschermack.pdf>> Acesso em 25 de abr. 2024.
- LAKATOS, E. M. MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. -5. ed. -São Paulo: Atlas, 2003.
- MATEUS, Ana do Nascimento Biluca; SILVA, Andréia Ferreira; PEREIRA, Elaine Costa; SOUZA, Josiane Nascimento Ferreira de; ROCHA, Leticia Grassi Maurício da; OLIVEIRA, Michelle Potiguara Cruz de; SOUZA, Simone Cunha de. **A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil**. **Revista Pedagogia em Ação**, Minas Gerais, v. 5, n. 1, p. 54-69, out, 2014. Disponível em < <https://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/8477/7227>> Acesso em: 15/05/2021.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009
- SANTOS, Ana Cláudia Merlotto. **Contadores de histórias e a educação infantil**. 2019, 49 f. TCC(Graduação) Pedagogia – Fernandópolis, 2019.

Disponível em < <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/arte-cultura/contadores-de-historias-e-a-educacao-infantil.htm>> Acesso em 20/06/2021.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler:** formando leitores para a vida inteira. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

WEBER, Carla Josiele. **Brinquedoteca universitária:** concepções e estratégias de construção. EFDeportes, Buenos Aires, N° 198, p. (1-1), novembro, 2014. Disponível em < <https://www.efdeportes.com/efd198/brinquedoteca-universitaria-concepcoes-e-estrategias.htm>> Acesso em: 20/06/2021.

O USO DE SOFTWARES EDUCACIONAIS NO ENSINO DE FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

Francimeire dos Santos Silva

Jonas da Silva Rodrigues

Luciana Íris Amaro Nogueira

Arlane Markely dos Santos Freire

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como temática a utilização de softwares educacionais no ensino de Física para estudantes do ensino médio. Em tal contexto, analisamos como esse recurso pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem, de forma a minimizar as dificuldades encontradas pelos alunos, enfatizando a importância e o uso da tecnologia em aulas presenciais ou remotas visando a superação desses dilemas. Nesse sentido, partimos do princípio de que a utilização de softwares educativos pode, e deve fazer parte do ensino, facilitando cada vez mais o aprendizado de crianças e jovens da educação básica.

A informática é um recurso que foi inserido no contexto escolar como um artifício que pode ser usado de diversas maneiras na aprendizagem como, por exemplo, enquanto mecanismos multimídias que deixam as aulas mais interessantes e dinâmicas, bem como na aplicação de trabalhos extraclasse, que utilizam a internet e suas ferramentas para realização. Foi introduzida no campo educacional por meio de políticas nacionais e programas direcionados para este fim.

Uma dessas políticas foi o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), criado por meio da Portaria n.º 522/MEC, de 9 de abril de 1997, um programa educacional cujo objetivo é promover o uso pedagógico da informática na educação básica. Por meio dele, as escolas são equipadas com computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais e, em contrapartida, o governo federal e os municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para o uso das tecnologias (Brasil, 2024).

Neste cenário, a utilização de softwares educativos em sala de aula foi introduzida como uma forma para despertar o interesse pelos conteúdos curriculares pelos alunos, além de propor uma nova forma de ensinar a ser desenvolvida pelos professores. Tudo isso com a finalidade de educar e chamar

a atenção dos envolvidos no processo educacional, adequando às metodologias e tornando as aulas mais dinâmicas. Ainda nesse contexto, foi criada em 2023 a Política Nacional de Educação Digital (PNED), por meio da Lei n.º 14.533, de 11 de janeiro de 2023, que prevê medidas de estruturação e incentivo ao ensino de computação, programação e robótica nas escolas (Brasil, 2023).

A criação desses programas demonstra, de forma positiva, a importância das tecnologias educacionais, mecanismos essenciais na melhoria do processo de ensino-aprendizagem, visto que existem inúmeros softwares disponibilizados de forma gratuita, na internet, para qualquer pessoa utilizar com praticidade e que podem contribuir de forma significativa para a assimilação de diferentes conceitos que fazem parte dos componentes curriculares, incluindo a Física. Contudo, a escolha e uso dos softwares deve ser acompanhada com cuidado, haja vista a necessidade de que esse uso esteja adequado à finalidade educacional e ao ambiente escolar. Assim, a utilização no campo das Ciências é, e deve ser feita, considerando critérios didáticos e pedagógicos particulares.

Os softwares educacionais disponibilizam inúmeros jogos e simulações, além de brincadeiras que promovem o ensino e aprendizagem dos alunos de maneiras diversas. A maioria das simulações disponíveis ensinam o conteúdo proposto de forma simples e divertida, proporcionando uma interação significativa e fazendo com que os educandos construam o conhecimento de forma interativa. Desse modo, compreendemos que o uso das simulações, experimentos virtuais ou não, é uma forma de ensinar e aperfeiçoar o interesse dos educandos por qualquer que seja o tema. Ou seja, são ferramentas que propõem levar para a sala de aula algo que os alunos se identifiquem, tornando a busca pelo conhecimento uma atividade mais prazerosa e dinâmica.

Os recursos que há muitos anos eram utilizados – o quadro negro, giz e livro didático –, se utilizados isoladamente, apoiados apenas com explicações orais, já não auxiliam como antes, pois, várias necessidades que os alunos possuem atualmente estão aliadas ao uso das tecnologias. Dessa forma, a tecnologia é um dos caminhos mais atraentes para ampliar o desenvolvimento, ajudar a expandir o conhecimento e acelerar o aprendizado, aproximando os alunos dos avanços tecnológicos, próprios do mundo contemporâneo. Portanto, se existe a possibilidade de utilizar todos esses recursos em sala de aula, precisamos questionar: o porquê de não abraçarmos essa oportunidade? Compreendemos que esse uso é uma forma de desenvolver algo novo, de ajudar os alunos a despertarem suas curiosidades e emoções, realçando o interesse e o prazer pelos estudos.

Nesse sentido, em busca de discutir essas tecnologias no mundo contemporâneo, esse trabalho tem a finalidade de investigar a disponibilidade de softwares para o ensino de Física, a fim de identificar os recursos digitais mais

utilizados e descrever as suas vantagens e desvantagens no processo de ensino e aprendizagem à distância.

A partir dos questionamentos apresentados, partimos para um estudo exploratório de pesquisas que tratam sobre a temática aqui apresentada. Em princípio, realizamos a revisão bibliográfica de trabalhos localizados em plataformas como *Scielo* e Google Acadêmico, cuja busca ocorreu no período de janeiro a fevereiro de 2024. Utilizamos palavras-chave como: ensino de Física, softwares educacionais e tecnologias educacionais. Com o foco em pesquisas que tratassem sobre o ensino de Física, esta pesquisa também se utilizou de trabalhos disponíveis em sites de outros países, com destaque aos localizados nos portais Phet e BIOE, que tratam, especificamente, de softwares educacionais para o ensino de Física.

Importante ressaltar que a escolha pela temática está também relacionada à prática de uma das autoras desta pesquisa, professora de Física de uma rede de ensino localizada no estado do Maranhão. A docência em ciências é desafiadora, pois a implantação ou não de softwares educacionais nas aulas de Física em algumas cidades no interior do Maranhão, pode ser apontada como algo a ser melhor desenvolvido. Isso porque, parte dos professores licenciados em Física não participaram de cursos destinados ao uso de laboratórios de Física Básica e Moderna, muito menos de cursos voltados à instrumentação para o ensino de Física, pois este tipo de formação não costuma ser ofertado pela Secretaria Estadual de Educação.

Como consequência da não formação continuada voltada para essa temática, são poucos os professores que ministraram aulas experimentais e/ou com utilização de softwares educativos, uma vez que o ensino de Ciências Físicas e Naturais no Brasil está fortemente ligado à ausência da prática experimental. Sendo assim, é mantida uma dependência excessiva do livro didático. Contudo, de acordo com o novo cenário pós-pandemia Covid-19 e a expansão no uso da tecnologia, os profissionais da educação sentiram a necessidade de adequar essa nova forma de ensinar, utilizando os recursos tecnológicos, principalmente, durante as aulas online (Pedrisa, 2001; Diogo; Gobara, 2007).

Dessa forma, mesmo não passando por cursos de formação continuada adequados para a utilização desses recursos, cabe ao professor decidir utilizar ou não os softwares e as simulações para proporcionar uma melhor assimilação do conteúdo em sala de aula. O que implica na escolha de estratégias, recursos e abordagens, além da avaliação dos resultados, como verificar, também, se esses recursos estão a serviço de seus usuários para o ensino de Física. Assim, a partir deles, compreender se a inclusão em sala de aula pode contribuir com a atribuição de sentido aos procedimentos padrões das atividades de sala de aula, ampliando a compreensão da teoria aplicada.

Nesse caso, procuramos os vínculos entre as atividades e simulações compartilhadas, as estratégias e abordagens utilizadas pelos professores em seu desenvolvimento, e a sua efetividade em relação a três aspectos relacionados com os processos de aprendizagem escolar: a dialogia, a modelagem e o interesse dos estudantes e professores. As pesquisas realizadas em relação aos softwares educacionais procuram verificar o que há de essencial e importante a ser compartilhado sobre o assunto, para que, dessa maneira, possam contribuir para a compreensão mais geral dos fenômenos que ocorrem na dinâmica ensino-aprendizagem. Isso significa que a relevância desta pesquisa se situa não apenas nas respostas que são apresentadas, mas, sobretudo, nas novas questões que o ensino incita.

2. A IMPORTÂNCIA DO USO DE SOFTWARES NO ENSINO DE FÍSICA

O ensino das Ciências Físicas e Naturais no Brasil está fortemente influenciado pela ausência da prática experimental, o que implica na manutenção da dependência excessiva do livro didático e do método expositivo (Pedrisa, 2001; Diogo; Gobara, 2007). O ensino de Física, especialmente nas escolas públicas, é marcado pela carência de laboratórios de Ciências, como também pela falta de acesso a recursos tecnológicos e a desvalorização da carreira docente.

Esses são alguns exemplos dos obstáculos pedagógicos para a consecução do ensino e da aprendizagem da Física nos diferentes níveis e modalidades de ensino, e que se respaldam de forma negativa para o entendimento e o interesse dos alunos por esta disciplina. Nesse âmbito, acreditamos que o uso de softwares educativos tem o potencial de amenizar esses problemas.

A Física é uma Ciência que estuda as leis que regem os fenômenos naturais suscetíveis de serem examinados pela observação e experimentação, mediante a utilização de uma linguagem própria para traduzir seus conceitos e permitir sua manipulação. Assim, para que haja uma aprendizagem significativa dos conteúdos da Física, é essencial que seja estabelecida a conexão da tecnologia com os conceitos físicos, sem renunciar as relações matemáticas que os envolvem.

Nas sociedades atuais, muitas crianças e adolescentes vivem em meio às tecnologias, têm acesso, dentre outros, a jogos e brincadeiras na internet, via TV, celulares, e são diariamente atraídos pelas tecnologias e, por isso, desenvolvem métodos para aprender e utilizar tais recursos. Porém, ainda existe uma grande dificuldade quando a tecnologia é utilizada no processo de ensino-aprendizagem, pois, enquanto algumas escolas estão em adaptação para a utilização desses recursos, outra grande parte delas ainda está desatualizada, pelos mais diversos motivos. Essa realidade é ainda mais evidente nas escolas localizadas em zonas rurais, pois, mesmo que tenham acesso à internet, esta, ainda não é de qualidade.

Vivemos em uma sociedade que “em um período muito breve de tempo, tem

passado por mudanças significativas nos mais diversos âmbitos: social, político e econômico, identificando a presença cada vez mais acentuada de tecnologias da informação e da comunicação” (Carli, 2013, p. 21). Diante dessa realidade em constante transformação, percebe-se que tanto a escola como professores/professoras e alunos/alunas precisam estar em conformidade com as mudanças que vêm acontecendo, principalmente as que ocorreram no curto espaço de tempo da pandemia da Covid-19 (2020-2022). Com as dificuldades trazidas pela pandemia, alunos/as e professores/as precisaram buscar novos métodos e recursos educacionais que estivessem de acordo com a realidade e necessidades daquele momento. De modo geral, a escola, e seus sujeitos, adaptaram-se com diversas dificuldades, sejam elas pessoais, financeiras e administrativas.

A introdução de novos métodos e recursos tecnológicos no período pandêmico foi inicialmente problemático, pois seriam necessários profissionais preparados para utilizar as novas ferramentas em suas práticas pedagógicas. Enquanto alguns já possuíam tal prática, outros ainda estavam tentando adaptar-se a essa nova forma de ensinar, que incluía o domínio dos recursos disponíveis na internet e a prática com estratégias didáticas usando esses recursos em aulas presenciais ou remotas. Tal cenário tornou-se ainda mais agravante para os professores que utilizaram apenas os recursos básicos que disponíveis em suas casas: livro didático, celular ou notebook.

Dessa forma, os profissionais da educação tiveram que aperfeiçoar seus conhecimentos em relação ao uso dessas novas tecnologias para buscar melhorias e tentar desenvolver de forma mais assertiva o seu trabalho. E diante desses novos recursos, o professor tem o papel de mediar os alunos para que se tornem capazes de solucionar problemas. O uso de softwares pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, servindo como recurso implementado no ambiente escolar. Muitas vezes os alunos não entendem a teoria de determinado conteúdo, mas, diante da prática, conseguem assimilar conceitos e relacionar as simulações com a teoria. É nesse sentido que o uso dos softwares pode efetivamente colaborar.

A utilização das Tecnologias da Comunicação e Informação (TCIs) associados aos recursos e programas que geram acesso ao conhecimento, quando adequadamente implementados em sala de aula, promovem melhorias múltiplas no processo educativo, contribuindo também para aprimorar e aperfeiçoar o trabalho docente. As TCIs fazem parte da vida social e são importantes na formação dos alunos, de tal modo que, através delas, o professor pode realizar as aulas de forma mais dinâmica, fazendo com que o aluno interaja tanto na aula presencial quanto na online. Masetto (2011, p.143) ressalta que, “não se trata de simplesmente substituir o quadro negro e o giz por algumas transparências,

por vezes tecnicamente ou começar a usar Datashow”, pois o uso dos recursos tecnológicos vai muito além:

Com o avanço tecnológico, os profissionais precisam estar cada vez mais conectados com o mundo, especialmente os professores, tendo que abandonar antigas formas de ensinar e buscar condições favoráveis ao desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem ressaltando a criatividade, com alunos inventivos e envolvidos com outras descobertas. As transformações ocorridas nas últimas décadas anseiam por profissionais cada vez mais preparados e capacitados no domínio para uso das mais diversas ferramentas tecnológicas, explorando competências e habilidades ideais no processo de ensino aprendizagem (Moura; Brandão, 2013, p. 5).

Nesse contexto, compreendemos que a utilização de softwares provoca a motivação dos alunos para estudar; possibilita uma maior aproximação entre os alunos e o professor; proporciona a construção do conhecimento de forma individual e coletiva; e gera um maior empenho do estudante. Assim, é possível vislumbrar tais benefícios não somente diante do ensino-aprendizagem da disciplina de Física, mas também de outras tantas, tais como Biologia, Química, Matemática, Português, etc.

De acordo com Moraes (2003, p.21), “os softwares educacionais foram produzidos justamente para serem utilizados em procedimentos educativos, podendo ser pedagógicos ou administrativos”. São categorizados em dois tipos: os softwares educativos e os softwares aplicativos (projetados através de linguagem de programação para executar um grupo de funções, tarefas ou atividades coordenadas para o benefício do usuário).

Nessa pesquisa, interessa-nos os softwares educativos que, segundo o supracitado autor,

[...] são uma das classes dos softwares educacionais e têm por objetivo primordial facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Os softwares educativos possibilitam a intervenção do professor para auxiliar o aluno, na construção do conhecimento com relação ao currículo escolar, interação de uso (fácil acessibilidade, não exige conhecimentos prévios de computação) proporciona também, maior interesse do aluno para com o conteúdo (Moraes, 2003, p. 21).

Segundo Fialho e Matos (2010, p.125), os softwares educacionais necessitam de atenção especial para os fundamentos pedagógicos, podendo ser classificados em dois tipos: i) jogos, através dos quais os alunos têm a oportunidade de aprender brincando e; ii) simulações, por meio das quais os alunos podem visualizar situações reais. Em ambos os casos, a finalidade é fazer com que os alunos investiguem e tenham melhores resultados na aprendizagem, construindo conhecimentos de maneira lúdica e interativa.

É importante ressaltar que os softwares devem ser de fácil instalação para

facilitar sua utilização. Além disso, os professores devem observar os aspectos pedagógicos que irão contribuir com o aprendizado dos alunos.

3. SOFTWARES COMO RECURSO NO ENSINO DE FÍSICA

Os resultados de pesquisas que tratam sobre softwares online para o ensino de Física apontam diversos programas e aplicativos para o uso educacional. Os programas identificados estão apontados no quadro 1, a seguir.

Quadro 1. Softwares para o ensino de Física

Software	Descrição
Converber – conversor de medidas	Conversor de mais de 1000 unidades de medidas, algumas delas de massa, comprimento, volume, força entre outras.
Temperature Converter – conversor de temperaturas	Converte temperaturas entre as escalas Celsius, Fahrenheit, Kelvin, Reaumur e Rankine.
Laboratório Virtual – CDDF	Simula experiências de laboratório como conservação de energia, movimento retilíneo uniforme, movimento uniformemente variado, plano inclinado etc.
Profi	Programa direcionado principalmente a professores, com exercícios interativos relacionados à mecânica e com opção de simulação ou de questionário
Phet	Oferece aos professores acesso a dicas para simuladores específicos e vídeos, recursos para o ensino com simulações e atividades partilhadas pela comunidade de professores.

Fonte: elaboração própria.

Os softwares citados no Quadro 1 podem auxiliar os alunos adquirirem conceitos teóricos e práticos em determinadas áreas de conhecimento, pois o conjunto de situações, procedimentos e representações simbólicas oferecidas por estas ferramentas é amplo e com potencial que atende boa parte dos conteúdos. Assim, permitem auxiliar os alunos para que atribuam novos significados às tarefas de ensino, e ao professor, oportuniza planejar, de forma inovadora, as atividades que atendem aos objetivos de ensino. Essas são algumas vantagens e contribuições dos softwares destacados.

Contudo, a falta de habilitação para o ensino laboratorial por alguns professores de Física é uma constatação recorrente no ensino secundário, e esta sugere limitações na preparação inicial dos docentes para a utilização de softwares. Esta situação é uma desvantagem, pois pode ocasionar a utilização desses recursos de forma pouco eficiente ou mesmo inadequada e, desse modo, não conseguem atingir os objetivos educacionais desejados.

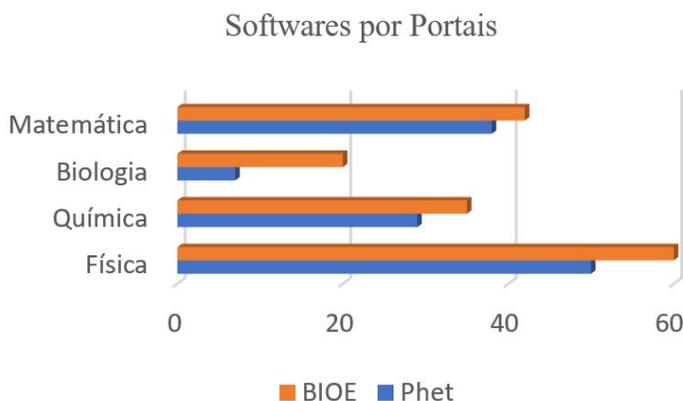
Nas pesquisas sobre o uso de softwares educativos como ferramenta de ensino, observa-se que ao utilizar esse recurso pedagógico na área de Física, o

educador possivelmente desenvolverá uma habilidade específica em seus alunos, que na educação atual é raro de se conquistar: a curiosidade. Um dos grandes desafios para professores, principalmente para os da área de Ciências exatas, é despertar em seus alunos o interesse pela disciplina, motivando-os a aprender e a aplicar essa aprendizagem em seu cotidiano.

Quando se utiliza experimentos ou simulações como ferramentas de ensino, possivelmente o educador levará os seus alunos a participarem com interesse e, o que é ainda mais importante: os levará a aprender a construir o conhecimento. Nas simulações, os estudantes aplicam na prática e observam fenomenologicamente os conceitos teóricos aprendidos em sala de aula.

A partir do levantamento e das pesquisas realizadas, foi constatado que a maior parte dos recursos e softwares está concentrada na área de ensino de Física. Os resultados obtidos por meio dos portais Phet e BIOE, relacionados a diferentes áreas de ensino, estão representados no Gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1. Utilização de Softwares por Portais



Fonte: elaboração própria.

A implementação e utilização de softwares educativos em sala de aula não pode ocorrer de forma aleatória. É preciso que haja objetivos claros e planejamentos adequados para que visem o equilíbrio entre o uso experimental, o conteúdo teórico ministrado e a aprendizagem.

Um outro aspecto analisado foi o Projeto de Simulações Interativas PhET, da Universidade do Colorado Boulder, fundado em 2002 pelo Carl Wieman. Esse projeto cria simulações de matemática e ciências interativas gratuitas, por meio das quais os estudantes aprendem através de explorações e descobertas. O ambiente possui 161 simulações interativas, 97 traduções de idiomas e 3.043 lições enviadas por professores. O Gráfico 2, a seguir, apresenta os resultados obtidos, relacionados ao simulador PhET.

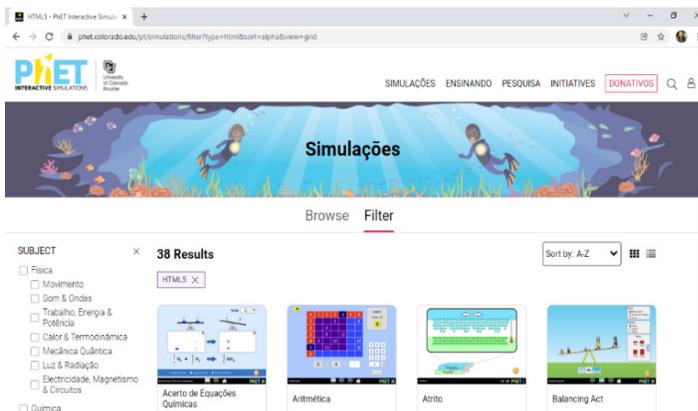
Gráfico 2. Quantidade de recursos encontrados no simulador PhET
Simulador PhET



Fonte: elaboração própria (2024).

Depois do contato inicial com os conteúdos teóricos em sala de aula, os alunos podem fazer uso dos softwares e verificar as próprias aprendizagens, pois as ferramentas permitem interação e possibilitam que os estudantes visualizem os conteúdos de maneira diferente, através de estímulos visuais, sonoros etc. Porém, apesar do software explicar o conteúdo, ele não possui todo o conhecimento e, nesses casos, o professor torna-se um importante mediador. Nessa direção, visualizamos o docente como uma peça fundamental para sanar dúvidas e apontar informações relevantes. As Figuras 1 e 2, abaixo, são exemplos de simulações do software PhET.

Figura 1. Página inicial do simulador PhET



Fonte: https://phet.colorado.edu/pt_BR/

A partir das imagens apresentadas é possível ver os exemplos de simulação, atividades compartilhadas por uma comunidade de professores e orientações em vídeos, softwares educativos, experimentos práticos, mapas, hipertextos e áudios.

Figura 2. Simulação formas e transformações de energia em sistemas encontrados no simulador PhET



Fonte: https://phet.colorado.edu/pt_BR/simulations/energy-forms-and-changes

A figura 2, acima, simula como a energia fluirá quando os objetos são aquecidos ou resfriados, ou quando os objetos em contato tenham diferentes temperaturas, projetando um sistema com os tipos de energias, trocadores e usuários, ilustrando como esta pode mudar de uma forma para outra. Assim, explica a conservação da energia em sistemas reais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo é analisar como, e quais softwares, podem ser utilizados como recurso didático pelos docentes no ensino de Física. O uso dos softwares para o ensino de Física além de promover uma aprendizagem dinâmica, enriquece o trabalho docente, pois contribui como complemento no processo de construção de conhecimentos. Da forma similar, promovem a aprendizagem em diferentes situações, ajudando na melhoria da leitura e escrita, impulsionando ações para a tomada de decisões, escolha de estratégias, respeito às regras estabelecidas na construção de conceitos, dentre outras questões.

Desse modo, a utilização de softwares educativos em sala de aula tem o potencial de contribuir de forma efetiva no processo de ensino aprendizagem e, por isso, os professores precisam ter consciência da importância que têm na inclusão desses recursos tecnológicos na aprendizagem dos alunos. Para isso, é preciso possibilitar aos docentes o acesso aos recursos necessários, além de formações e cursos de aperfeiçoamento voltados para uso das tecnologias.

Se analisado previamente quanto aos objetivos e metodologias, os softwares educacionais enriquecem as aulas e motivam a participação softwares dos alunos na construção do conhecimento. Nesse âmbito, o professor deixa de ser um mero transmissor de conhecimento, para se tornar o mediador da

aprendizagem. Enquanto nas aulas convencionais são realizados experimentos com materiais de baixo custo, com o uso dos softwares, que apresentam diversas animações, é possível proporcionar aos alunos uma melhor compreensão da teoria e da prática, com a formulação de seu próprio conhecimento.

Ademais, o uso desses softwares em sala de aula pode também auxiliar na promoção do processo de socialização e crescimento intelectual dos alunos, mediante a demonstração de fenômenos e ações não percebidas no cotidiano, podendo instigar discussões criativas acerca do assunto abordado.

No entanto, é de suma importância salientar que os softwares não substituem a aula expositiva do professor. Ao contrário, eles funcionam como um instrumento complementar para melhor trabalhar os conteúdos em sala de aula, auxiliando os alunos a compreenderem melhor, e de forma mais eficaz, os conteúdos. Dessa forma, seu uso contribui para que os alunos deixem de lado a “decoreba”, oportunizando a construção do conhecimento.

Diante do levantamento teórico aqui apresentado, a pesquisa alcançou o objetivo de analisar a disponibilidade de softwares educacionais voltados para o ensino de Física. Embora esses resultados não tenham dado conta de esgotar o tema, visto que foi uma pesquisa realizada somente com alguns deles, compreendemos que nos possibilitou rever conceitos e verificar que os softwares podem ser ferramentas de suma importância para construção do conhecimento. Ademais, esperamos a partir dos resultados apresentados, contribuir com a realização de mais pesquisas no campo em questão, evidenciando a importância dos softwares em simulações práticas no ensino de Física.

Portanto, essa pesquisa é o início de uma longa busca por aperfeiçoamentos no processo de ensino da disciplina de Física. Pretendemos dar continuidade com os estudos voltados para essa temática, objetivando divulgar os softwares educacionais e seu potencial na utilização em sala de aula nas demais disciplinas, para além da Física, ajudando a aprimorar a compreensão teórica e prática dos demais componentes curriculares, a fim de contribuir para uma maior qualidade no processo da educação escolar.

REFERÊNCIAS

Banco Internacional de Objetos Educacionais. Disponível em: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br>. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Informática na Educação - Apresentação.** 2024. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32086-proinfo#:~:text=O%20que%20%C3%A9%20o%20ProInfo,de%20ensino%20fundamental%20e%20m%C3%A9dio>. Acesso em: 14 jun. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 14.533, de 11 de janeiro de 2023.** Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm. Acesso em: 14 jun. 2024.

CARLI, A. **Efeitos da introdução das TICs no ensino de Ciências na Educação Básica.** (Dissertação de Mestrado em Ciências: Química da Saúde e da Vida) UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

DIOGO, R.C.; GOBARA, S.T. Sociedade, educação e ensino de Física no Brasil: do Brasil Colônia ao fim da Era Vargas. *In: Simpósio Nacional de Ensino de Física*, 17., 2007, São Luis. **Anais [...]** São Luis: Sociedade Brasileira de Física, 2007.

FIALHO, N.N; MATOS, E.L.M. **A arte de envolver o aluno na aprendizagem de ciências utilizando softwares educacionais.** Curitiba: UFPR- Universidade Federal do Paraná. 2010, p. 121-136.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** Campinas: Papirus, 2008.

MASETTO, M; BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** São Paulo: Papirus, 2011.173 p.

MORAIS, R.X.T. **Software educacional: A importância de sua avaliação e de seu uso na sala de aula.** Fortaleza: FLF, 2003. Disponível em: <http://www.flf.edu.br/revistas-flf/monografias-computação/monografias-rommel-xenfonte.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

MOURA, E; BRANDÃO, E. O uso das tecnologias digitais na modificação da prática educativa escolar. **Revista Fazer**. Erechim, v.1, n.º 1.

PEDRISA, C.M. Características históricas do ensino de ciências. **Ciência & Ensino**, Campinas, n.11, p. 9-12, 2001.

PhET – Physics Education Technology. **Formas e transformação de energia.** Disponível em: https://phet.colorado.edu/sims/html/energy-forms-and-changes/latest/energy-forms-and-changes_pt.html. Acesso em: 10 fev. 2022.

PhET – Physics Education Technology. **Formas e transformação de energia.** Disponível em: <https://phet.colorado.edu/pt/simulations/energy-forms-and-changes>. Acesso em: 10 fev. 2022.

PhET – Physics Education Technology. **Simulações.** Disponível em: <https://phet.colorado.edu/pt/simulations/filter?subjects=heat-and-thermodynamics&type=html&sort=alpha&view=grid>. Acesso em: 20 fev. 2022.

ESCOLA E FAMÍLIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Carla Karoline Brito Davi

Ellery Henrique Barros da Silva

Alexandre Moura Lima Neto

1. INTRODUÇÃO

As discussões que envolvem as relações que a escola estabelece com a família têm sido cada vez mais discutidas no meio educacional. Desta forma é essencial compreender como elas aconteceram e se desenvolveram para que se inicie uma discussão com a finalidade de melhorar o ambiente e a escola, assim como também as contribuições efetivas da família nesse contexto.

Entende-se que a relação entre escola e família, pode colaborar ou acarretar prejuízo na formação e na construção do desenvolvimento da criança durante a educação infantil, pode-se afirmar que ambas as instituições têm um importante papel complementar no processo de aprendizagem da criança. A escola consiste no espaço em que acontece a interação entre professores e alunos, possibilitando o acesso ao conhecimento formal de todo contexto cultural, sendo um instrumento necessário para o processo. Contudo sabe-se que não só no ambiente escolar se dá a aprendizagem e a criança possui outras referências que não podem ser esquecidas nessa trajetória.

De acordo com a LDB, em seu 1º artigo, “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa” (Brasil, 1996, p. 1). Contudo, é na família que o aluno constrói os valores que carregará por toda a vida, sendo o primeiro ambiente de socialização que lhe permitirá traçar seus futuros caminhos. A participação da família na vida escolar do aluno não só amplia os conceitos que ele desenvolve, mas também o ajuda a conhecer e valorizar sua cultura individual no contexto coletivo da escola.

Nessa perspectiva, a relação entre escola e família é crucial para a formação integral do indivíduo, pois ambas as instituições, necessitam caminhar juntas dentro do processo educacional, desempenhando funções complementares

para melhor aprendizagem das crianças. Tanto juntas quanto separadas, são essenciais para proporcionar uma educação ampla. Por meio desta parceria, contribuí para o exercício da cidadania e o desenvolvimento das habilidades intelectuais do aluno. Quando a família e a escola trabalham em harmonia, elas criam um ambiente de apoio que favorece o crescimento pessoal e acadêmico do educando (Ferreira; Fátima, 2016).

Na atualidade, a escola tem a responsabilidade de ensinar o aluno a atuar criticamente na sociedade, além de transmitir valores fundamentais para a vida. No entanto, este papel também deve ser compartilhado pela família, que muitas vezes não está suficientemente envolvida na aprendizagem e formação dos filhos. Pais e professores, ao reconhecerem que têm objetivos comuns, devem unir e integrar seus esforços para criar uma relação satisfatória, proporcionando ao aluno confiança e segurança nos estudos (Wieczorkiewicz; Baade, 2020).

O objetivo deste trabalho é analisar a contribuição exercida pela escola e família no ensino aprendizagem da criança na Educação Infantil em sala de aula. Esse estudo se justifica por ser de relevância social, uma vez que a família e a escola necessitam estabelecer uma parceria que favoreça melhor desenvolvimento e aprendizado do estudante.

2. MÉTODO

2.1 Tipo de investigação

O tipo de estudo se caracteriza como uma pesquisa de natureza qualitativa e quanto aos objetivos da pesquisa se classifica como descritiva (Prodanov, 2013).

2.2 Cenário e participantes da pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas da rede municipal de ensino de Floriano/PI. As escolas estão situadas em bairros de classe média, atendem crianças de ambos os sexos e oferecem da Educação Infantil ao Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Participaram dessa pesquisa 05 cinco professoras que atuam na Educação Infantil. Todas as participantes são do sexo feminino com idades entre 34 a 47 anos, todas formadas em pedagogia e com tempo de carreira entre dois a vinte um ano de experiência. Vale ressaltar que foram considerados critérios de inclusão dos participantes: atuar como professor da escola pesquisada com crianças de 0 a 6 anos de idade e aceite em participar da pesquisa. Enquanto critérios de exclusão, apenas a não contemplação dos critérios supracitados.

2.3 Instrumentos de coleta de dados

O instrumento utilizado foi um questionário semiestruturado, onde foram obtidas informações sociodemográficas e acerca do objeto de estudo. Trata-se de um instrumento de coleta de dados na qual possibilita obter informações do participante, sem a presença do pesquisador (Lakatos; Marconi, 2010).

2.4 Procedimento de coleta de dados

Inicialmente, foi realizada uma visita nas escolas para devida autorização da pesquisa. Logo após, foi entregue os questionários para os professores, acompanhado do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE, explicando o objetivo da pesquisa, bem como também a participação voluntária da pessoa conforme rege as regulamentações em ética de pesquisa feitas com seres humanos 96/96.

2.5 Procedimento de análise dos dados

Os dados foram tratados e analisados a partir da Hermenêutica de Profundidade, seguidas de suas três etapas: Análise Sócia Histórica, Análise formal ou discursiva e a (Re) interpretação (Veronese; Guareschi, 2006).

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Essa pesquisa, conforme já mencionado anteriormente teve a participação de 05(cinco) professoras da Educação Infantil em duas escolas da rede pública da cidade de Floriano/PI. Dessa maneira, para um melhor entendimento e contextualização para a análise dos dados, optou-se pelo uso de quadros com as falas das participantes, na qual emergiram categorias de análise, que serão apresentados e discutidos a seguir. Ei-las: *Participação familiar nas atividades escolares; atividades desenvolvidas pela escola; Fatores que influenciam a participação familiar no aprendizado infantil; estratégias utilizadas pelo professor para aproximar a família da criança.*

3.1. Participação familiar nas atividades escolares

Essa categoria visa entender a opinião dos professores sobre a relevância da participação familiar nas atividades escolares para o aprendizado das crianças. A opinião dos educadores é fundamental, pois eles estão diretamente envolvidos no processo educativo e podem oferecer insights valiosos sobre como o engajamento das famílias pode influenciar positivamente o desenvolvimento social dos estudantes. De acordo com o quadro abaixo, surgiu as seguintes respostas:

QUADRO 1 - Importância da participação familiar nas atividades escolares

MARGARIDA	É extremamente importante que os pais acompanhem o aprendizado dos seus filhos nas atividades escolares, pois esse acompanhamento favorece o bom desenvolvimento do ensino aprendizagem.
ORQUÍDIA	É de grande importância o trabalho feito com a ajuda da família para o desenvolvimento da criança
HORTÊNCIA	É importante que a família esteja engajada na educação das crianças, pois a escola não desenvolve o seu papel sozinho.
VIOLETA	A criança que é acompanhada pelos pais tem um desenvolvimento bem melhor, ela assimila melhor o conteúdo, se desenvolve mais rápido, é educada, respeita seus superiores.
AMARILIS	Toda família ajudará muito para que a criança desenvolva todos os seus aspectos educacionais.

Fonte: dados de pesquisa, 2019.

Analisando o quadro percebe-se que todas as professoras acreditam que a participação da família nas atividades escolares é sim muito importante no processo de ensino aprendizagem da criança, tendo em vista que a sua parceria junto à escola é primordial, pois a escola sozinha não consegue desenvolver esse papel.

Quando a criança vive em um ambiente onde a família a incentiva e estimula em suas atividades escolares, ela se desenvolve mais rapidamente, interage melhor com colegas e professores, e apresenta resultados mais satisfatórios ao longo de seu processo educacional. Por outro lado, se a criança vive em um ambiente sem estímulo, poderá ter dificuldades em se desenvolver (Sampaio, 2011).

A tarefa de educar deve ser realizada em conjunto com a família, pois a escola, sozinha, não consegue cumprir essa obrigação. É essencial que a família e a escola formem uma parceria. Para superar dificuldades e atingir os objetivos educacionais dos alunos, essas duas instituições precisam compartilhar os mesmos ideais. Só assim as dificuldades das crianças poderão ser sanadas (Marchesi; Gil, 2004).

3.2 Atividades desenvolvidas pela escola

Essa categoria tem como objetivo identificar quais atividades a escola desenvolve para envolver a família no acompanhamento escolar da criança. Compreender essas atividades é crucial, pois a colaboração entre a escola e a família pode fortalecer o suporte ao aluno, melhorar o desempenho acadêmico e criar um ambiente mais coeso e favorável ao aprendizado. De acordo com o quadro abaixo, surgiu as seguintes respostas:

QUADRO 2- Atividades desenvolvidas pela escola.

Margarida	Reuniões na escola e temos também um grupo de whatsapp com os pais dos alunos.
Orquídea	Comemoramos as datas festivas, sempre em parceria com a família (carnaval na escola, páscoa, dia das mães, festa junina, etc.).
Hortência	Temos projetos de leitura e cantigas de roda e sempre procuramos envolver as famílias.
Violeta	O contato diário entre pais/professores faz com que a criança seja melhor acompanhada. Através das reuniões e das festas que são tradicionais nas escolas de educação infantil: festas das mães, festas dos pais, folclore, dentre outras.
Amarílis	Reuniões palestras, comemoração atividade como bazar e outras.

Fonte: dados de pesquisa, 2019.

Analisando as respostas das pesquisadas, notou-se que as reuniões escolares, datas comemorativas como (dia das mães, dos pais, folclore), palestras, bazar e projetos de leitura são algumas das atividades que as escolas desenvolvem com o intuito de promover uma maior aproximação familiar no acompanhamento escolar da criança.

A participação das famílias no ambiente escolar é limitada, pois eles são convidados principalmente para atividades secundárias. O mais importante seria seu envolvimento na preparação e concretização dos projetos pedagógicos, que são mais complexos e requerem sua colaboração. Portanto, é evidente que a escola precisa fortalecer esses laços com as famílias, oferecendo, além das atividades rotineiras, oportunidades para uma participação efetiva na escola e na vida da criança (Reali; Tancredi, 2005).

O Capítulo IV do Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece que “é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”. Portanto, incluir a família na rotina escolar da criança é uma exigência legal. O que falta é a correta implementação dessa participação, pois somente assim é possível alcançar resultados mais satisfatórios no desenvolvimento e na aprendizagem da criança (Brasil, 1990).

3.3 Fatores que influenciam a participação familiar no aprendizado infantil

A família exerce uma influência significativa sobre o indivíduo durante o processo de formação. Este item analisou os fatores que influenciam a participação da família na aprendizagem da criança. Compreender essas influências é crucial para promover um ambiente educativo mais colaborativo e eficaz, onde a integração entre escola e família potencializa o desenvolvimento e sucesso escolar da criança. De acordo com o quadro abaixo, surgiu as seguintes respostas:

Quadro 3 - Fatores que influenciam a participação familiar no aprendizado infantil.

Margarida	Com uma boa participação dos pais na vida escolar dos alunos, nos proporciona uma melhor interação com os alunos, gerando então uma melhor aprendizagem.
Orquídea	O trabalho feito na escola, sempre tem maior rendimento quando trabalhado (acompanhado) em casa também.
Hortência	As crianças necessitam ser motivadas pelos familiares a estudarem e que é nas escolas que as mesmas interagem entre si e com outros adultos e assim alcançarem sua autonomia e ter um bom relacionamento no convívio em sociedade.
Violeta	A dedicação, o zelo pelo seu filho e a responsabilidade de ser pai e mãe de uma criança que espera atenção, afeto e dedicação dos mesmos, fatos esses que na maioria das vezes não acontece.
Amarílis	Ao saber que seus pais se interessam por seus estudos e por suas experiências escolares a criança sente-se valorizada desenvolvendo-se de forma segura e com boa autoestima.

Fonte: dados da pesquisa, 2019.

Segundo as respostas cada professor deixa evidente que a influência que a família exerce sobre a vida da criança é de fundamental importância no seu processo de ensino aprendizagem, para que essa consiga agregar valores sadios a sua formação no decorrer do seu processo de escolarização.

Nessa perspectiva, acredita-se que a influência da família na formação da criança é crucial, pois ela proporciona todos os componentes essenciais para seu desenvolvimento, como carinho, motivação, afeto, confiança e respeito. Esses elementos tornam a família um apoio fundamental na busca por uma aprendizagem de qualidade. Entender essa dinâmica ressalta a importância de fortalecer os laços familiares para potencializar o sucesso educativo da criança (Prado, 2011).

A professora Violeta menciona que o afeto e a dedicação da família são fundamentais para uma aprendizagem sólida, mas observa que esses valores estão ausentes em alguns pais. As crianças que têm uma boa relação afetiva com seus pais apresentam um melhor desenvolvimento, sentem-se mais confortáveis e interessadas em aprender, compreendem melhor o cotidiano e têm um melhor desempenho nas atividades escolares. Portanto, o processo de aprendizagem deve estar interligado à afetividade, criando um ambiente acolhedor para crianças, famílias e professores (Wieczorkiewicz; Baade, 2020).

3.4 Estratégias utilizadas pelo professor para aproximar a família da escola

Essa categoria tem como objetivo investigar as estratégias que os professores utilizam para promover uma maior aproximação entre a escola e as famílias. Entender essas estratégias é crucial para fortalecer a colaboração entre ambas as partes, o que pode melhorar significativamente o suporte educacional oferecido aos alunos. De acordo com o quadro abaixo, surgiu as seguintes respostas:

Quadro 4- Estratégias utilizadas pelo professor para aproximar a família da escola.

Margarida	Procuo sempre conversar com os pais dos meus alunos e tento estabelecer uma parceria, para que estes entendam o verdadeiro papel da família na escola e na educação dos filhos.
Orquídea	Criei um grupo de <i>WhatsApp</i> (meio tecnológico), para aproximação dos pais da turma. Nele sempre posto atividades, fotos das crianças, conteúdo trabalhado. E sempre peço para acompanhar em casa as atividades da semana.
Hortência	A melhor forma deve ser uma boa comunicação. Desenvolvemos um vínculo de amizade, tendo em vista que as maiorias dos pais sempre deixam seu filho em sala de aula.
Violeta	O contato entre professor/pais, palestras motivacionais e diálogos.
Amarílis	Comunicação, respeito, compreensão, dialogo.

Fonte: dados da pesquisa, 2019.

Segundo as respostas, cada professor deixa evidente que o dialogo continua sendo uma das melhores formas de aproximar a família do cotidiano escolar das crianças.

Para garantir uma convivência harmoniosa em qualquer ambiente em que o sujeito esteja inserido, é essencial cultivar o diálogo. Portanto, a comunicação entre família e escola deve ser baseada em um diálogo aberto e honesto, abordando todos os temas relacionados ao aprendizado do aluno. É fundamental que haja respeito mútuo e consideração pelos pontos de vista de ambas as partes, com o foco sempre voltado para o aluno, que é o protagonista desse processo educativo (Paro, 2008).

Quando há comunicação ativa e contínua entre família e educador, aumentam as chances de colaboração mútua entre essas duas instituições no desenvolvimento da aprendizagem da criança, o que conseqüentemente leva a melhorias nas estratégias e métodos de ensino. Manter os pais informados sobre o progresso de seus filhos na escola e enfatizar a importância de sua participação nesse processo faz com que eles reconheçam a necessidade desse compartilhamento de responsabilidades (Piaget, 2007).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de ensino-aprendizagem da criança ocorre continuamente nas interações diárias que ela mantém com seus colegas em diversos ambientes que frequenta. A escola e a família são instituições distintas, porém compartilham objetivos comuns no que diz respeito à educação desse indivíduo, evidenciando a necessidade de uma relação colaborativa para seu desenvolvimento integral.

Este estudo proporcionou uma análise aprofundada sobre as contribuições da escola e da família na aprendizagem das crianças na Educação Infantil, buscando entender como essas duas instituições podem cooperar para melhorar

o desempenho educacional dos alunos no contexto escolar.

É fundamental adotar uma abordagem mais sensível em relação às discussões que envolvem a interação entre escola e família, pois, apesar de ser um tema amplamente estudado em cursos de graduação, ainda não foram encontradas soluções que promovam uma aproximação mais eficaz entre essas instituições. Assim, esta pesquisa assume uma relevância social significativa, pois oferece contribuições importantes para pais, professores e profissionais da educação, além de impactar a sociedade como um todo, fornecendo informações que podem enriquecer a educação e a formação de indivíduos críticos.

Portanto, sugere-se que este estudo prossiga, uma vez que tanto a escola quanto a família desempenham papéis cruciais no desenvolvimento educacional e na aprendizagem da criança. Somente através de uma educação de qualidade, baseada na humanização e no respeito às diversas realidades familiares, será possível alcançar uma educação mais inclusiva e democrática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente e dá outras providências. 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

FERREIRA SANTOS, E.; DE FÁTIMA BERENICE DA CRUZ, M. Escola e Família como Agências de Subjetividades Docente e o Método (Auto) Biográfico como instrumento de investigação dessas subjetividades. **Revista de Educação Dom Alberto**, v. 1, n. 9, p. 84-94, 30 jun. 2016.

MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos H. Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAKATOS, E. Maria; MARCONI, M. de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**: Técnicas de pesquisa. 7ed – São Paulo: Altas, 2010.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico/ Cleber Cristiano Prada. nov, Ernani Cesar de Freitas.- 2. Ed. – Novo Hamburgo:Feevale, 2013.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 15ª ed. São Paulo. Cortez. 2008.

PRADO, Danda. **O que é família**. São Paulo: Brasiliense, 2011. Coleção Primeiros Passos.

PIAGET, Jean. **Para onde vai à educação?**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P. A importância do que se

aprende na escola: a parceria escola-famílias em perspectiva. **Paidéia**, v. 15, n. 31, p. 239-247, 2005.

SAMPAIO, Simaia. **Dificuldades de aprendizagem**: a psicopedagogia na relação sujeito, família e escola. 3ª ed. Rio de Janeiro: Wak editora, 2011.

VERONESE, M. V.; GUARESCHI, P. A. Hermenêutica de Profundidade na Pesquisa Social. **Revista de Ciências Sociais Unisinos**. São Leopoldo – RS, mai./ago., n. 2, v. 42, p. 89-93, 2006.

WIECZORKIEWICZ, Alessandra Krauss; BAADE, Joel Haroldo. Família e escola como instituições sociais fundamentais no processo de socialização e preparação para a vivência em sociedade. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 20, 2 de junho de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/19/familia-e-escola-como-instituicoes-sociais-fundamentais-no-processo-de-socializacao-e-preparacao-para-a-vivencia-em-sociedade>.

O DIÁLOGO DESEJÁVEL: PESQUISA E O ENSINO DE FILOSOFIA NA ATUALIDADE

Pablo Andrey da Silva Santana

1. A PESQUISA NO CAMPO EDUCACIONAL

Segundo Senna (2007, p.47) a construção conceitual Ação-Pesquisa-Ação= Pesquisa-Ação, são nomenclaturas que se referem ao mesmo conceito em busca de formas de ações coletivas, objetivando-as a resoluções de problemas ou transformações de uma dada realidade.

A ideia de professor como pesquisador tem indícios na Inglaterra (1960), neste movimento este oriundo de um processo de reforma curricular, objetivando fomentar um currículo e mudança pedagógica acerca de habilidades e competências significativa e valorosa a educação geral básica no tocante aos alunos (ELIOTTI,1991. p. 127).

Currículo é um conjunto de procedimentos hipotéticos a serem experimentados com base na reflexão de ideias postas em ação e o professor teria um papel preponderante para a construção da teoria curricular. (SENNA, 2003, p. 55). A partir desta concepção de currículo e da teoria curricular, constitui-se a ideia de Professor como pesquisador.

Em 1990, surge como questão norteadora a expressão no cenário educacional acerca do conceito “Professor Reflexivo”, enquanto movimento teórico de compreensão do trabalho docente suscitado por Shön (1930-1997) e Stenhouse (1926-1982). Tal conceito denominado de pesquisa-ação- expressão está de cunho no campo das ciências sociais, que fora apropriado pelo campo da educação e aplicado à formação e prática dos professores, que contribuirá para a reconfiguração conceitual de professor como pesquisador na atualidade (SENNA, 2003, p. 103).

Considerando que para formar professores como profissionais reflexivos e/ou que pudessem ter a pesquisa como prática recorrente em seu fazer docente, ou seja, considerar a pesquisa como parte fundamental da formação do professor em âmbito acadêmico.

Para Muchail (1996, p. 48) a formação profissional baseia-se na

epistemologia da prática-valorização da experiência e da reflexão na experiência, tendo como tríade necessária: “Professor Pesquisador - Professor Reflexivo = papel da pesquisa em educação”.

Ressalta-se, nessa perspectiva, que um bom professor não se faz apenas com teorias, mas principalmente com a prática e o estímulo a uma ação-reflexão-ação e a busca constante de um saber mais e de um fazer melhor. Portanto, seu fazer reflexivo é aprimorado na prática e em associação com a pesquisa.

2. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR

Muchail (1996, p. 69) aborda o conceito de professor reflexivo; pensar a formação de professores e a prática de professores: valorização do eu pessoal e eu profissional; como fonte de conhecimento por meio da reflexão e experimentação, bem como a formação de professores: propor situações de experimentação que permitam a reflexão - os professores precisam refletir sobre o trabalho de ensinar.

A formação do pesquisador se apresenta com o movimento contra hegemônico e como um estímulo à implementação de novas modalidades de formação, onde se acorda os argumentos da relação entre pesquisa, formação do professor e prática docente. Nessa perspectiva, ao apropriar-se de novos conceitos e linguagens o professor situa-se como leitor crítico de si e de sua circunstância, de modo a investigar sua ação e renovar sua prática, tornando-se um professor reflexivo.

Para Nóvoa (2010, p. 32), o professor pesquisador e o professor reflexivo, são nomes distintos, maneiras diferenciadas dos teóricos da literatura pedagógica abordarem uma mesma realidade, assim, conforme este autor o professor pesquisador é aquele que pesquisa ou que reflete sobre sua prática, que pensa, que elabora em cima desta prática.

A formação docente vem sendo um tema amplamente discutido e posto à compreensão cada vez maior da importância do educador para a formação do sujeito como partícipe de um mundo globalizado e exigente. Essas discussões trazem em sua essência o problema da qualidade na formação docente, ou seja, formar não somente para saber ministrar conteúdos, mas, também para estimular a reflexão, a crítica e o aprendizado amplo do aluno.

3. FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO E SEUS DESAFIOS

Corroborar-se que a Filosofia difundida na educação escolar brasileira historicamente esteve ligada a saberes abstratos e racionalistas, ligados à formação das elites. Suas bases escolásticas desde Brasil colonial a desvincularam de características

contextualizadas de um ensino voltado a realidade vivencial, afastando-a de possibilidades de reflexão e problematização (CERLETTI, 2009, p. 45).

Segundo os PCN's, espera-se que a escola desenvolva cidadãos críticos e autônomos e não sujeitos passivos. Mas na prática o que se vê é uma escola com explicações prontas; onde as normas não são discutidas e sim aceitas; disciplinas engessadas, desarticuladas e desconectadas, com conteúdo distante da realidade do aluno, levando-o a deixar de espantar-se diante das coisas e do mundo, tornando-o uma pessoa pouco exigente, conformado, que aceite explicações próprias, resquícios da pedagogia “decoreba” = tendências reprodutoras.

Observa-se o fundamento legal Lei 9.394/96 que esclarece, no que tange ao artigo 36, que o currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I

§1º III- Os conteúdos, as metodologias dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania. A LEI Nº11.684/08 altera o art. 36 da lei Nº9.394/96, que estabelece a inclusão da Filosofia e Sociologia como componentes obrigatórios nos currículos do Ensino Médio. Parecer CNE/CEB nº38/2006 aprovado em 7 de julho de 2006- inclusão obrigatória das disciplinas; Resolução CNE/CEB nº04 de 16 de agosto de 2006- altera o artigo

10 da resolução CNE/CEB nº 3/98 que institui as Diretrizes Curriculares Nacional para o Ensino Médio; Parecer CNE/CEB nº22/2008, aprovado em 8 de outubro de 2008- consulta sobre implementação das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Resolução CNE/CEB nº1, de 18 de maio de 2009- dispõe sobre a implementação da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, a partir de edição da Lei nº 11.684/2008, que altera a Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2008, p.25). A Resolução nº 03/2018 MEC/SNE/CEB em seu art. 11, inciso VIII a inclusão de Filosofia e Sociologia como estudos e práticas.

Neste sentido, observa-se que a escola não está ensinando a pensar, questionar e a refletir, habilidades que são princípios para a transformação e permanente possibilidades de mudanças. As capacidades de analisar, discutir e questionar são comportamentos que desenvolvem o “pensar reflexivo”, sem o qual não pode existir um cidadão crítico e autônomo

O ensino da filosofia sugere uma concepção pedagógica fundamental na construção de saberes, cuja função educativa é desenvolver no sujeito uma atitude investigativa, mantendo o diálogo livre de coerção para uma convivência democrática, ou seja, é o preenchimento da lacuna existente entre o “Pensar” e o “Agir”. (CERLETTI,2002, p. 25).

O ensino de filosofia tem como marco legal de sua inserção no currículo nacional em dezembro de 1996, foi aprovada a Lei nº 9394/96 artº36 que determina que os estudantes do ensino médio devem ter acesso

aos “conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Merece destaque que a Lei nº 11.684/08 altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Assim, a Câmara de Educação Básica aprovou parecer e resolução que tratam da inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio, vejamos as principais legislações sobre a questão:

- 1) Parecer CNE/CEB nº 38/2006, aprovado em 7 de julho de 2006 - Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio;
- 2) Resolução CNE/CEB nº 4, de 16 de agosto de 2006 - Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;
- 3) Parecer CNE/CEB nº 22/2008, aprovado em 8 de outubro de 2008 - Consulta sobre a implementação das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio;
- 4) Resolução CNE/CEB nº 1, de 18 de maio de 2009 - Dispõe sobre a implementação da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, a partir da edição da Lei nº 11.684/2008, que alterou a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (BRASIL, 2018, p. 42).

Afirmar a importância da filosofia na formação cidadã é responder à demanda por uma formação crítica; e não a afirmar como disciplina significa ressaltar seu caráter interdisciplinar. A Lei nº 11.684/2008 CNE nº 38/2006 – institui a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio.

Observa-se que o ensino da filosofia no nível médio, assim como as demais disciplinas, tem se limitado a repassar e reproduzir conhecimentos estáticos e acabados, bem como concepções e verdades absolutas que inviabilizam o processo de ação e reflexão do homem sobre o mundo e sobre sua própria existência. É nesse repasse mecânico de teorias desarticuladas da realidade que reside, em boa parte, a problemática do ensino de filosofia, bem como, rever e refletir acerca da existência de docentes não licenciados em filosofia, outrossim a redução de carga horária semanal de aula.

É no movimento de mecanização da educação formal, tornada aparelho de dominação do humano coisificado, que o ensino da filosofia se desenha de si mesmo, de sua característica como exercício profundo do pensar livre, tornando-se puro produto de um processo que vem de fora.

O ensino de filosofia e sociologia é obrigatório em todas as escolas públicas e privadas do país, por força da Lei 11.684, de 02 de junho de 2008, tal inserção é fruto das reivindicações que surgiram após ditadura militar, haja vista que, neste período, a filosofia fora suprimida dos currículos escolares.

O ensino de Filosofia como componente curricular no Ensino Médio como propõe a Base Nacional Curricular Comum - BNCC demonstra a necessidade do desenvolvimento de um **Ser ético e crítico**, capaz de interagir com a sociedade, bem como desenvolver competências e habilidades que possam fundamentar e orientar o convívio humano nas mais diversas realidades que se apresentam na contemporaneidade (KOHAN, 2002, p. 39).

Merece destaque que o texto da BNCC pressupõe que a Filosofia no Ensino Médio seja possível não somente por meio do contato direto com os textos filosóficos e do enfrentamento das temáticas clássicas da Filosofia, como também a partir da discussão filosófica de assuntos de interesse. Nesse aspecto, acompanha as pesquisas na área de Ensino de Filosofia, as quais defendem que o texto e/ou tema de Filosofia não é garantia de uma aula efetivamente filosófica. Por vezes, a metodologia e a abordagem filosóficas sobre temas da vida cotidiana podem ser mais formativas para o estudante de Ensino Médio do que o contato não reflexivo com a tradição filosófica. A Filosofia no Ensino Médio deve, pois, atentar para todos esses recursos (os textos filosóficos, as temáticas filosóficas e a reflexão filosófica de assuntos de interesse), “mobilizando procedimentos metodológicos e críticos próprios [da Filosofia]” (BNCC,2018, p. 294).

Devemos considerar que a proposta de Kohan é reforçada no paragrafo anterior, uma vez que tais pressupostos são indispensáveis para desenvolver o pensamento crítico, autônomo e transformador, que possibilita ao jovem vivenciar processos individuais e coletivos de emancipação com vistas a construir uma sociedade mais justa e inclusiva, além doutros conhecimentos, a filosofia fundamentará a compreensão das mais diversas realidades, que orientará o desenvolvimento crítico e necessário ao exercício da autonomia, para que o educando seja capaz de interagir e transformar os desafios a eles apresentados.

Para Kant, o “ensino da filosofia” tem por objetivo a formação crítica do sujeito para que este se torne um *Aufklärung*”, conseqüentemente, possa usar a razão com liberdade e autonomia. “O homem é a única criatura que precisa ser educada” Educadores: fazem bom uso da razão.

Dentro da ideia da experiência filosófica está a construção do aluno, criativamente por ele mesmo e também do professor. As aulas de filosofia, como lugar da experiência filosófica, têm como objetivos oferecer critérios para o aluno julgar a realidade por meio de prática do questionamento filosófico e da construção de conceitos, por meio do exercício da criatividade e da avaliação filosófica.

O professor de filosofia é aquele que, acima de tudo, consegue construir um espaço de problematização compartilhada com seus alunos. Os atuais marcos legais para oferta do ensino médio, consubstanciados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº. 9.394/96, representam um divisor na

construção da identidade da terceira etapa da educação básica brasileira sob dois aspectos a refletir:

O primeiro diz respeito às finalidades atribuídas ao ensino médio; o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado. (Art. 35).

O segundo propõe a organização curricular com os seguintes componentes: base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada que atenda a especificidade regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e do próprio aluno (Art. 26).

Fazenda (2011, p.65) aponta duas categorias de interdisciplinaridade: *integração* entre disciplinas, que pressupõe a *interação* entre sujeitos. O indivíduo é o construtor de pontes entre as áreas de conhecimento e a própria ponte, quando interage com outros especialistas, viabilizando a teia/tecido de saberes.

Como vimos, a situação da filosofia fora de instabilidade encontra-se vulnerável. Assim sendo, é preciso defender sua presença nos currículos escolares não apenas por uma exigência da lei, mas, sobretudo, porque o ensino da filosofia no ensino médio se afirma como um saber capaz de provocar uma interrelação entre as áreas do conhecimento, inquietações, reflexões e mudanças necessárias para a construção da autonomia do educando.

Nesta etapa formativa que é o Ensino Médio, a Filosofia deverá contribuir para o desenvolvimento das capacidades de observação e abstração, permitindo aos jovens percepções mais acuradas da realidade, além de um domínio maior sobre as diferentes linguagens, favorecendo assim o processo de simbolização e abstração. Dessa forma, os jovens poderão construir suas próprias hipóteses e elaborar seus argumentos.

A filosofia enquanto disciplina contribui de forma significativa para a realização plena da finalidade do Ensino Médio, expressa no Inciso III do artigo 35 da LDB, que é “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. (FÁVERO, 2002, p. 56).

A importância da Filosofia não é apenas no Ensino Médio, mas também nos outros níveis da educação, e não apenas pela exigência de uma lei, mas, sobretudo, devido a sua capacidade formativa, que consiste em levar os indivíduos a processos autônomos e críticos na construção de relações e sociedades mais justas e inclusivas. Assim, a Filosofia contribui com o cumprimento da diretriz fundamental da LDB (1996) segundo a qual não se deve formar apenas para

o mundo do trabalho, mas para a cidadania. A construção de sociedades em que cidadãos exerçam plenamente seus direitos e deveres requer a formação do senso público e individual de justiça e participação coletiva.

4. O LUGAR DA FILOSOFIA NO NOVO ENSINO MÉDIO

A filosofia é uma disciplina que estuda os fundamentos da realidade, da existência e do conhecimento. Ela busca compreender os problemas fundamentais da vida humana, como a natureza da verdade, da ética, da beleza e do sentido da vida. A filosofia é uma disciplina essencial para a formação do pensamento crítico e do senso de cidadania. O novo ensino médio brasileiro, instituído pela Lei nº 13.415/2017, prevê a oferta de aulas de filosofia como disciplina obrigatória para todos os alunos. Esta é uma mudança importante, pois a filosofia é uma disciplina que pode ajudar os jovens a desenvolverem as habilidades necessárias para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

A filosofia pode ajudar os jovens a desenvolverem o pensamento crítico, a capacidade de argumentar e de resolver problemas. Ela também pode ajudar os jovens a se tornarem cidadãos mais conscientes e comprometidos com a justiça social. O ensino de filosofia no novo ensino médio é uma oportunidade para os jovens se conectarem com os grandes pensadores da história e para se questionarem sobre o mundo ao seu redor. A filosofia pode ajudar os jovens a se tornarem cidadãos mais ativos e participantes, e a construir um mundo mais justo e igualitário. Além da importância para a formação de cidadãos conscientes e ativos, o ensino de filosofia também pode trazer benefícios concretos para os estudantes.

O ensino de filosofia é uma disciplina essencial para a formação de cidadãos conscientes e ativos. Ela ajuda os estudantes a desenvolver o pensamento crítico, a capacidade de argumentar e a refletir sobre questões importantes da vida. Além disso, o ensino de filosofia pode trazer benefícios concretos para os estudantes, como um melhor desempenho em exames de matemática e ciências. A volta da filosofia ao ensino médio é um passo importante para a melhoria da educação brasileira.

A reforma do ensino médio brasileiro é um tema que vem sendo discutido há muitos anos. O objetivo da reforma é modernizar o ensino médio para que ele se torne mais relevante para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade.

Uma das disciplinas que tem sido negligenciada no ensino médio é a filosofia. A filosofia é uma disciplina que ajuda os estudantes a pensar criticamente, a desenvolver suas próprias opiniões e a se tornarem cidadãos conscientes.

A filosofia ajuda os estudantes a desenvolver essas habilidades porque ela os ensina a pensar sobre o mundo de forma crítica, a resolver problemas complexos, a trabalhar em equipe com outras pessoas, a comunicar suas ideias de forma eficaz e a ser criativos e inovadores.

5. DESAFIOS DIANTE DAS REFORMAS DO NOVO ENSINO MÉDIO

Diante das reformas e modificações na Educação Básica, o ensino de filosofia mais uma vez sofre uma espécie de perseguição ao ter uma carga horária reduzida sendo assim um dos mais afetado nas alterações feitas dentro da base curricular, e com isso a não obrigatoriedade da disciplina Filosofia é imposta para a matriz curricular da Educação Básica.

A permanência dessa disciplina na base curricular é resultado de um longo processo de lutas, debates e discussões na área da Filosofia, desenvolvidos por entidades, associações e universidades da sociedade brasileira, que culminou, com a aprovação da Lei nº 11.684/2008, modificando a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional para alterar, na LDB, o art. 36, no seu *caput* introduzindo o inciso IV e revogando, do seu § 1º, o inciso III. O inciso III, revogado, não assegurava a obrigatoriedade da disciplina, apenas prescrevia a diretriz de que o domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia, necessários ao exercício da cidadania, fosse demonstrado pelo educando ao final do Ensino Médio. O inciso IV, introduzido, estabeleceu a diretriz de que *serão incluídas a disciplina de Filosofia e a Sociologia como obrigatórias na base curricular do Ensino Médio*.

Quase uma década após essa importante vitória, numa demonstração de desrespeito à luta da educação por esta conquista a Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 é veementemente alterada no contexto da Reforma no Ensino Médio trazendo alterações nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional tornando apenas Matemática, Língua Portuguesa e Inglês, disciplinas obrigatórias nos três anos de Ensino Médio. Em seu Art. 3º, o texto traz uma nova redação expressa no art. 35-A, em seu § 2º onde estabelece que a Base Nacional “incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”. Note-se que esses campos não são chamados de disciplinas, descredenciando os profissionais das áreas.

Essas ações demonstra um empobrecimento do processo educacional alavancando um retrocesso na qualidade da educação básica, retirando disciplinas fundamentais ao desenvolvimento da formação do espírito crítico e da cidadania, como por exemplo da Filosofia e da Sociologia a, reforma para o “novo ensino médio” abre a possibilidade para tratar aspectos da formação dentro das licenciaturas, em especial a de filosofia, como algo dispensável pois ora sabemos que há saberes e competências que são específicos da docência, portanto ensinar bem uma matéria não requer apenas domínio de conteúdo é indispensável compreender o complexo processo ensino-aprendizagem. Por isso, não aceitamos a instituição de um “*notório saber*”, embora a lei restrinja esta modalidade para as áreas técnicas e profissionais.

O Ensino Médio enquanto etapa final da educação básica, tem nas suas

funções além do desafio a prerrogativa de consolidar o aprofundamento na formação do educando possibilitando os mesmos possibilidades de adquirir habilidades para o trabalho e para a cidadania, assim deve oferecer condições para uma formação ética e autônoma, além de capacitá-lo a compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos. Tal prerrogativa da ênfase ao grande papel que a Filosofia possui, pois em algumas das diretrizes estabelecidas para o currículo do Ensino Médio, já na própria LDB, comportam elementos característicos do pensamento filosófico claro não afirmando nenhum tipo de exclusividade.

Neste sentido, reafirmamos a importância do Ensino de Filosofia no nível médio tendo em vista que a Filosofia tem como tarefa introduzir a reflexão crítica na formação dos educandos, proporcionando um treinamento intelectual e cultural que lhes permita tomadas de posição autônomas e críticas em relação ao próprio conteúdo de sua cultura, ao sentido fundamental do que está em jogo na experiência histórica e na qual se encontram inseridos.

O ensino de Filosofia é eminentemente fundamental para a compreensão histórica da construção do pensamento humano. Desse modo, ela se faz necessária não apenas no Ensino Médio, mas em todos os níveis da educação e a exclusão da filosofia dos currículos educacionais, mesmo que gradativa, vai gerar uma espécie de privo aos educandos limitando as oportunidades de acesso e articulação de diferentes tipos de conhecimentos (científico, político, artístico, cultural etc.), que vai acarretar em um déficit na sua visão de mundo.

E com isso trago essa reflexão sobre os desafios da formação a atuação dentro do ensino de filosofia e seu do papel na ação cotidiana não só apenas das comunidades acadêmicas e secundaristas, mas a sociedade como um todo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas discussões acerca do ensino de filosofia, ressalta-se que seu ensino torna-se indispensável, pois tem como meta e missão, o desenvolvimento do pensamento crítico, autônomo e transformador, que possibilite ao jovem vivenciar processos individuais e coletivos de emancipação com vistas a construir uma sociedade mais justa e inclusiva. Associado a outros conhecimentos, a filosofia fundamentará a compreensão das mais diversas realidades, bem como orientará o desenvolvimento crítico e necessário ao exercício da autonomia, para que o educando seja capaz de interagir e transformar os desafios a eles apresentados.

Outrossim, não basta lutar para que a legislação determine a obrigatoriedade da disciplina Filosofia na educação básica, se nos cursos de licenciaturas não tiverem política efetiva de formação docente em Filosofia, se faz necessário

que o ensino de Filosofia ocupe lugar primordial na reflexão dos mesmos.

Merece destaque ainda que não devemos esquecer que a conservação ou a retirada da disciplina exige dos professores de Filosofia no Ensino Médio e nas universidades exige uma atitude realista, em que seja ativada nossa parte de possível luta e resistência.

REFERÊNCIAS

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

_____. Presidência da República. Casa Civil. *Lei N° 11.684/08*: Altera o art. 36 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, 02 jun. 2008.

CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. Alejandro A. e KOHAN, Walter O. **A Filosofia no Ensino Médio: caminhos para pensar seu sentido**. Brasília: UNB, 2002.

ELLIOTT, J. **Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio**. In: Geraldí, C.; Fiorentini, D; Pereira, E. M. A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

FÁVERO, Altair Alberto. **Um olhar sobre o ensino de Filosofia**. Ijuí: UNIJUI, 2002.

FAZENDA, Ivani. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 2011.

MUCHAIL, Selma. **A Filosofia e seus ensino**. Petrópolis: Vozes, 1996.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa. Dom quixote, 2010.

SENNA, L. A. **Orientações para elaboração de projetos de pesquisa-ação em educação**. Rio de Janeiro: Papel&Virtual, 2003.

SOBRE OS AUTORES



Alexandre Moura Lima Neto

Doutorando em Direito pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. Mestre em Cultura e Sociedade pelo Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão (PGCult- UFMA), vinculado a Linha Cultura, Educação e Tecnologia. Advogado (OAB/MA 6727). Professor Universitário. Mestrando em Direito pela Universidade CEUMA. Bolsista da Fundação de Amparo a Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão - FAPEMA. Membro do Núcleo de Estudos em Municipalidades e Direito (NEMUD-UNICEUMA). Membro do Núcleo de Estudos em Direito Sanitário (NEDISA/UFMA). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisas em Patrimônio Cultural (GEPAC - PGCult/UFMA) e membro do grupo de estudos Linguagens, Culturas e Identidades (UFMA/CNPq). Especialista em: Docência do Ensino Superior; Direito Processual Civil; Direito Eleitoral; Direito Canônico; Gestão e Supervisão Escolar; Libras e Educação Especial Inclusiva; Professor Formador I, na Modalidade EAD, da Universidade Federal do Maranhão - UFMA e Instituto Federal da Paraíba IFPB do Curso de Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Mediador e Conciliador (certificado pelo Conselho Nacional de Justiça - CNJ). Autor de livros jurídicos, estudos interdisciplinares e de Educação. Grupo de pesquisa: dgp.cnpq.br/dgp/espelhorh/1706282255569486

Alessandra Anchieta Moreira Lima de Aguiar

Mestra em Meio Ambiente pelo Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente da Universidade Ceuma (2018). Especialista em Direito Público e Direito Privado (2009, 2013). Graduada em Direito pela Universidade Ceuma (2007) e Licenciada em Matemática pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (2003). Atualmente é professora na Universidade Ceuma e coordenadora do Escritório Escola Prof. Antenor Mourão Bógea, Unidade Renascença, também da Universidade Ceuma. Possui experiência na área de Direito, com ênfase em Direito Administrativo. Atualmente também desenvolve estudos incipientes sobre educação, com foco na Educação Especial Inclusiva (surdez, TEA e Síndrome de Down).

Alberiza Garcia de Farias

Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UFPI (Universidade Federal do Piauí), estou me especializando em “Educação e Sociedade” pela Faculdade São Luís, na modalidade EAD, e atuo como Técnica Administrativa em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) no quadro efetivo dos servidores.

Arlane Markely dos Santos Freire

Pedagoga (URCA), Mestre em Educação (UFMG); Doutoranda em Educação (USP); Professora da rede municipal de Crato-CE. E-mail: arlanemarkely@yahoo.com.br

Camila Reis Fernandes de Moraes Lima

Possui graduação em Letras, licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual do Maranhão. Irmã de uma Pessoa Com Síndrome de Down. E-mail: camilasjp@outlook.com

Ellery Henrique Barros da Silva

Doutor em Psicologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Graduado em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI/CAFS). Pós-graduado em Gestão Educacional em Rede (UFPI), Educação Infantil (UESPI), Tecnologias Educacionais para a prática docente no Ensino da Saúde na Escola pela Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ/ENSP) e Gestão Educacional: Supervisão, Inspeção e Orientação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS). Professor Efetivo da Universidade Regional do Cariri (URCA) na cidade de Campos Sales/CE. Atuou como Coordenador Pedagógico na Creche Crescer Baby e professor da Educação Básica. Membro do Grupo de Pesquisas em Psicologia Escolar Crítica e Políticas (PECPol) vinculado ao CNPQ e ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília/UNB e da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRPEE). Pesquisador na área de Educação com ênfase na Formação de Professores, Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), Psicologia Educacional, História Oral, Queixas Escolares, Dificuldades de Aprendizagem e Violência Escolar: Bullying. ORCID: 0000-0001-5362-611X. E-mail: elleryhbs@gmail.com

Fábio dos Santos Vieira

Possui especialização em LIBRAS pela UFPI, graduação em Pedagogia pela UESPI, tem experiência no ensino superior na modalidade EAD, tanto na graduação, quanto na pós-graduação, atualmente é professor de AEE na APAE de Floriano e professor substituto da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. E-mail: fbovieira@hotmail.com

Francisco Delmiro de Sousa Costa

Graduando em Direito (UESPI); Especialista em Direito Previdenciário (PROMINAS); Bacharel em Administração (UESPI); Especialista em MBA (UNINTER). E-mail: fco.delmiro@hotmail.com

Francimeire dos Santos Silva

Licenciada em Física (UEMA), Pedagoga (Universidade Cruzeiro do Sul), Especialista em Informática na Educação (IFMA). E-mail: francimeiredossantossilva@gmil.com

Gizelia Pimentel Alves

Bacharel em Administração (FAESF), Pós-graduada em Metodologia do Ensino Superior (UNINTER), Técnica de Informática (IFPI), Técnica de Enfermagem (CTF), Especialista Técnica de Enfermagem do Trabalho e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Técnica de Enfermagem no Centro de Ensino Superior Morgana Potrich (FAMP).

Gizeuma Pimentel Alves

Pedagoga (UESPI), Especialista em Docência do Ensino Superior (FJC); Psicopedagoga Clínica e Institucional (FAEVE); Coordenadora Pedagógica do Núcleo Interdisciplinar de Intervenção Comportamental da Clínica de Pediatria Dra. Syleman Coelho; Especialista em Análise do Comportamento Aplicada – ABA (PROMINAS); Bacharel em Administração (UFPI), Especialista em Gestão Pública e de Pessoas (UCAM). E-mail: gizeuma.pimentel@gmail.com

Jonas da Silva Rodrigues

Licenciado em Ciências Biológicas (UFPB); Mestre em Educação (UFCEG); Doutorando em Educação (UFPE). E-mail: rdgsjonas@gmail.com

Luciana Íris Amaro Nogueira

Licenciada em Ciências Biológicas (URCA); Especialista em Docência do Ensino Superior. E-mail: irisluciana734@gmail.com

Marcelo Ricardo Pereira

Psicólogo (PUC-MINAS), Psicanalista (EBP; EGP), Mestre em Educação (UFMG), Doutor em Educação: Psicologia e Educação (USP; Paris 13) e Pós-Doutor em Psicologia Escolar, Psicopatologia Clínica e Psicanálise (USP; Aix-Marseille – França) e em Teoria Psicanalítica e Educação Social (UFRJ; UOC – Espanha). Professor Titular de Psicologia, Psicanálise e Educação do Programa de Pós-Graduação e da Faculdade de Educação da UFMG. E-mail: marcelorip@hotmail.com

Marilde Chaves dos Santos

Licenciada em Pedagogia pela UESPI. Bacharel em Ciências da Computação. Especialista em Psicologia Educacional pela (PUC/MG). Especialista em Supervisão Escolar pela UCM. Mestre em Educação (UFPI). Doutora em Educação (UFPI/UFRJ). Coordenadora da pesquisa: Educação em Espaços não Escolares: análise da produção acadêmica e pedagógica da área no CAFS/UFPI (2009-2019), PIBIC/UFPI no período 2020-2021. E-mail: marildechaves@ufpi.com.br

Milene Martins

Psicóloga (PUCRS), Mestre em Educação (UFPI) e Doutoranda em Educação: Conhecimento e Inclusão Social (UFMG); Professora Adjunta I do campus Amílcar Ferreira Sobral CAFS/UFPI, Floriano/PI. E-mail: milenemartins@ufpi.edu.br

Natally Emanuely Pereira de Moura

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS).

Pablo Andrey da Silva Santana

Professor do departamento de ciências sociais e Filosofia UEMA/Caixas e atua como professor da rede de ensino estadual do PIAUÍ - SEDUC/PI atua nos núcleos de pesquisa NEFI (núcleo de ensino em filosofia) E NEFEPE (núcleo de filosofia educação e Pragmatismo) e NEL (núcleo de pesquisa lacanianos) – UFPI. Atua nas frentes de pesquisa, Filosofia e psicanálise Pragmatismo, Filosofia e Ensino de Filosofia. Sexualidade questão de Gênero Filosofias Africanas e quilombola, filosofia clássica Grega, Filosofia, cultura e questão de mundo. filosofia e filosofia da religião. Mestre em Filosofia pelo programa PROF-FILO/ UFPI - e especializado em Ensino de Filosofia do ensino médio (UFPI). Especializado em Gestão e supervisão escolar (2014), e em Docência do Ensino Superior (2011) -FLATED. Graduado em filosofia (2009) pela Faculdade Evangélica do Meio Norte - FAEME. Goza de experiência vasta no ensino e distância E-mail: pablosempre@outlook.com CV: <http://lattes.cnpq.br/2431944880373086>

Thaís Kelly Alves dos Santos

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialista em Acompanhante Terapêutica e Aplicadora ABA pelo Espaço Conviver e Aprender, prestando serviço de acompanhante terapêutico no atendimento de crianças com TEA e outras especificidades no ambiente clínico e escolar desde 2022.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aprendizagem 3, 4, 5, 7, 15, 43, 44, 45, 46, 47, 50, 51, 66, 74, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 106

B

Brincadeiras 67, 70, 79, 81

Brinquedistas 70, 71, 72, 73, 74, 75

Brinquedoteca 6, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77

C

CAFS 4, 6, 66, 69, 110, 112

Ciberespaço 33, 34, 35, 36, 38

Ciência 23, 24, 26, 28, 29, 30, 32, 69, 94

Ciências 31, 76, 79, 80, 81, 85, 89, 98, 111, 112

Comunicação 32, 82, 96

Contação de história 66, 68, 69, 70, 71, 72, 75, 76

Criança 4, 17, 18, 25, 45, 46, 47, 48, 53, 55, 66, 67, 68, 74, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97

Crimes cibernéticos 5, 33, 34, 35, 37, 39, 40, 41

Cristianismo 14, 16

Cultura 13, 14, 15, 22, 25, 28, 29, 32, 35, 68, 77, 90, 104, 107, 112

Curso de Pedagogia 6, 12, 56, 64, 66, 69

Curso Normal 55

D

Decolonialidade 5, 22, 23

Direito 5, 16, 40, 41, 109, 111

Direito penal 33, 36, 38, 40, 41, 42

Discriminação 25, 26, 27, 30, 31

E

Educação 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 28, 29, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 61, 62, 63, 64, 65, 76, 78, 80, 82, 85, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 96, 97, 99, 100, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 112

Educação Básica 54, 56, 89, 102, 106, 110

Educação clássica 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19

Educação clássica cristã 16, 18

Educação formal 18, 102

Educação inclusiva 44, 45, 46, 50, 51, 52
Educação Infantil 4, 6, 54, 76, 90, 91, 92, 96, 110
Educador 12, 55, 85, 96, 100
Ensino 3, 5, 6, 11, 14, 15, 16, 18, 20, 28, 29, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52,
55, 56, 58, 63, 68, 70, 74, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 90,
91, 93, 95, 96, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 112
Ensino-aprendizagem 3, 43, 44, 45, 79, 81, 83, 96, 106
Ensino Médio 3, 6, 43, 49, 51, 54, 55, 59, 60, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 108
Escola 6, 9, 12, 16, 17, 20, 44, 45, 48, 49, 50, 51, 52, 55, 58, 59, 60, 82, 90, 91,
92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 101
Escola e família 6, 90, 91, 94, 97

F

Família 6, 26, 27, 44, 45, 46, 48, 51, 53, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98
Filosofia 4, 6, 12, 14, 15, 16, 19, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107,
108, 112
Física 6, 44, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 111
Formação 7, 10, 11, 12, 13, 15, 17, 19, 20, 24, 27, 28, 45, 49, 50, 51, 54, 55,
56, 57, 62, 64, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 80, 82, 90, 91, 94, 95, 97, 99, 100,
102, 103, 104, 105, 106, 107, 108
Formação continuada 45, 50, 51, 80
Formação integral 12, 13, 55, 90

G

Gênero 5, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 30, 31, 32, 36
Governo 29, 78

H

Habilidades 5, 9, 13, 14, 44, 46, 51, 66, 68, 69, 83, 91, 99, 101, 103, 105, 107
História 12, 13, 16, 19, 20, 24, 47, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 105
História da Educação 9, 10, 12, 18

I

Idade média 14, 16, 19, 20, 21
Informática 36, 78
Informática na educação 78, 88, 111
Internet 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 78, 79, 81, 82

L

Lei 12.737/2012 5, 33, 40, 41
Leitura 9, 15, 68, 69, 74, 87, 94

M

Maternidade 23, 29, 30, 31

P

Pandemia 27, 28, 29, 80, 82

- Papel do professor 43, 44, 45, 49, 50, 51, 52
Pedagogia 6, 9, 12, 20, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 69,
73, 76, 110, 112
Pedagogos 15, 55, 59, 62, 63, 64, 65
Pesquisa 6, 11, 20, 22, 23, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 39, 40, 41, 42, 43,
47, 49, 50, 51, 55, 57, 58, 59, 63, 65, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 80,
81, 83, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 108, 109, 112
Plataformas 11, 80
Professor 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 58, 60, 62, 63, 67, 68, 69, 80,
82, 83, 84, 86, 87, 88, 91, 92, 95, 96, 99, 100, 103, 110, 111, 112
Professoras doutoras 3, 5, 22, 31
Programa Nacional de Informática na Educação 78, 88
Psicanálise 22, 23, 24, 112
- R
- Racismo 25, 30
Recursos digitais 78, 79
Relações humanas 24, 35
- S
- Santo Agostinho 15, 21
Síndrome de Down 5, 43, 44, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 109, 110
Sociedade 1, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 23, 24, 25, 31, 33, 34, 35, 36, 37,
38, 39, 40, 41, 44, 45, 55, 61, 63, 81, 91, 95, 97, 98, 103, 104, 105, 106,
107
Softwares educacionais 6, 78, 79, 80, 81, 83, 87, 88, 89
- T
- Tecnologia 1, 7, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 78, 79, 80, 81
Tecnologias da Comunicação e Informação 82

