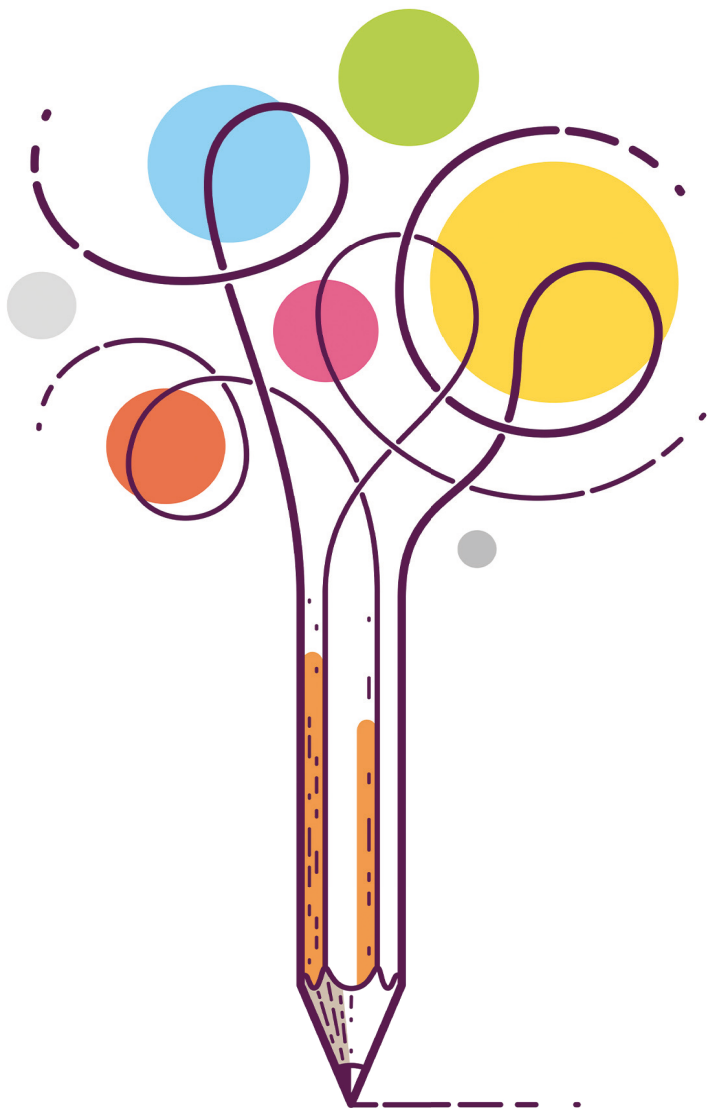


“REIMAGINAR NOSSO FUTURO JUNTOS”: INTERFACES E REFLEXÕES EDUCACIONAIS.

II CONGRESSO DE EDUCAÇÃO,
SUBJETIVIDADE E PSICANÁLISE – PPGE UNIB.



CARLOS BATISTA
MARCIA SIQUEIRA DE ANDRADE
(ORGANIZADORES)


EDITORA
SCHREIBEN

CARLOS BATISTA
MARCIA SIQUEIRA DE ANDRADE
(ORGANIZADORES)

**“REIMAGINAR NOSSO
FUTURO JUNTOS”:**

INTERFACES E REFLEXÕES EDUCACIONAIS.
II CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, SUBJETIVIDADE
E PSICANÁLISE – PPGE UNIB.


EDITORA
SCHREIBEN

2023

© Dos Organizadores - 2023
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: Vectormass Studio - Freepik.com
Revisão: os autores

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
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 (UFPeI)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Valdenildo dos Santos (UFMS)
Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

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)

R363 “Reimaginar nosso futuro juntos”: interfaces e reflexões educacionais. II Congresso de Educação, Subjetividade e Psicanálise – PPGE UNIB. / Organizadores: Carlos Batista, Márcia Siqueira de Andrade. – Itapiranga : Schreiben, 2023. 179 p. ; e-book

E-book no formato PDF.
EISBN: 978-65-5440-098-5
DOI: 10.29327/5200970

1. Educação. 2. Psicologia educacional. 3. Letramento digital. I. Título. II. Batista, Carlos. III. Andrade, Márcia Siqueira de.

CDU 37

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	6
<i>Carlos Batista</i>	

APRESENTAÇÃO.....	7
-------------------	---

Unidade I - Comunicações Orais

Capítulo 1

A SITUAÇÃO DA VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR VIVENCIADA NA INFÂNCIA, O IMPACTO NA APRENDIZAGEM ESCOLAR E AS POSSÍVEIS INTERVENÇÕES DO PSICOPEDAGOGO CLÍNICO.....	10
---	----

Paula Adriana Vieira das Neves Couto

Capítulo 2

CONCEPÇÕES DO PROFESSOR SOBRE O DESENVOLVIMENTO PSICOSSEXUAL DO ALUNO	23
---	----

Alexsandra Roma Ramos Sá

Alex Sandro de Souza

Capítulo 3

CONCEITUANDO CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE FERRAZ DE VASCONCELOS, COMO SUJEITOS SOB A PERSPECTIVA PSICANALÍTICA – UMA REVISÃO LITERÁRIA	29
--	----

Renata de Lima Santos

Capítulo 4

CONVERSÃO DE CERTEAU, BOURDIEU, CHARTIER E FOUCAULT NO CONTEXTO ESCOLAR: RELAÇÃO COM AS PRINCIPAIS OBRAS - UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	39
---	----

Renata de Lima Santos

Márcia Santos de Oliveira

Vinícius Eugênio Baptista de Oliveira

Capítulo 5

ATUAÇÃO DO PROFESSOR DIANTE DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS NOS ESPAÇOS ESCOLARES.....	48
--	----

Renata Soares Leal Ferrarezi

Valéria Ribeiro Collato

Capítulo 6	
A EVOLUÇÃO DO CURSO TÉCNICO NO BRASIL, DO BRASIL COLÔNIA AOS DIAS ATUAIS.....	57
<i>Denise de Souza Bisetti</i>	
Capítulo 7	
O CAPITAL CULTURAL DOS GRADUANDOS EM PEDAGOGIA VOLTADO AO LETRAMENTO DIGITAL.....	62
<i>Silvana Leoncio</i>	
<i>Josenilson Prudêncio da Silva</i>	
<i>Carlos Batista</i>	
Capítulo 8	
DESVENDANDO O SIGNIFICADO DA LEITURA.....	68
<i>Marcia Santos</i>	
Capítulo 9	
A CONTRIBUIÇÃO DOCENTE PARA A CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA DA CRIANÇA DE 0 A 5 ANOS.....	86
<i>Alex Sandro de Souza</i>	
<i>Suzana Barbosa de Castro</i>	
Capítulo 10	
O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O ALUNO ESTAGIÁRIO EM SALA DE AULA: RELAÇÕES DE CUMPLICIDADE OU DE SUPERIORIDADE?.....	90
<i>Zilda Mesquita</i>	
Capítulo 11	
CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	103
<i>Ricardo Borges de Souza</i>	
<i>Hadassa de Sousa Oliveira Dias</i>	
Capítulo 12	
SUBJETIVIDADE DOCENTE NA CONSTITUIÇÃO DA PRÁTICA REFLEXIVA.....	106
<i>Márcia Santos de Oliveira</i>	
Capítulo 13	
FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: UM “DISPOSITIVO PEDAGÓGICO” EM UMA VISÃO FOUCAULTIANA.....	114
<i>Eden Camargo Bernardes Silva</i>	

Capítulo 14	
EXPERIÊNCIAS DE MULHERES SURDAS COMO PROFESSORAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	119
<i>Renata de Lima Santos</i>	
<i>Márcia Santos de Oliveira</i>	
<i>Vinicius Eugenio Baptista de Oliveira</i>	

Unidade II - Mesas Redondas

Capítulo 15	
GESTÃO ESCOLAR E OS DESAFIOS PROPOSTOS PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	131
<i>Francisco Alexandre da Silva</i>	

Capítulo 16	
MATURIDADE DIGITAL, TERMOS E REFLEXÕES PARA QUE NÃO ESQUEÇAMOS DO QUE AINDA É PRECISO FAZER.....	140
<i>Alexander Aparecido Urso Silva</i>	

Capítulo 17	
TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO IMPACTO NA VIDA DE PROFESSORES EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	152
<i>Wagner Antunes da Silva</i>	

Capítulo 18	
O MAL-ESTAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS DA PSICANÁLISE PARA A EDUCAÇÃO.....	160
<i>Leonilse Saggin</i>	

Unidade III - Oficinas

Capítulo 19	
MEDIAÇÃO LITERÁRIA E LETRAMENTO DIGITAL.....	172
<i>Claudia Gonçalves da Silva</i>	
<i>Carlos Batista</i>	
PÓS-FÁCIO.....	177
<i>Carlos Batista</i>	
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	178

PREFÁCIO

Um futuro mais parcimonioso, igualitário e participativo deve requerer um amanhã criativo e imaginativo, porém para materializar esses contextos, interfaces e reflexões são necessárias.

O mesmo se denota em ambientes educacionais, de que adianta termos projetos e boas intenções se nos falta um ferramental propício ou mesmo ambientes fomentadores que possibilitem a construção de um futuro conjugado e harmonioso. Estimular reuniões de especialistas da área possibilita um momento ímpar para observarmos essas questões, são oportunidades que pronunciam mudanças por suas características construtivistas.

Me arrisco a provocar que o certo ou o errado não devem ser julgados e não são motivos de críticas nesses âmbitos, o mais importante é o imaginativo questionador que assegura a qualidade técnica das pesquisas demonstradas.

Os assuntos expostos nesse encontro e agora publicados podem assegurar novas elucubrações dos leitores e principalmente novos raciocínios para um futuro educacional projetivamente probo e sortido.

Vivenciamos então a reimaginação.

Carlos Batista

Membro do Comitê Organizador

Fim do verão de 2023

APRESENTAÇÃO

O II Congresso de Educação, Subjetividade e Psicanálise da UNIB alude sobre indagações reflexivas na esfera da educação, tanto que a temática principal é centrada no estímulo a movimentos futuros participativos visando a equanimidade.

Realizado no período de 21 até 23 de novembro de 2022 o mesmo concentrou exposições na modalidade híbrida (presencial e online), tendo propostas de oficinas, mesas redondas e comunicações orais, para os seus participantes, todas sempre ao vivo.

Essa coletânea retrata os principais trabalhos desenvolvidos e é dividida em 3 (três) unidades.

Na **UNIDADE I** (um) tem-se 14 (quatorze) capítulos representando as comunicações orais expostas ao longo dos dias 22 e 23 de novembro de 2022 detalhados a seguir.

O capítulo 01 (um) projeta-se **A situação da Violência Intrafamiliar vivenciada na Infância, o impacto na aprendizagem escolar e as possíveis Intervenções do Psicopedagogo Clínico**, desenvolvida por **Paula Adriana Vieira das Neves Couto**.

Com o capítulo 02 (dois) observa-se as **Concepções do Professor sobre o desenvolvimento Psicosssexual do Aluno** explanadas por **Alexsandra Roma Ramos Sá e Alex Sandro de Souza**.

Para o capítulo 03 (três) a proposta da temática foi: **Conceituando crianças da Educação Infantil da Rede Municipal de Ferraz de Vasconcelos, como sujeitos sob a perspectiva psicanalítica – uma Revisão Literária** pontuada por **Renata de Lima Santos**.

Já para o capítulo 04 (quatro) indica-se a **Conversão de Certeau, Bourdieu, Chartier e Foucault no Contexto Escolar: Relação com as principais obras - uma Revisão Bibliográfica** desenvolvidas por **Renata de Lima Santos, Márcia Santos de Oliveira e Vinícius Eugênio Baptista de Oliveira**.

No capítulo 05 (cinco) promove-se a **Atuação do professor diante das dificuldades de aprendizagem dos alunos nos Espaços Escolares** promovidas por **Renata Soares Leal Ferrarezi e Valéria Ribeiro Collato**.

De acordo com capítulo 06 (seis) promulga-se **A Evolução do curso técnico no Brasil, do Brasil colônia aos dias atuais** escrita por **Denise de Souza Bisetti**.

No instante do capítulo 07 (sete) **O Capital Cultural dos graduandos em Pedagogia voltado ao Letramento Digital** é ressaltado por **Silvana Leoncio, Josenilson Prudêncio da Silva e Carlos Batista**.

Com o capítulo 08 (oito) descreve-se, **Desvendando o significado da Leitura** pesquisado por **Marcia dos Santos**.

Junto do capítulo 09 (nove) constitui-se **A Contribuição Docente para a Constituição Subjetiva da Criança de 0 a 5 anos** desenvolvida por **Alex Sandro de Souza e Suzana Barbosa de Castro**.

No momento do capítulo 10 (dez) pergunta-se se **O Professor da Educação Infantil e o Aluno Estagiário em Sala de Aula: Relações de Cumplicidade ou de Superioridade?** o texto explicativo é refletido por **Zilda Mesquita**.

O capítulo 11 (onze) configura-se as **Contribuições da Psicanálise para a Formação de Professores** organizados por **Ricardo Borges de Souza e Hadassa de Sousa Oliveira Dias**.

Para o capítulo 12 (doze) a **Subjetividade Docente na Constituição da Prática Reflexiva** é promovida por **Márcia Santos de Oliveira**.

No capítulo 13 (treze) leia-se a **Formação Continuada em Serviço: um “Dispositivo Pedagógico” em uma visão Foucaultiana** capitulada por **Eden Camargo Bernardes Silva**.

Ao final da unidade o capítulo 14 (quatorze) promove-se **Experiências de Mulheres Surdas como professoras no Atendimento Educacional especializado** expostas por **Renata de Lima Santos, Márcia Santos de Oliveira e Vinícius Eugênio Baptista de Oliveira**.

O Congresso se expandiu para as mesas redondas, estruturado na **UNIDADE II**, com mais 04 (quatro) capítulos, apresentadas presencialmente nos dias 22 e 23 de novembro de 2022.

Inicialmente tem-se o capítulo 15 (quinze) com a **Gestão Escolar e os Desafios Propostos pelas Tecnologias Digitais no Processo de Ensino e Aprendizagem** escrito por **Francisco Alexandre da Silva**.

O capítulo 16 (dezesseis) é versado sobre a **Maturidade Digital, Termos e Reflexões para que não esqueçamos do que ainda é preciso fazer** composto por **Alexander Aparecido Urso Silva**.

O capítulo 17 (dezessete) promove-se as **Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação: Impacto da Vida de Professores em Tempos de Pandemia** por **Wagner Antunes da Silva**.

Por fim o capítulo 18 (dezoito) ressalta **O Mal-Estar e a Formação de Professores: Perspectivas da Psicanálise para a Educação**, investigada por **Leonilse Saggin**.

O Congresso ainda promoveu oficinas práticas, organizadas no chamado pré-congresso no dia 19 de novembro de 2022, para estas dedicamos à **UNIDADE III** com um capítulo especial.

Mediação Literária e Letramento Digital apresentados por **Claudia Gonçalves da Silva e Carlos Batista**, no capítulo 19 (dezenove) e final da coletânea.

UNIDADE I

COMUNICAÇÕES ORAIS

CAPÍTULO 1

A SITUAÇÃO DA VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR VIVENCIADA NA INFÂNCIA, O IMPACTO NA APRENDIZAGEM ESCOLAR E AS POSSÍVEIS INTERVENÇÕES DO PSICOPEDAGOGO CLÍNICO

Paula Adriana Vieira das Neves Couto¹

Introdução

O desejo de pesquisar sobre a violência intrafamiliar envolvendo crianças e o impacto na aprendizagem escolar adveio da necessidade em conhecer de maneira mais aprofundada o tema. Com o objetivo de intervir nessa realidade tão dolorosa a partir de estratégias de trabalho diretamente com as crianças que vivenciam a situação de violência através do trabalho clínico psicopedagógico. Não basta identificar casos que supostamente apresentam a violência intrafamiliar é preciso ter um conjunto de ações, buscando intervir, no sentido de evitar um desfecho fatal ou traumático para a criança envolvida nesta situação. Favorecer a aprendizagem, na tentativa de ultrapassar obstáculos referentes a esta questão. Atualmente atuo como Psicóloga em um Centro de Convivência com crianças de 06 a 10 anos, que geralmente vivenciam situações de risco e violência em uma cidade da grande São Paulo. Ao longo do tempo percebi a necessidade de trabalhos sobre este tema, pois, parece que a situação da violência intrafamiliar é algo que está enraizado na cultura brasileira, na forma de: negligência física, sexual, psicológica e moral. Geralmente causada por aqueles que deveriam cuidar e defender as crianças: a sua própria família.

Saffioti (1997) propõe a utilização do termo Violência Intrafamiliar ao invés de violência domiciliar, após analisar a existência de sutis contradições na construção dos sujeitos, da perspectiva histórica, de gêneros, de raça/etnia e classe social. Na violência doméstica não há necessidade de vínculos consanguíneos, enquanto na violência intrafamiliar ocorre entre pessoas com vínculos

¹ Mestrado em Psicossomática – UNIB. Psicopedagogia Clínica e Institucional – UNINTER – paulaadriana.couto@bol.com.br. Política da Assistência Social – UNINTER. Psicanálise e Linguagem: Uma outra psicopatologia – PUCSP. Psicologia – Universidade Paulista.

consanguíneos e/ou afetivos. A autora afirma que geralmente há sobreposição entre violência doméstica e intrafamiliar.

Quando a violência advém da família, primeiro grupo social que a criança faz parte, lugar daqueles que supostamente deveriam cuidar, amar e proteger, é algo que pode ser devastador e muitas vezes difícil de detectar. Um olhar técnico e uma escuta diferenciada podem fazer a diferença. Ao senso comum, a família é vista como lugar “sagrado”, quase intocável e desprovida de conflitos.

Ao trabalhar com a questão da violência intrafamiliar é importante desconstruirmos este ideal de família. Os atos violentos que ocorrem em família não devem permanecer em silêncio, ou menosprezados, devem ser denunciados às autoridades competentes a fim de que se possam tomar as devidas providências. Vivenciar a situação de violência intrafamiliar na infância ou adolescência, não necessariamente causa problemas de aprendizagem ou qualquer outro trauma, isso sempre dependerá das elaborações subjetivas de cada pessoa, entretanto, um dos efeitos da violência intrafamiliar pode ser o baixo rendimento escolar.

Quando a criança é encaminhada ao psicólogo ou psicopedagogo, geralmente é trazida pelos pais, por conta das dificuldades escolares, psíquicas ou de comportamento. Como investigar a presença da violência doméstica, se há geralmente um pacto familiar sobre estas questões? Enquanto psicopedagoga, quais as intervenções possíveis para encaminhar a questão? Desafio ao profissional que trabalha com famílias e principalmente com crianças e adolescentes.

Este artigo se desenvolveu através de pesquisa bibliográfica, articulando: Psicanálise, Serviço Social e Psicopedagogia.

Desenvolvimento

A violência nossa de cada dia

Segundo Silva (2002), a violência afeta de maneira relevante crianças e adolescentes no mundo. No Brasil há um agravante: a falta de condições dignas de vida, que atinge boa parte da população, quadro propício para a degradação das relações familiares. Problemas como o desemprego, o alcoolismo, as drogas, a pobreza, a miséria e a exclusão social estão por trás de muitos casos de violência intrafamiliar, exploração e abuso sexual contra meninos e meninas.

Pesquisas realizadas pela UNICEF afirmam que famílias com dinâmicas violentas são também socialmente mais excluídas do que as que não apresentam tal dinâmica, mas também é preciso salientar que os problemas relacionados à violência intrafamiliar não estão estritamente relacionados à questão da pobreza e da exclusão social. Os casos de agressão contra crianças são decorrentes de diversos fatores.

A grande incidência e o enredamento da violência mobilizam a atuação das instituições, governamentais ou não governamentais, envolvidas com a saúde pública. Perspectiva dos problemas da violência: a violência estrutural, a violência cultural, e a violência de delinquência, caracterizada pelos casos socialmente vinculados à criminalidade (Brasil, 1993). A violência doméstica/intrafamiliar contra a criança e adolescente são considerados como estrutural, apesar de relacionar-se com a violência cultural e de delinquência (Brasil, 1993).

Do ponto de vista intersubjetivo a violência intrafamiliar consiste em uma violação do poder disciplinador do adulto, transformando a diferença de idade entre o adulto e a criança/adolescente, numa desigualdade de poder intergeracional. A criança ou adolescente como cúmplice do adulto, num pacto de silêncio; aprisionamento da criança e do adolescente, com o intuito de coagi-lo, submetendo-o ao adulto na condição de objeto de satisfação dos interesses e expectativas.

A criança como sujeito de direitos

No Brasil, a partir das décadas de 1980 e 1990 a criança foi constituída juridicamente como sujeito de direitos e inserida no mundo dos direitos humanos com proteção integral e prioridade nacional, com a aprovação da Constituição Federal de 1988 e a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. O reconhecimento da criança como sujeito de direitos foi resultado de transformações, nos âmbitos: políticos, sociais e econômicos. Essa mudança de olhar sobre a criança e do adolescente foi influenciada também pelos avanços científicos das áreas: Psicologia, Pedagogia, Sociologia e Antropologia.

Segundo Áries, (1981) do ponto de vista social, a maneira como olhamos ou cuidamos das crianças e adolescentes são concebidos pela cultura, através de um processo longamente construído, permeado por ideologias e contradições. Durante longo tempo, não se reconhecia a infância e adolescência como momentos que apresentavam singularidades ou delicadezas. Quando elas adquiriam alguma autonomia física, passavam a ser vistas e tratadas como pequenos adultos. Desde muito cedo eles eram os responsáveis por garantir a sua sobrevivência, porém a partir do século XII com as mudanças trazidas pela escolarização, iniciou-se o reconhecimento e a preocupação com a infância. A família tornou-se o grupo de referência, responsável por cuidar e zelar pelas crianças e adolescentes. A escola, lugar da socialização e disciplina.

Minuchin, (1988) afirma que a família é um sistema de organização, que se articula através de crenças, valores e práticas desenvolvidas, relacionadas às transformações da sociedade. A família é dinâmica, alterando-se conforme a necessidade dos seus membros, entretanto nem sempre cada integrante se altera conforme essas novas demandas que surgem. Talvez os conflitos surjam

da incongruência entre as demandas sociais e as particulares, próprias de cada sujeito.

Do ponto de vista da Psicanálise é através da família que o ser humano realmente se humaniza e tem sua subjetividade desenvolvida. O recém-nascido existe antes do nascimento, através dos seus pais, a partir dos desejos inconscientes. Manifesto através das expectativas, planos ou anseios criados e vivenciados em torno do bebê. Isso vai marcar e influenciar a qualidade das relações afetivas que se estabelecerão. A criança nem sempre é “fruto” de uma relação amorosa, de relacionamentos saudáveis, ou de pais com potencial para investir em um recém-nascido, pois este nasce em situação de absoluto desamparo, incapaz de garantir sozinho a satisfação de suas necessidades. Os humanos são seres de linguagem, marcados simbolicamente pela cultura em que estão inseridos e precisam da presença de um “cuidador” que lhe garanta os cuidados essenciais, ajudando-os a administrar o caos interno, e pouco a pouco inseri-lo na família e na sociedade.

Através da maternidade, a mãe apresenta o mundo à criança através de “banhos de afetos”: sua voz, toque e olhar. Posteriormente, o pai ou cuidador, psiquicamente “autorizará” a criança a ter anseios, de que um dia poderá ser alguém, amar, desejar sexualmente e ser amado. Os outros familiares são inseridos pouco a pouco através dos pais, assim como, a escola.

Cada família apresenta sua própria dinâmica e organização, maciça distribuição de afetos aos membros envolvidos e complexo dinamismo de competições ou indiferença entre os familiares. Enfim, nas relações familiares cotidianamente há disputas que estimulam sentimentos ambíguos de amor/ódio, aliança/competição, proteção/domínio entre seus membros. A partir disto surge a questão: o que torna as relações familiares violentas? O que faz os pais violentarem seus filhos?

Violência intrafamiliar

A violência intrafamiliar acontece no Brasil desde o tempo da Colônia. Segundo Dourado e Fernandez (1999), a população nativa brasileira, antes da colonização vivia de modo que não aplicava castigos físicos em suas crianças, e nem mesmo abusava delas. Eles mantinham uma relação de acolhimento e proteção. Os jesuítas com o intuito de civilizar e catequizar esse povo trouxe de Portugal os castigos físicos e psicológicos com o objetivo de disciplinar e educar as crianças. A “correta” forma de educar era constituída da submissão e total obediência das mulheres e filhos ao homem e pai. A manutenção da rigorosa disciplina através de castigos físicos e cruéis e tudo isso com o aval da Igreja Católica. Este modelo perdura no Brasil até atualidade em muitos lares, apesar da Garantia de direitos à criança e adolescente estabelecida em nossa constituição, pormenorizado

a partir do Art. 227 da Constituição do Brasil, de 1988: É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.” (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010)

Segundo Neves (2004), na maioria dos casos, as violências intrafamiliares ou domésticas se sobrepõem e são decorrentes nas diversas classes sociais. Para fins didáticos a autora dividiu os tipos de violências, em que as crianças e adolescentes são vítimas: Física, Psicológica, Sexual, Negligência, Exploração Sexual Infantil e trabalho infantil.

Moura, (2008) descreve alguns indicadores da situação de violência intrafamiliar que pode ser física, psicológica e negligência. A presença desses indicadores são apenas indícios a serem observados: orgânicos, psicológicos e do posicionamento dos pais:

Indicadores Orgânicos: presença de lesões, marcas de objetos no corpo, queimaduras, contusões inexplicáveis e hematomas. Indicadores Psicológicos: presentes nas crianças e nos adolescentes, tais como: Raiva e/ou medo do agressor, Dificuldade escolar, baixa capacidade de confiança, autoritarismo, subserviência ou rebeldia à autoridade, delinquência, parricídio/ drogadicção, fugas e repetição do padrão abusivo. Indicadores na conduta da família (pais): demonstram pouca preocupação e interesse pelo filho, culpam o filho pelos problemas no lar e na escola, sugerem aos professores que o punam de forma física severa, exigem perfeição e desempenho superior às possibilidades da criança ou do adolescente, se questionados, se contradizem em relação aos ferimentos da criança ou do adolescente, sofreram violência na infância, empregam e defendem a disciplina corporal severa como método educativo.

A violência contra crianças acarretam sérios danos físicos e psicológicos às vítimas podendo se cristalizar e trazer sérias consequências a curto, médio e longo prazo: dificuldades de relacionamento, depressão e baixa autoestima, sofrimento psíquico, suicídio ou homicídio, comportamento agressivo ou excessivamente tímido e passivo, problemas na compreensão e aceitação das emoções do outro, inabilidade para lidar com situações de frustração e estresse.

Dificuldades na área cognitiva no que tange ao desenvolvimento e a capacidade da criança e do adolescente de adquirir novos conhecimentos e evolução da linguagem e pensamento, baixa percepção das próprias potencialidades e do próprio reconhecimento enquanto ser em desenvolvimento, ferimentos, fraturas, lesões e contusões capazes de prejudicar o desenvolvimento físico, intelectual,

emocional e psicológico como pânico, fobias e personalidade antissocial e repetição dos abusos vividos, com inversão de papéis, morte.

A violência sexual contra crianças e adolescentes é uma situação cercada de preconceitos e temores que atinge todas as classes sociais. Consiste do ato, jogo ou relação sexual entre no mínimo um adulto e uma criança ou adolescente. Com o objetivo de obter prazer e estimular sexualmente, a criança participa, porque o adulto oferece presentes, ou utiliza alguma forma de coerção, manipulação ou intimidação psicológica obrigando-a a praticar atos contra a sua vontade. Nesta situação a criança ou adolescente sempre será vítima e jamais será responsabilizada. A situação do abuso sexual exerce efeitos nocivos sobre a saúde física e mental de crianças e adolescentes e traz consequências a curto, médio e longo prazo.

O Pacto de silêncio existente entre agressor e a vítima, no caso da violência sexual contra a criança e o adolescente é um agravante. O abusador faz ameaças à criança/adolescente para convencê-la a não revelar o fato. Utilizando como argumentos: se criança falar sobre o que aconteceu, pode decepcionar a mãe, provocar a separação da família e a morte ou o adoecimento de seus integrantes; advertindo de que ninguém vai acreditar na história contada por ela. O agressor tem a noção que a interação abusiva é errada, ilegal e prejudicial à criança, mas mesmo assim a mantém.

Os Indicadores que a criança e adolescente vítima de abuso sexual fornecem involuntariamente podem ser as únicas formas de denúncia:

Indicadores orgânicos: presença de hematomas em pescoço, coxas e genitais. Hemorragia vaginal ou retal. Presença de sêmen na roupa, boca ou genitais. Dificuldades para andar e sentar. Dor ou prurido nos genitais. Infecção urinária (dor ao fazer xixi). Roupas íntimas destruídas, sujas ou manchadas de sangue. Indicadores psicológicos na criança: Mudanças extremas, súbitas e inexplicáveis no comportamento. Comportamentos regredidos (choro excessivo, enurese, chupar o dedo). Transtornos alimentares e de sono. Distúrbios de aprendizagem. Agressividade ou apatia. Sentimento de inferioridade e necessidade de agradecer. Interesse súbito e incomum por questões sexuais, masturbação compulsiva, jogos sexuais persistentes.

A violência sexual contra a criança e adolescente pode trazer diversas consequências ao longo da vida do sujeito, podendo ser variáveis, tanto no campo dos danos físicos quanto aos problemas emocionais, desde a gravidez precoce ou aborto, tentativa de suicídio, depressões crônicas, repetição do padrão abusivo, envolvimento em redes de exploração sexual infanto-juvenil, toxicomania e alcoolismo, fuga de casa e delinquência, entre outros graves problemas e sintomas.

O impacto da violência intrafamiliar na aprendizagem

A aprendizagem escolar é predeterminada por uma aprendizagem informal que ocorre na família desde tenra idade.

Segundo Freud, os pais, ao olharem para o seu bebê, reatualizam algo esquecido: sua sensação de onipotência e perfeição abandonadas que tinham quando eles mesmos eram bebê, e são esses sentimentos que possibilitam uma relação de ternura. Quando o bebê olha para a mãe e esta o nomeia, ele se vê e se reconhece a partir do olhar dela (ou cuidador), que é integrador e para alguns pais não é fácil reconhecer-se em seus filhos bebê.

A função dos pais vai além da função de suporte, reconhecimento e proteção, pois por meio do filho eles também realizam um sonho: seu bebê permitirá a constituição de um ser semelhante a eles, representará seus valores e crenças e a ele transmitirão o legado que herdaram. Os pais “pulsionam” seus filhos, ou seja, de maneira inconsciente, os pais permanentemente “sustentam” os filhos a viver e continuar vivendo.

Segundo Rubinstein (2003), na aprendizagem formal, as expectativas estão calcadas em uma norma padrão. Na escola, o estudante ocupa, geralmente, uma posição menos singular, mais anônima e com menos possibilidades de autoria. A maneira como o professor acolhe a criança é diferente de como os pais exercem esse suporte, necessitando certo amadurecimento por parte da criança, pois esta deve demonstrar condições de “trabalhar”, tolerar esforços, resignar-se diante do desconforto, pensar autonomamente, conviver com seus companheiros, suportar discriminações e intolerâncias e apesar dessas adversidades deve construir e criar através dos conteúdos escolares. Enfim, aprender com adultos não familiares e com seus pares, podendo-se separar da autoridade pessoal presente na família. Reconstruir o conhecimento acumulado pelas gerações, dando-lhes significado singular.

A criança necessita de outro alguém que “queira por ela”, ou seja, alguém que aposte nela acreditando que tem condições de aprender, mas que também a ajude se responsabilizar pela vida escolar e os pais ou responsáveis precisam exercer essa função, pois a criança tem que acreditar que o aprendizado escolar é importante. O pedido do adulto para que a criança se implique com o aprendizado, trata-se de uma demanda de amor incondicional e desejo. A psicanálise sempre atua a partir da dimensão singular do sujeito, em seus aspectos inconscientes envolvidos no processo de aprendizagem.

Weiss (1999) psicopedagoga, afirma que a aprendizagem formal se dá de forma integrada ao aluno, no pensar, sentir, falar e agir. Quando surgem os problemas de aprendizagem? Justamente quando apesar do sujeito não apresentar questões orgânicas, o seu pensar não funciona de maneira efetiva ao modo de

agir, interagir e na sua expressão sobre o mundo.

No diagnóstico sobre os Problemas de Aprendizagem é necessário levar em consideração algumas perspectivas, com o objetivo de alcançar a problemática global do sujeito da aprendizagem:

Orgânicas: Questões relacionados ao organismo e fisiologia do corpo e que de alguma maneira obstaculiza o processo de aprendizagem. Cognitivas: Questões relacionadas a cognição: memória, atenção e antecipação. Emocionais: dificuldades na relação família x criança, rejeição ao conhecimento escolar que refletem na aprendizagem, por conta de inibições e sintomas. Sociais: Relacionado a questões da sociedade em que estão inseridas a família, a criança e a escola. Políticas públicas e oportunidades, vulnerabilidade social, economia e cultura. Pedagógicos: questões relacionadas a metodologias de ensino, qualidade e quantidade, estrutura das turmas, currículo e organização geral que de alguma forma interferem na aprendizagem.

O profissional Psicopedagogo intervém, buscando remover as causas que levaram ao quadro do não aprender. A partir dos aspectos supracitados, quais as perspectivas envolvidas na situação de violência intrafamiliar? Na situação de violência parece que há envolvimento das várias perspectivas, afetando o desenvolvimento da criança.

De maneira geral, a vítima de violência intrafamiliar tem o seu rendimento escolar comprometido: faltas escolares repetidas, comportamentos que não favorecem a aprendizagem, interação com o meio social, negação de suas capacidades e comprometimento intelectual. A criança internaliza o que está vivenciando e não consegue aprender como às demais. Por questões de sofrimento psíquico, muitas vezes, a criança também vivencia situações de inibições e sintomas relacionados à aprendizagem.

O diagnóstico psicopedagógico é em si, uma investigação a partir de uma queixa do próprio sujeito, da família ou da escola. Uma pesquisa do que não vai bem com o sujeito em relação à aprendizagem escolar. Do não aprender, do aprender com dificuldades ou lentamente, do não revelar o que aprendeu, do fugir de situações de possível aprendizagem.

O Psicopedagogo Clínico atua no consultório, a partir de três perspectivas de investigação e trabalho: o próprio sujeito da aprendizagem, a escola e a família. Sendo a família e a escola em relação ao próprio sujeito da aprendizagem. Como refletir sobre o posicionamento do Psicopedagogo clínico frente a criança vítima de violência intrafamiliar?

Segundo Moura, (2008), um dos fatores mais importantes à interrupção da violência intrafamiliar é a informação.

Ao longo deste trabalho foi descrito alguns indicadores da situação de

violência e cabe ao profissional psicopedagogo, diante desses indicadores se posicionar. A presença desses indicadores deve servir de alerta e em hipótese alguma ser desprezada.

Por conta do pacto do silêncio, comum a abuso sexual, é importante a atenção de todos os profissionais envolvidos com a criança aos sinais emitidos. Não se tratam apenas dos indicadores mais visíveis, são sinais por vezes sutis como, por exemplo, em desenhos, em comportamentos ou em gestos. Maneiras que a criança/adolescente consegue emitir demonstrando a situação de violência vivenciada.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei Nº 8.069 de 13 de Julho de 1990, dispõe sobre a doutrina na Proteção Integral de Crianças e Adolescentes. Do ponto de vista da violência doméstica o ECA prevê no Artigo 13º: “Os casos de suspeita ou confirmação de Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade sem prejuízo de outras providências legais.”

É dever do profissional frente à situação de Violência Doméstica notificar o Conselho tutelar do Município. Muitos profissionais, não fazem esse registro por medo, ou por acreditar que não compete a eles entrar nessas particularidades. Denunciar os casos de violência é o primeiro passo para acabar com a impunidade e o silêncio que cerca essa situação.

O Psicopedagogo em diversos momentos incluirá a família no processo psicopedagógico. A partir da Psicanálise verifica-se que os problemas de aprendizagem, geralmente não concentram na estrutura do sujeito, mas, referenciados nos vínculos familiares. Geralmente, as famílias que apresentam o histórico de violência Intrafamiliar apresentam determinadas peculiaridades e são denominadas famílias disfuncionais ou abusivas:

- São famílias que apresentam grande dificuldade na comunicação podendo ocorrer de maneira indireta: a partir de terceiros, ou por formas não-verbais. Situações que favorecem a agressão e a violência.

- O pacto do silêncio, é um dos fatores que mais favorecem a continuidade e a reprodução da violência dentro de uma mesma família, em especial nos casos de abuso sexual. É comum também o profissional, principalmente da área da psicologia/psicopedagogia, ficar preso ou até mesmo submetido ao sigilo profissional, mantendo assim o complô do silêncio e a criança ou adolescente em risco pessoal.

- O uso intenso de mecanismos de defesa psíquicos proporciona intenso trabalho psíquico à criança ou adolescente, obstaculizando as relações da criança com a família, amigos ou com a escola, além disso, a utilização desses mecanismos pode prejudicar o desenvolvimento da criança ou do adolescente, com os sintomas e inibições.

- Autoconfiança rebaixada: é comum o agente da agressão depreciar a pessoa que foi vitimizada, afirmando repetidamente que ela é desinteressante ou sem qualidades. Esta constante dinâmica conduz a uma diminuição da confiança nas próprias percepções, mantendo a vítima paralisada.

- Dificuldade com limites: São famílias que tem sérias questões em relação a reconhecer, aceitar e respeitar os limites. O profissional deve trabalhar sempre no sentido de que os adultos se assumam como pessoas responsáveis em estabelecer as interdições, os limites e as leis impostas por sua cultura e possam promover os cuidados e a proteção que seus filhos necessitam.

- Isolamento social acentuado: famílias com dificuldades em socializar e inserir culturalmente seus filhos. É como se a família suprisse as necessidades de seus membros e eles não tivessem nem pudessem ir buscar nada além dos muros da própria casa.

O Profissional Psicopedagogo frente à questão da Violência intrafamiliar não trabalhará sozinho, pois à medida que tem indícios do problema e fizer denúncia ao Conselho Tutelar, Disque 100 ou CREAS (Centro de Referência Especializada da Assistência Social). Os profissionais trabalharão em rede através de equipe interdisciplinar e construirão um Plano de Trabalho.

Determinada situação de violência intrafamiliar jamais será tomada como verdade imediatamente, ou refutada. Sempre será acolhida. O trabalho nessas instituições será com a família, em que todos serão ouvidos e atendidos, de maneira individual ou em grupo, a partir de determinado Fluxo de atendimento. O psicopedagogo continuará seu trabalho com a criança visando às questões da aprendizagem.

Considerações finais

Neste artigo abordei a situação da violência intrafamiliar vivenciada na infância, o impacto na aprendizagem escolar e as possíveis intervenções do psicopedagogo clínico. A Metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica a partir dos referenciais da Psicopedagogia, Psicanálise e Serviço Social.

A violência faz parte da rotina do povo brasileiro no dia-a-dia, através dos noticiários, nas comunidades, escolas e lares, sendo agravada pela falta de condições dignas de vida: a pobreza, desemprego, o alcoolismo, o uso de drogas, miséria, e exclusão social. Apesar de no senso comum se acreditar em certa harmonia existente nas famílias, a violência intrafamiliar é uma realidade e acontece no Brasil desde o tempo da Colônia. A “correta” forma de educar foi constituída: a submissão e total obediência das mulheres e filhos ao homem e pai. A manutenção da rigorosa disciplina através de castigos físicos e cruéis. Este modelo perdura no Brasil até a atualidade em muitos lares, apesar da Garantia de direitos à criança e adolescente estabelecida em nossa constituição e da Estatuto

da Criança e Adolescentes.

Do ponto de vista da Psicanálise é através da família que o ser humano realmente se humaniza e tem sua subjetividade desenvolvida. O bebê ao nascer, está em condição de total desamparo, dependência e incapaz de garantir sozinho a satisfação de suas necessidades básicas: alimentos e higiene. Os pais através de seus cuidados investirão neste bebê, fornecendo-lhes “banhos de afetos” através do: toque, olhar, voz. E esse investimento vai marcar e influenciar a qualidade das relações afetivas que se estabelecerão entre bebê e pais. Entretanto, a criança nem sempre é “fruto” de uma relação amorosa, de relacionamentos saudáveis, ou de pais com potencial para investir em um recém-nascido. À medida que a criança cresce, os pais continuam auxiliando, a partir de seus cuidados, com palavras, norteando a vida da criança, na escola e sociedade, através de seus próprios referenciais de valores culturais.

A criança que vivência a situação violência rotineiramente contra si e provocada por algum familiar (pais ou parentes próximos), geralmente tem seu desenvolvimento/crescimento afetado e muitas vezes isso deixa marcas e acaba influenciando sua aprendizagem.

Os problemas de aprendizagem aparecem como: faltas escolares repetidas, comportamentos que não favorecem a aprendizagem, interação com o meio social, negação de suas capacidades e comprometimento intelectual. A criança internaliza o que está vivenciando e não consegue aprender como às demais. Por questões de sofrimento psíquico, muitas vezes, a criança também vivencia situações de inibições e sintomas relacionados à aprendizagem.

O profissional psicopedagogo desde o momento da queixa, na construção do diagnóstico e no trabalho psicopedagógico em si com a criança e a família poderá levantar a hipóteses de Violência Intrafamiliar, além de outras questões relacionadas a aprendizagem. A partir de indícios, e frente a essa situação deve procurar os órgãos públicos que atuam sobre esta situação e denunciar.

As Violências Intrafamiliares sofridas pelas crianças e adolescentes podem ser: Física, Psicológica, Sexual, Negligência, Exploração Sexual Infantil e trabalho infantil. Na maioria dos casos as violências se sobrepõem e ocorrem nas diversas classes sociais.

A violência intrafamiliar é algo que geralmente se mantém em segredo por diversos motivos. A ação de qualquer profissional pode fazer a diferença na vida de uma pessoa, pois a violência Intrafamiliar deixa marcas e sintomas no sujeito e que se não forem tratados podem trazer consequências psíquicas a curto, médio e longo prazo e caso se mantenha pode levar o sujeito à morte ou a manutenção da violência por gerações.

Todo o profissional que se depare com um caso de Violência Intrafamiliar

contra a criança e adolescente deve estar ciente que está diante de uma situação delicada e complexa, que exige uma intervenção interdisciplinar que envolve medidas protetivas e necessitará de assistência: Psicológica, social, Médica e Jurídica. Por isso também a necessidade da denúncia aos órgãos competentes.

Este artigo foi uma oportunidade de me aprofundar sobre a questão da Violência Intrafamiliar. Tema bastante delicado e que afeta muitas pessoas. Enquanto profissionais, quanto mais informações sobre essa problemática tivermos, mais poderemos fazer a diferença. O profissional de psicopedagogia tem acesso à criança, adolescente e a família e deve ir além da perspectiva focada nos problemas de aprendizagem e fracasso escolar.

Referências

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente.** Lei nº 8.069/90
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm

CREPOP. **Referências Técnicas para a Prática de Psicólogos (os) no Centro de Referência Especializado da Assistência Social - CREAS.** São Paulo, 2007. Disponível em: https://www.crpsp.org/uploads/impreso/268/BxLnIL-MggzFv4SXQXc5fnmwzqwGHOXR_.pdf

FERRARI, (Org). **O fim do silêncio na violência familiar – Teoria e Prática.** Agora, São Paulo.2002

FREUD, **Sobre o Narcisismo.** (1914). In Obras Completas de Freud. Imago, Rio de Janeiro.1980

DOURADO, A.; FERNANDEZ, C. **Uma História da Criança Brasileira.** Palco Belo Horizonte, 1989.

GUERRA, V.N.A. **A Violência de pais contra filhos: A tragédia Revisitada.** 3 Ed Cortez, São Paulo. 1998

MINUCHIN, P. **Famílias: Funcionamento & Tratamento** (J. A. Cunha. Tradução) Porto Alegre: Artes Médicas (Trabalho Original Publicado em 1980)

MOURA, M.C.A. **Reconstrução de vidas: como prevenir e enfrentar a violência doméstica, o abuso, e a exploração sexual de crianças e adolescentes.** SMADS. SEDES Sapientiae. 2008.

NEVES, Delma Pessanha. **A Perversão do Trabalho Infantil: lógicas sociais e alternativas de prevenção.** Niterói: Intertexto, 2004

RUBINSTEIN. E.R. **O Estilo de Aprendizagem e a Queixa Escolar – entre o saber e o conhecer.** Casa do Psicólogo, São Paulo. 2003.

SARMENTO, M.J. **Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociolo-**

gia da Infância. Educação e Sociedade, Campinas. 2005

SILVA, P.M.L. **Violência Doméstica contra crianças e adolescentes.** EDUPE, Recife. 2002.

CAPÍTULO 2

CONCEPÇÕES DO PROFESSOR SOBRE O DESENVOLVIMENTO PSICOSSEXUAL DO ALUNO

Alexsandra Roma Ramos Sá¹

Alex Sandro de Souza²

Introdução

Pedagogicamente, é abordado o tema sexualidade levando em conta subjetividade da criança que não compreende a sexualidade como os adultos. Tarefa difícil aos professores que necessitam abrir mão de suas concepções subjetivas, dogmas sociais e religiosos, para tratar a sexualidade como algo que é natural do ser humano. Outro desafio seria que a educação interage com o corpo, desejo e ao toque. Naturalmente, a sexualidade e o gênero estão inevitavelmente ligados a práticas físicas e as crianças se conhecem, conhecem seus corpos e dos outros no curso de seu desenvolvimento na primeira infância e durante toda escolarização inicial dos pequenos, futuro adolescente e adulto.

É culturalmente e histórico o Homem não se sentir à vontade em abordar/falar sobre sexualidade o sujeito adulto relaciona sexualidade com o ato sexual, não conseguindo desassociar que ao falar sobre o corpo humano e suas sensações, não é a mesma coisa de incentivar a criança a praticar sexo.

Como esses docentes pensam, agem e se sentem ao abordar a sexualidade em sala de aula, pensando que a escola é um local onde todos os assuntos devem ser abordados para que os alunos possam ampliar seus saberes. Discorreremos neste artigo como é tratada a sexualidade em sala de aula no ponto de vista dos professores que deveriam se sentir preparados para abordar/falar como um tema transversal, inserido no PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) usado como base entre os anos de 1996 e 2021, que faz parte do currículo oculto das instituições de ensino, na luz das Fases do Desenvolvimento Psicosssexual de Sigmund Freud em comparação às Fases de Desenvolvimento Cognitivo de Jean Piaget.

1 Mestranda em Educação, Psicanálise e Subjetividade – Universidade Ibirapuera (2021). E-mail: lexachamps@gmail.com – Currículo Orcide: <https://orcid.org/0000-0003-2971-9169>.

2 Mestrando em Educação, Psicanálise e Subjetividade – Universidade Ibirapuera (2021). E-mail: alexsouza.educacao@gmail.com – Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4597702587801269>.

Partindo dessas premissas, surgiu à pergunta-chave, como os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental se sentem ao abordarem o tema sexualidade no ambiente escolar. Tal trabalho possui como objetivo compreender como o desenvolvimento psicosssexual em relação ao desenvolvimento cognitivo pode contribuir para o processo de escolarização.

Freud

Na visão deste psicanalista, a sexualidade vai além do ato sexual propriamente dito, ela está mais voltada para as fases de desenvolvimento da criança que são divididas em 5 (cinco) fases, sendo elas, respectivamente: **oral; anal; fálica; latência e genital** (COUTO, 2017).

Na fase oral, está ligada à boca, na qual ocorre o primeiro contato do bebê com a mãe através do ato de “sugar” o leite materno trazendo-lhe uma satisfação para seus impulsos de prazer. (FIERIA, LORENZI, GAGLIOTTO, 2017).

Na “fase anal” (Freud, 1912/2010) a eliminação das fezes está associada ao domínio do eu. De acordo com Silva (2022) o treinamento esfinteriano ou o esforço para controlar a eliminação (a criança controlar seu esfíncter) promove uma sensação de auto eficácia, no momento em que me concentro na eliminação, algo sai de mim. Essa produção de algo fora de si representa um momento de identidade para a criança, às vezes brincam com as fezes excretadas, pois para ela é um “presente”.

A fase de “fase fálica” concentra nos genitais, o corpo é ativamente descoberto (Freud 1912/2010). Segundo Freitas (2012) nesta fase, as crianças muitas vezes brincam com seus genitais e acha isso prazeroso “descoberta do corpo”.

Na “fase genital” (Freud, 1912/2010), é voltada a sua energia sexual para seus órgãos genitais, começa a conhecer as regras sociais e desenvolve a vergonha do corpo. Para Couto (2017) em acordo com Freitas (2012), caracterizada pela organização das pulsões, essa circunstância está fortemente relacionada ao fato que a manipulação do seu órgão genital “é feia”.

O período de latência ocorre após a fase fálica, sendo um momento em que meninos e meninas modificam a forma de se relacionar afetuosamente com os pais focando suas energias em atividades esportivas, escolares e nas interações sociais que possam estabelecer com as outras crianças.

Torna-se bem claro o acesso de educadores a pontos privilegiados pela psicanálise. Por essa entrada teórica, direcionamos nosso confronto teórico com a sexualidade e a infância, ampliando o enfoque psicanalítico do desenvolvimento infantil a outros domínios que se voltam para a subjetividade humana, entre os quais, a educação. (Sklar, 2011 p.12)

Para Sklar (2012) às contribuições de Freud podem ser usadas no ambiente

escolar se um professor souber compreender as fases de desenvolvimento da psicosexualidade da infância e que essas vivências serão levadas para sua vida (adulta), esse educador estará contribuindo para uma relação de aprendizagem autêntica o aluno tomará verdadeiramente posse de esses saberes e conhecimentos.

Piaget

Na visão do psicólogo suíço Jean Piaget, o conhecimento se dá pela ação, o indivíduo a adquire de forma contínua, tais atos são fundamentados e realizados com independência. (MINICUCCI, 2002)

Através dessa teoria, Piaget segmentou a psicologia genética em três “grandes períodos evolutivo no desenvolvimento cognitivo” (LAJONQUIÈRE, 1998), sendo elas, respectivamente: sensorio-motor; pré-operatório e operações concretas (PARRA, 1983).

No primeiro período, o bebê é rodeado de incentivos sociais, como os brinquedos e cuidados juntamente começam a ser introduzido nos costumes familiares (PARRA, 1983).

Já no período pré-operatório, a criança inicia um processo de associação daquilo que se sabe (fumaça, por exemplo) com aquilo que se conhece (vapor, nuvem, fogueira, entre outros) (MINICUCCI, 2002).

No período do operatório concreto, o indivíduo soluciona as problemáticas utilizando hipóteses que foram realizadas na fase anterior. Também é possível perceber-se que a criança deixa de lado o seu egocentrismo para iniciar um processo de empatia com o outro e há a percepção de exceções às regras que lhe foram impostas (BRASIL, 1979).

Defendendo arduamente a pesquisa realizada pelo educando referente ao assunto exposto, acompanhando o seu próprio pensamento, tornando-os ativos nesse processo, o papel do educador entra como mediador do conhecimento (AEBLI, 1973).

“(…) É necessário que lhe deixemos maior liberdade para desenvolver seu pensamento. (...) A pesquisa é, com efeito, aquela atividade do espírito que procura construir uma nova reação. O primeiro problema didático que teremos de resolver será, por conseguinte, determinar como pode a pesquisa da criança ser provocada, e depois orientada para o seu objetivo.” (AEBLI, 1973, p. 90-91).

Na visão de Furth (1976), a sapiência se propaga do interior para o exterior, dessa forma o ensino promove o desenvolvimento da criança por se criar ocasiões adequadas, “e não pelo ensino explícito do que fazer e do que saber.” Enquanto a aprendizagem necessita de uma gratificação ou razão peculiar para que ocorra esse processo.

Metodologia

O presente estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa sobre a sexualidade infantil, na escola, juntamente com as contribuições de Jean Piaget e de Sigmund Freud para a compreensão do desenvolvimento psicosssexual do aluno. A partir da consulta das publicações do Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Scielo e a ferramenta de pesquisa Google. Com esses dados pretendeu-se responder a hipótese desta pesquisa considerando como fonte de conhecimento os resultados da consulta das produções acadêmicas.

Inicialmente a pesquisa foi realizada utilizando o seguinte descritor “sobre o desenvolvimento psicosssexual do aluno”, sendo colocadas as palavras (desenvolvimento psicosssexual do aluno) juntas no campo de busca, o que resultou em 24 trabalhos e de forma muito abrangente e se desviando do assunto de nossa pesquisa.

Como os descritores: Sexualidade, Professores, Freud, Subjetividade, Escolarização são termos que abrangem muitos tipos de pesquisas, seguimos a consulta utilizando o descritor “psicosssexual”, que nos resultou em 211 trabalhos.

Para chegar ao resultado mais preciso se utilizou o recurso “AND” na busca dos descritores Sexualidade *and* Professores *and* Freud *and* Subjetividade *and* Escolarização redefinindo em 15 trabalhos.

A partir dos artigos selecionados, com o auxílio do programa IRaMuTeQ, foi escolhida a nuvem de palavras como mecanismo de análise, com termos selecionados pelos autores que julgam serem mais relevantes para a discussão. Pois além de seu formato de esfera, simbolizando um todo partindo de um elemento central (aquele que está em maior evidência), há um diálogo com os verbetes menores e possuem peso no assunto pesquisado, deixando tal verificação mais dinâmica para os leitores.

Imagem 1: Nuvem de Palavras



Fonte: Elaborada pelos autores

Partindo desse princípio, os termos mais destacados foram: **sexualidade** (tema central); **escola**; **pesquisa**; **professor**; **aluno**; **sexual**; **educação**; **tema**; entre outros. Os que estão mais distantes da palavra central possuem sua relevância, no entanto não aparece com tanta frequência nos corpus textual, mas são pertinentes ao tema, como: **transversal**; **psicanálise**; **tabu**; **abordagem**; **educacional**; **meio**; **social**; **debate**; e assim por diante.

Conclusão

Compreendemos que mesmos com todos os estudos a luz de Piaget e Freud sobre as fases do desenvolvimento ainda temos como orientação curricular o tema Transversal Orientação Sexual (PCN, 1996), existe uma problemática em relação a essa abordagem em ambiente escolar como é apontado por diversos autores que discorrem sobre a formação de professores, assim consideramos que existe uma lacuna na formação desses professores para abordarem essa temática em relação ao processo de ensino e aprendizagem, para o atendimento das diversas singularidades culturais que à escola abraça no atendimento de sua comunidade.

Assim com esse estudo queremos evidenciar a importância dos professores e da sociedade compreenderem que o desenvolvimento psicosssexual como as fases do desenvolvimento cognitivo são importantíssimos para a constituição do sujeito e que todo esse processo de aprendizagem fará parte de sua subjetividade, pois a repressão da sexualidade traz como resultado uma limitação

do pensamento, essa opressão deixa de ser orgânico e se torna psicológica interferindo na constituição desse sujeito, uma violência simbólica ao direito de aprender citamos Jacques Delors (2010) aprender a conhecer aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser, assim se constitui a escola no processo de desenvolvimento cognitivo e assim deveria ser no desenvolvimento psicosexual do aluno um processo orgânico e natural.

Referências

AEBLI, H. **Didática psicológica: aplicação à didática da psicologia de Jean Piaget**; tradução de João Teodoro d'Olim Marote. 2ª edição, São Paulo, Editora Nacional, 1973

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

COUTO, D. P. (2017) **Freud, Klein, Lacan e a constituição do sujeito**. Revista Psicologia em Pesquisa, v. 11, n. 1, 2017. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psipesq/v11n1/04.pdf>>. Acesso em maio de 2022.

FURTH, H. G. **Piaget na sala de aula**. 3 ed. - Editora Forense Universitária, Rio de Janeiro, 1976

LAJONQUIÈRE, L. **De Piaget a Freud: Para Repensar as Aprendizagens**. 7ª ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

MINICUCCI, A. **Diálogo com Piaget**. 2. ed - São Paulo: Vetor, 2022

SCHIRMANN, J.K.; MIRANDA N.G.; GOMES, F. G. ZARTH, E. L. F. (2019) **FASES DE DESENVOLVIMENTO HUMANO SEGUNDO JEAN PIAGET**. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/cone-du/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA9_ID4743_27092019225225.pdf>. Acesso em maio de 2022.

SKLAR, Sergio. **A Pedagogia Freudiana**. RIO DE JANEIRO: POD, 2011

CAPÍTULO 3

CONCEITUANDO CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE FERRAZ DE VASCONCELOS, COMO SUJEITOS SOB A PERSPECTIVA PSICANALÍTICA – UMA REVISÃO LITERÁRIA

Renata de Lima Santos¹

Introdução

Realizar uma revisão literária sobre assuntos anteriormente publicados, pode-se tornar um verdadeiro desafio, principalmente quando existem poucos materiais publicados ou nenhum. E ainda mais escasso quando aliado a uma cidade, e como a rede concebe a infância e as crianças. A cidade de Ferraz de Vasconcelos, onde ocorre a pesquisa, é relativamente jovem, tendo apenas 67 anos, e iniciado o processo de construção e municipalização das escolas a partir da década de 90. Localizada no Estado de São Paulo, sendo um dos trinta e nove municípios da Grande São Paulo (IBGE, 1957). Atualmente o município atende crianças da Educação Básica que compreende a Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais, Finais e Educação de Jovens e Adultos. O Estado atende o Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, e a iniciativa privada, atende todos dos segmentos desde a Educação Infantil, até o Ensino Superior.

A cidade tem se engajado cada ano mais em aprimorar e expandir o setor educacional, segundo as diretrizes das Políticas Públicas vigentes, que tem como prioridade o atendimento a crianças do município de forma integral e em sua totalidade, porém ainda falta um longo caminho a ser percorrido. (FERRAZ DE VASCONCELOS, 2021)

Trazendo a essa cidade, discussões voltadas ao aprimoramento das escolas públicas, soma-se a BNCC (BRASIL, 2018), que tem por principal objetivo ser uma base para composição curricular dos estados e municípios do Brasil.

Dessa forma, é possível trazer ao contexto da cidade e formações realizadas de forma inicial e continuada trazendo um olhar para o desenvolvimento das

¹ Universidade Ibirapuera. renata.sp@gmail.com.

crianças da educação infantil da rede, trazendo autores renomados no campo da Psicanálise para dialogar com estas etapas em específica na modalidade pesquisada.

Método

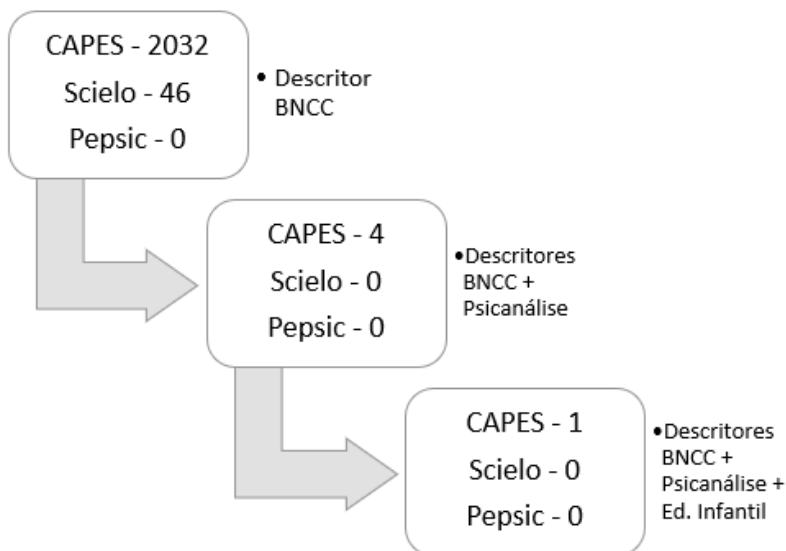
Ao propor uma revisão bibliográfica, utilizando o descritor BNCC no periódico Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), houve como resultado 2.032 resultados obtidos. No periódico Scielo, foram obtidos 46 trabalhos publicados. E, no periódico Pepsic, nenhum resultado foi encontrado.

Ao acrescentar o descritor Psicanálise, junto a BNCC, ocorre um refinamento na pesquisa e é obtido com resultado 4 trabalhos publicados na CAPES, e nenhum resultado nos periódicos Scielo e Pepsic.

Dentro dos 4 resultados obtidos na CAPES, foi acrescido o descritor Educação Infantil, que é a modalidade alvo deste artigo, e foi constatado que apenas 1 trabalho foi publicado com os três descritores. Tal trabalho tem como alvo os bebês de cidades específicas do Rio de Janeiro, e a caracterização de quem são esses sujeitos, políticas públicas existentes e o atendimento a esses Sujeitos no contexto escolar. Esta dissertação, **“Quem são e onde estão os bebês?” Conceito, políticas e atendimento na Baixada Fluminense**, objetiva compreender o bebê como categoria social, através da análise da sua condição, situação e lugar. Tem como campo de pesquisa a Baixada Fluminense, região localizada no Estado do Rio de Janeiro. A pesquisa pretende conhecer: o bebê, numa perspectiva conceitual, na sua condição de sujeito e pessoa, a partir do processo de subjetivação, situando o num percurso histórico de atendimento à infância no Brasil, na produção acadêmica e nas políticas, tendo como referencial teórico-metodológico alguns princípios de Lacan, Winnicott, Pikler, Arendt e Foucault; sua situação, a partir do atendimento educacional oferecido às crianças menores de um ano por quatro municípios da Baixada Fluminense-Guapimirim, Itaguaí, Japeri, e Mesquita; e seu lugar nas políticas para Educação Infantil, através de reflexões sobre a identidade e visibilidade dos bebês, em diálogo com a Filosofia, Pediatria, Psicanálise, Ciência Política e Direito, como campos de conhecimento. Os instrumentos utilizados para o levantamento de dados foram questionário e entrevista, aplicados aos representantes das secretarias municipais de educação. O atendimento educacional dos bebês menores de um ano é um direito não efetivado pela maior parte dos municípios da Baixada Fluminense, e pode ser analisado sob três aspectos: a falta de prioridade, a indefinição sobre a idade inicial para o atendimento na creche, e os critérios para o acesso- o que torna o atendimento aos bebês discricionário. A relevância desta pesquisa está na contribuição desta como parâmetro para elaboração de políticas públicas para esta faixa etária. (ARRUDA, 2019)

É possível verificar resultados das publicações obtidas na imagem abaixo:

Diagrama Revisão Bibliográfica 1

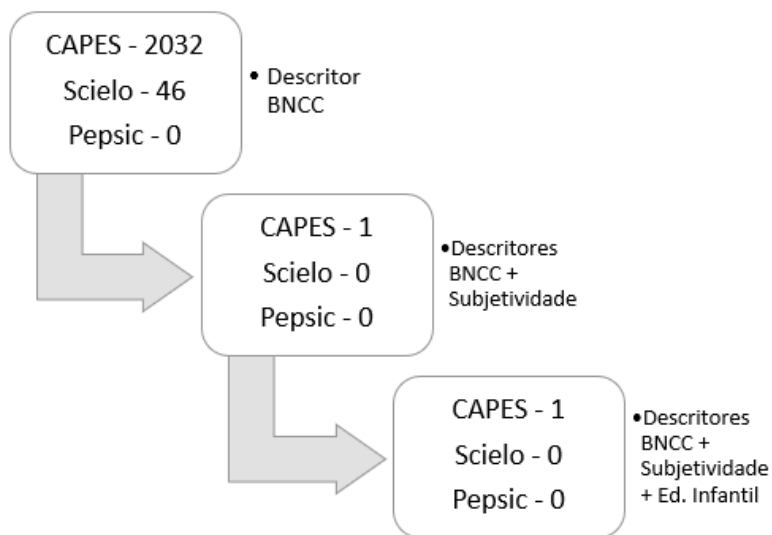


Fonte: a autora

Ao sintetizar as informações dos descritores e resultados obtidos numa tabela, é possível observar o quanto é escasso a quantidade de pesquisa que relaciona educação infantil, psicanálise/subjetividade e BNCC. Porém, quando realizamos a pesquisa excluindo o descritor BNCC, obtemos com resultados 107 trabalhos publicados na CAPES, sendo estes 83 dissertações e 24 teses, 5 artigos publicados na Scielo e 09 trabalhos divulgados na Pepsic. O aumento de trabalhos divulgados nessas plataformas quando o descritor BNCC é retirado, pode ser justificado pelo fato de que o referido documento foi publicado de forma oficial no ano de 2018, apenas 5 anos antes da elaboração do presente artigo.

Quando a pesquisa é refeita substituindo a palavra psicanálise por subjetividade, os resultados são muito parecidos, sendo encontrado apenas uma tese de doutorado que aborda a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Diagrama Revisão Bibliográfica 2



Fonte: a autora

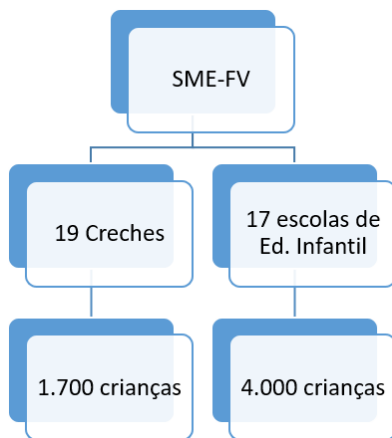
A pesquisa e tese de doutorado, encontrada nessa nova pesquisa, investigou **A construção da Base Nacional Comum Curricular - BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**. Através da abordagem do ciclo de políticas de Bowe, Ball e Gold analisou, no contexto de influência, como atuaram os principais agentes e agências envolvidos na construção da BNCC; no contexto da produção de texto analisou o impacto que tiveram fundações privadas, organismos internacionais e avaliações em larga escala na definição de conhecimentos escolares, assim como as disputas epistemológicas específicas das diferentes áreas do conhecimento. O referencial teórico adotado para a análise da construção da política curricular foi a obra de Michael Apple e de Ivor Goodson. Já para a análise da definição dos conhecimentos escolares foram utilizados os conceitos de tradição seletiva de Williams e conhecimento poderoso citado por Young. Os dados indicaram que a primeira e segunda versões da BNCC contaram com ampla participação popular e foram fortemente determinadas pela equipe de 132 assessores e especialistas. Após o golpe parlamentar sofrido pela Presidenta Dilma Rousseff, o Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime passaram a ter um protagonismo maior nas definições da BNCC. As fundações privadas parecem ter um poder de influência muito maior junto ao Consed e à Undime - implementadores das políticas educacionais - do que junto ao Ministério da Educação - MEC. As avaliações em larga escala não influenciaram o conteúdo da BNCC, mas aceleraram sua feitura devido aos maus

resultados apresentados nas mesmas. (CORTINAZ, 2019)

Novamente pode-se observar a escassez de produções com a referida temática, envolvendo currículo atual da educação infantil. A BNCC (BRASIL, 2018), em particular capítulo que abrange toda a educação infantil e sua totalidade, discute de forma explícita acerca de competências a serem contempladas, dentro de cinco Campos de Experiências e 6 Direitos de Aprendizagens a serem garantidos, estimulando as diversas habilidades predefinidas no documento, a partir daí é possível visualizar as potencialidades de desenvolvimento das diversas subjetividades dos Sujeitos participantes do processo de ensino-aprendizagem pertencentes a modalidade da educação infantil.

O Sujeitos (discentes) que sofrerão o impacto direto da implementação do currículo em sala de aula, pertencem a rede municipal de Ferraz de Vasconcelos que administra atualmente 44 escolas em sua totalidade, mas como modalidades que além da educação infantil, abrangem também os anos iniciais e finais do ensino fundamental, e educação de jovens e adultos. (FERRAZ DE VASCONCELOS, 2017). Dando continuidade a caracterização das escolas, 19 são creches, que atendem bebês e crianças bem pequenas com aproximadamente 1700 crianças matriculadas, e 17 escolas de educação infantil, que atendem aproximadamente 4000 alunos nessa modalidade conforme o quadro abaixo:

Quadro: Educação Infantil Secretária da Educação (SME) – Ferraz de Vasconcelos (FV)



Fonte: FERRAZ DE VASCONCELOS, 2017

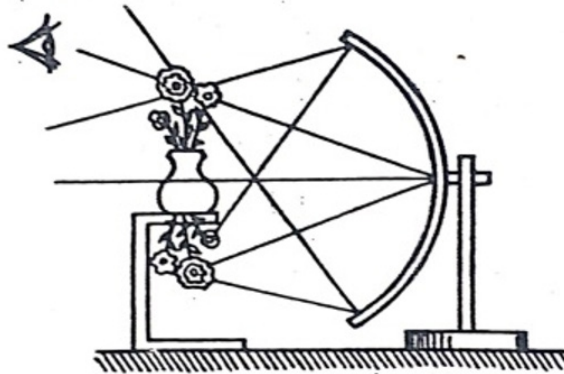
Contextualizando a Rede, Educação Infantil, Freud e Lacan

Ao observar as 19 escolas que atendem os bebês e crianças bem pequenas, é possível relacionar as duas fases de desenvolvimento, segundo Freud (1984), são as Chamadas Fase Oral, que compreende do 0 a 1 ano, que se aplica

exclusivamente aos bebês, e que na BNCC (2018) é agrupada entre 0 e 1 ano e 6 meses, e Fase Anal, que tem como objeto crianças de 1 a 3 anos, e definição de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, de acordo com a BNCC, compreendendo todo o público alvo das creches. Freud afirma que a fase oral, abrange desde o nascimento, e esta primeira fase de desenvolvimento da criança se concentra na região oral. Trazendo como exemplo principal a amamentação, a criança obtém prazer no momento da sucção e sente satisfação com a nutrição proporcionada pelo ato. Caso a amamentação fosse interrompida precocemente, Freud afirma que a criança pode crescer com personalidade desconfiada, enquanto aquela que for constantemente amamentada terá uma personalidade confiante e ingênua. Essa fase pode ter duração de um ano a um ano e meio, termina com na época do desmame. Na fase anal, Freud afirma que após receber orientações sobre higiene íntima, a criança pode desenvolver uma obsessão para com a região anal e o ato de brincar com as próprias fezes. Freud afirma que a criança vê esta fase como uma forma de se orgulhar das suas “criações”, o que levaria à personalidade “anal expulsiva”. A criança poderia também propositadamente reter seu sistema digestivo como forma de confrontar os pais, o que levaria à personalidade de “anal retentiva”. Esta fase tem duração de um a dois anos. (FREUD, 1984)

Em contrapartida, Lacan (1998), não segmenta as etapas de desenvolvimento, mas se apoia na teoria de que esse desenvolvimento ocorre de acordo com interações que ocorrem com o Outro, dentro do contexto da infância, essas interações se dão principalmente com a mãe. Posteriormente essas conexões com o Outro pode se estender a pessoas que não fazem parte especificamente contexto familiar, ampliando a rede de interação e aprendizagem. Apresenta também a teoria do Estádio do espelho que consiste no instante mental onde a criança capta a percepção sobre sua unidade corpórea. Por meio de uma identificação com a imagem refletida no espelho e de outra pessoa, entende que ela também é unidade. Assim, cria mecanismos para compreender e avaliar que também possui imagem e identidade, reforçando a teoria do espelho para exemplificar, fazendo uso de matemas. (LACAN, 1998)

Estádio do Espelho: Lacan



A experiência do buquê invertido

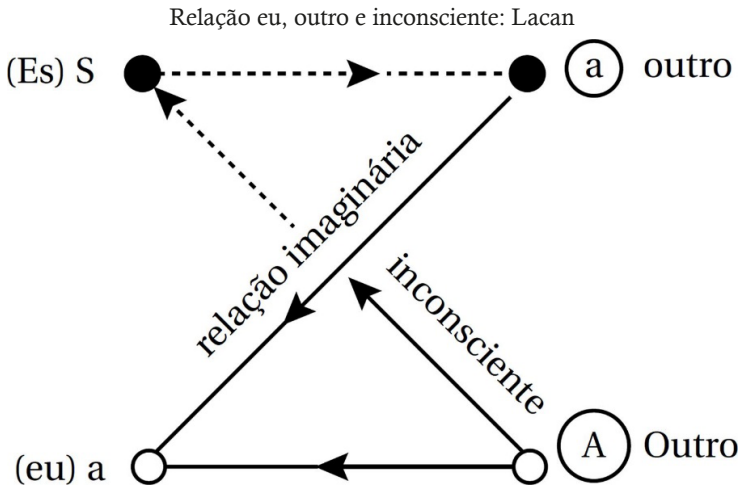
Fonte: LACAN, [1953-1954] 1986, p. 94.

O matema é – literalmente, no sentido em que Lacan propôs o literal – uma outra língua para os lacanianos. A simbologia definida para retratar a teoria do espelho, auxilia na compreensão onde basicamente, se mostra como o momento onde a criança finalmente percebe e entende sua imagem no espelho. Inicialmente, aquilo se trata de um desconhecido, algo que é compreendido como o contrário posteriormente. Mesmo sendo tão pequena, ela acaba por perceber que se trata dela mesma, refletida no espelho, daí surgem as primeiras concepções sobre si e sobre o Outro. Essa constatação da criança sobre o próprio corpo ocorre até 1 ano e meio.

Em relação as 17 escolas que atendem especificamente as crianças pequenas, é possível apontar que segundo Freud, dos 3 aos 5 anos a criança passa pela fase fálica, tal fase, pode ser observada entre os 4 e 5 anos e 11 meses, se analisada sob a perspectiva da Base Nacional Curricular Comum. A fase fálica é a mais decisiva para o desenvolvimento sexual na vida de uma criança. Ela se concentra prioritariamente nos órgãos genitais - ou na falta deles, se a criança for do sexo feminino – também abrange os complexos de Édipo ou Electra (FREUD, 1996). Para um homem, a energia sexual é canalizada no amor por sua mãe, levando a sentimentos contra o pai. Geralmente, no entanto, o menino aprenderá a se identificar com o pai, em termos de órgãos genitais correspondentes, reprimindo assim o complexo de Édipo. Por outro lado, o complexo de Electra, embora Freud não tenha sido tão claro assim, principalmente diz respeito ao mesmo fenômeno, porém invertido, para as meninas. Esta fase dura de três a quatro anos. (FREUD, 1996). Ainda dentro do contexto das crianças pequenas,

é possível observar o início do período de latência, que tem início entre 5 anos e se encaminha até a puberdade. Freud (1984) afirma que o período de latência no desenvolvimento da criança não é um período psicosexual, mas sim uma fase de desejos inconscientes reprimidos. Neste período, a criança já superou o complexo da fase fálica e, embora desejos e impulsos sexuais possam ainda existir, eles são expressos de forma assexuada em atividades como amizades, estudos ou esportes, até o começo da puberdade.

Nesse ínterim, Lacan mantém seu pensamento de que a constituição do Sujeito ocorre na troca com o Outro, e afirma que esse Sujeito é constituído de consciente e inconsciente. Nesse esquema, Lacan organiza uma estrutura formada por quatro elementos, sendo S o sujeito, a' o outro semelhante, a o eu imaginizado e A o Outro. Em seu princípio, a relação entre S e A iria no sentido de apontar o recebimento da mensagem do Outro na forma de uma palavra inconsciente que, como bem aponta o esquema, é barrado fundamentalmente pela relação imaginária de um indivíduo ao outro. (LACAN, 1995)



De acordo com imagem acima, o sujeito como parte integrante do discurso do Outro é engajado na formação de seu próprio inconsciente. É justamente esse seu engajamento que é representado através de seu repuxo pelos lugares que o esquema comporta. Duas consequências podem ser consideradas decorrentes dessa leitura do esquema, a primeira é que a criação do valor depende da relação entre sujeito e alteridade e a segunda é de que o âmbito dos fenômenos afetivos deve ser demarcado precisamente nesses processos de interação, nos quais os efeitos de linguagem devem ser destacados. (LACAN, 1995)

Resultados

Como resultado desta revisão bibliográfica, pode-se perceber a escassez em pesquisas, artigos, teses e dissertações, com a temática BNCC, psicanálise/ subjetividade e educação infantil. Tal constatação pode ser observada, pois a psicanálise gera impressão analítica do sujeito, e não possui espaço disponível no contexto escolar. E dessa forma, ao observar estruturas e políticas públicas de cidades específicas, e possível perceber a ausência de discussões sobre psicanálise e psicanalistas nas redes de ensino, principalmente nas formações continuadas. Em Ferraz de Vasconcelos, as discussões referentes as etapas de desenvolvimento de constituição do sujeito, são restritas ao básico, para não dizer ao mínimo. Ainda falta espaço e disponibilidade para que ela seja utilizada como recurso de discussão, e apoio dentro das unidades escolares. Mas que essa ação ocorra, é necessário realizar e organizar a estrutura das redes e promover ações a partir das formações continuadas dentro e fora das escolas, propiciando espaços de diálogos e escuta, respeitando sempre a subjetividade de cada um dos participantes do contexto escolar e suas diversas problemáticas.

Referências

- ARRUDA, Glacione Ribeiro da Silva. “**Quem são e onde estão os Bebês?**” Conceito, Políticas e atendimentos na Baixada Fluminense. 2019. 179 pag. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Instituto de Educação/ Instituto Multidisciplinar – Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Seropédica, RJ, 2019
- CORTINAZ, Tiago. A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. 2019. 116 pag. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, RS, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018c.
- IBGE, FERREIRA, Jurandyr Pires ((Orient.)). *Enciclopédia dos municípios brasileiros*. Rio de Janeiro: IBGE, 1957. 28 v, p. 313. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv27295_28.pdf. Acesso em: mar. 2021.
- Freud, S. Resumo das Obras Completas. Rio de Janeiro. São Paulo. Livraria Atheneu, 1984
- Freud, S. (1996). A dissolução do complexo de Édipo. In S. Freud, Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (J. Salomão, trad., Vol. 19, pp. 189-199). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1924)
- LACAN, J. O sujeito e o outro (I): A alienação (1964a). In: _____. O seminário:

livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.

LACAN, J. (1998). O estádio do espelho como formador da função do eu tal como nos é revelada na experiência psicanalítica. In J. Lacan. Escritos. (pp. 96-103). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1949).

Lacan, J. (1999). O Seminário, livro 5: as formações do inconsciente. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original proferido em 1958)

LACAN, J. (1995). O seminário: Livro 4: A relação de objeto Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1956-1957).

CAPÍTULO 4

CONVERSÃO DE CERTEAU, BOURDIEU, CHARTIER E FOUCAULT NO CONTEXTO ESCOLAR: RELAÇÃO COM AS PRINCIPAIS OBRAS - UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Renata de Lima Santos¹

Márcia Santos de Oliveira²

Vinícius Eugênio Baptista de Oliveira³

Perpetuar ideias, pensamentos através de discussões e concretizar ideologias em atos, gestos, palavras e até mesmo implementar essas ideias nas políticas públicas, pode ser considerado por muitos pensadores e acadêmicos, um privilégio que poucos têm. Nesse artigo pretende-se discorrer acerca das principais produções de Certeau, Bourdieu, Chartier e Foucault, e relacioná-las com o sistema educativo do Brasil, evidenciando principais obras e pensamentos sobre sociedade e suas diversas representações.

Tais representações e seus autores serão retratadas por meio de uma revisão literária, que irá apontar sobre a utilização dos pensadores citados e quais publicações foram utilizadas nas últimas décadas, e apontar relevância dos trabalhos realizados de forma contextualizada.

Inicialmente, realizamos a pesquisa sobre ‘A Invenção do Cotidiano’ que foi escrito por Michel de Certeau que analisa maneiras em que as sujeitos individualizam a cultura de massa, alterando coisas desde objetos utilitários até planejamentos urbanos e rituais, leis e linguagem, de forma a apropriá-los. Em seguida, analisamos quantidade de pesquisas realizadas utilizando a obra ‘A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino de Lisboa’, de Pierre Bourdieu que discorre sobre a reprodução do sistema de ensino como instituição relativamente autônoma, a reprodução da cultura dominante, e como

1 Universidade Ibirapuera, renata.sp@gmail.com.

2 Professora Especialista em Currículo, SEDUC/SP, graduada em História pela UESB, graduada em Pedagogia pela UNINOVE, mestranda em Educação e Psicanálise pela UNIB, mareldan2014@gmail.com.

3 Graduado em Pedagogia pela UMC, pós-graduação em ensino de Libras pela Universidade de Presbiteriana Mackenzie Mestre em Educação pela UNIB, vinicius-baptista@hotmail.com.

essa reprodução cultural reforça o poder simbólico e a reprodução contínua das relações de força no seio da sociedade. Logo após, foi realizada uma pesquisa sobre a obra 'Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão' do filósofo francês Michel Foucault, que foi publicada originalmente em 1975, é considerada, por muito acadêmicos como uma obra que alterou o modo de pensar e fazer política social no mundo ocidental. Foi publicado no Brasil traduzido em 1987. Aborda o problema da institucionalização do poder de forma muito nova, o que deixou marcas profundas nas pesquisas históricas e sociológicas que se seguiram. Por fim, realizamos o levantamento de publicações que fizeram uso da obra 'Práticas da Leitura', organizada por Roger Chartier. O livro traz ensaios produzidos por importantes acadêmicos sobre leitura - ou não leitura - ao longo dos tempos. narra momentos em que a disseminação da alfabetização e da leitura foram motores fundamentais da Revolução Francesa. Esta obra se tornou referência para a história da literatura.

Método

A invenção do cotidiano – Certeau

Michel de Certeau nasceu em Chambéry, na França, em 1925. Formou-se em Filosofia, História, Teologia e Letras Clássicas nas Universidades de Grenoble, Lyon e Paris. Foi jesuíta, historiador e professor universitário francês. Seus interesses e crises o levaram a trazer para o seu universo a psicanálise, a filosofia, a linguística, a antropologia, a história, a pedagogia e manifestações culturais diversas. Nascia daí um respeito e uma relação profunda pela marginalidade, pela multiplicidade e pela resistência estratégica. Enveredou-se pela psicanálise, pela linguística, pela antropologia e por outras disciplinas para responder satisfatoriamente a suas investigações. Com seu método de estudo, tornou-se um dos mais importantes historiadores da França. Faleceu em Paris, em 1986, deixando importantes contribuições para a produção do conhecimento histórico e um legado de obras fundamentais para a história.

Diante de tal pesquisador e sua importância para o cenário acadêmico, faz-se necessário realizar uma revisão bibliográfica para verificação dos registros em que foram utilizadas uma das principais obras de Certeau no Brasil, A Invenção do Cotidiano. A obra é fruto de um trabalho coletivo realizado entre 1974 e 1977, a partir de uma encomenda do Ministério da Cultura francês interessado em questões de cultura e de sociedade, que faz relação intrínseca com o multiculturalismo que permeia ideia de políticas públicas atuais, mas que ainda não saíram do status de ideia, diante dos resultados obtidos a partir de revisões no Catálogos de Teses e Dissertações (CAPES).

Ao realizar busca no periódico da palavra ‘Certeau’, foram encontradas 569 publicações. Sendo elas 416 dissertações e 150 teses. Publicadas entre os anos de 1997 e 2022, sendo 201, 2011 e 2012, os anos em que houveram mais publicações com essa palavra-chave. Quando adicionamos a palavra ‘escola’, são obtidos como resultado 199 publicações, sendo 138 dissertações e 61 teses, publicados entre 1998 e 2021. Em 2012, foi o ano em que houveram mais publicações com ambos os descritores. E, quando adicionado o termo ‘A Invenção do Cotidiano’, que é um dos principais livros de Certeau, são obtidos apenas 2 resultados, sendo ambas dissertações publicadas em 2007 e 2012. Ambos os trabalhos foram publicados antes da plataforma CAPES. É possível observar a delimitação da pesquisa na imagem abaixo:

Descritor	Resultados	Publicações	Ano
Certeau	569	416 dissertações/150 teses	1997/2022
Certeau e Escola	199	138 dissertações/61 teses	1998/2021
Certeau e Escola e A Invenção do Cotidiano	2	2 dissertações	2007 e 2012

A primeira dissertação de título ‘O Lugar é aqui e o tempo é agora: Uma investigação do desenho como registro do cotidiano’, de 2007, de Leticia Crespo Grandinetti tem como objetivo investigar o desenho em algumas possibilidades de atuação como registro do dia a dia. Analisa o cotidiano apontando que é um lugar no tempo e no espaço, em que vivemos as experiências singulares. Tendo em vista que se refere a vida em suas relações familiares, sociais, de trabalho, o descanso, o lazer, ou seja, em todas as suas especificidades. O cotidiano é registrado pela humanidade desde pequenas linhas a desenhos expressivos que compõe a Arte Conceitual. Ver os desenhos nos impulsiona a refletir sobre o movimento da vida. A autora segue refletindo sobre as distinções entre ver e ler, perpassando pela “entidade livro” que para além da forma, volume, peso, cheiro, cores, significados gera afeição. Utilizando como referenciais teóricos as reflexões de Michel de Certeau, a partir da invenção do cotidiano, e de Gaston Bachelard, Jean Baudrillard, Walter Benjamin e Roger Chartier com os livros. A abertura de limites entre escrita e imagem, pautado em Michel Foucault, é visto pelo viés da produção dos diários e livros de artista, através dos quais se ampliam o significado e o formato implícitos na ideia do código. Outros autores enriquecem a pesquisa como: Roland Barthes, Maurice Blanchot. (GRANDINETTI, 2007)

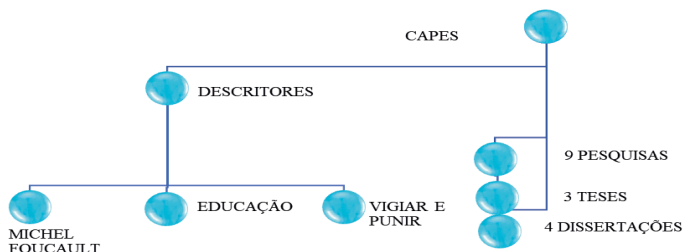
A segunda dissertação de título ‘Artes de fazer o ensino de História: professor, aluno e livro didático entre os saberes admitido e inventivo’, publicada em 2012 por Jeferson Rodrigo da Silva, aborda a definição do livro didático como controle sobre os conteúdos está atrelada à constituição da disciplina escolar

História. Neste sentido, é possível dizer que este objeto se tornou central nas práticas de ensino, porém, os contornos específicos que essa centralidade adquiriu, no início do século XXI, viabilizam a proposição de uma questão fundamental: como são lidos e utilizados os livros didáticos de História? Considerando esse contexto, o presente trabalho foi realizado com o objetivo de compreender as práticas de leitura do livro didático de História, em sala de aula, pelo professor e aluno, por meio do estudo de um caso específico. Utilizando como referenciais teórico-metodológicos os pressupostos desenvolvidos pela História da leitura e pelas discussões realizadas no livro *A invenção do cotidiano* de Michel de Certeau, é analisada a utilização do livro didático em uma turma de 7ª série (8º ano) de uma escola estadual da cidade de Cambé, no Paraná. A pesquisa buscou evidenciar as relações estabelecidas entre os três personagens fundamentais nas práticas em sala de aula, a saber: a professora, os alunos e o livro didático. Dessa forma, apresenta-se uma análise do livro didático utilizado naquela turma – Projeto Araribá: História – com o intuito de compreender este material em seus detalhes e evidenciar os protocolos de leitura que delimitaram e permitiram as práticas em sala de aula. Por meio da análise de dados recolhidos em questionários, observação em sala, grupos focais e entrevista com a professora da turma, são apresentados diversos aspectos que definem as relações estabelecidas entre os três personagens. Para o estudo prático, são utilizadas duas categorias de análise: os saberes admitido e inventivo como elementos que compõem as práticas de maneira inter-relacional. Conclui-se que, mesmo em práticas de leitura do livro didático mais sistemáticas, não é possível afirmar que exista a simples reprodução mecânica dos textos, uma vez que as práticas são singulares, contingentes, engajadas e, por isso mesmo, complexas. (SILVA, 2012)

A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino, Lisboa – Bourdieu

Vigiar e punir – Foucault

O presente artigo pretende realizar uma revisão sistemática de literatura, sobre a obra *Vigiar e Punir: nascimento da prisão* de Michel Foucault, publicada no ano de 1975, traduzida por Raquel Ramalhe, 20ª edição de 1999, utilizando o banco de dados da Capes, os descritores utilizados foram: Michel Foucault que apareceram inicialmente 2298 teses e dissertações, aplicando-se o filtro de trabalhos mais recente restaram 270 trabalhos. Acrescentando o descritor Educação dispõe de 857 pesquisas, utilizando o filtro de trabalhos mais recentes constam 103. Anexando as palavras vigiar e punir constam 9 trabalhos. Destes, dois trabalhos não estão disponíveis para consulta pública. Sendo três teses e quatro dissertações.



Os critérios de inclusão e exclusão foram construídos a partir da leitura das palavras-chave, dos resumos, das introduções e da pesquisa completa.

INCLUSÃO	EXCLUSÃO
DESCRITORES	ECONOMIA
POLÍTICA EDUCACIONAL	HOMOSSEXUALIDADE

A tese de doutorado “Biopolítica e liberalismo: a crítica da racionalidade política em Michel Foucault” de Fernando Danner realizou uma análise sobre a genealogia, biopolítica e liberalismo de Michel Foucault dada a relevância da pesquisa, mas não contribui com a presente revisão de literatura.

A dissertação de Bruno José Szlak, “Teu desejo será para o teu marido e ele te dominará: a representação da mulher ortodoxa no cinema israelense contemporâneo”, analisou como a mulher ortodoxa judaica é retratada nos cinemas israelenses, tal comparativo apesar da importância não será objeto de estudo do artigo.

Em Trindade (1998) sua tese intitulada “Metamorfose: de criança para menor - Curitiba início do século XX, há um aporte teórico nas obras de Michel Foucault, contudo o objeto de estudo se constitui distante do objeto de estudo dessa revisão sistemática de literatura, já que o enfoque visa a Educação dos jovens estudantes do século XXI.

Daniel Derrel Santee em sua tese de doutorado “Foucault como ferramenta na produção científica em educação: um olhar a partir das teses de doutorado”, apresenta um inventário da apropriação da obra de Michel Foucault nas teses de doutorado na área da educação no Brasil, no período de 1999 a 2010,

disponíveis no Portal Domínio Público. A hipótese que deu origem a pesquisa foi a obra “Vigiar e punir: nascimento da prisão” (1975) é a obra do autor mais utilizada, apresentando um índice de 79% de ocorrências nas teses. Tal constatação contribui para a presente pesquisa confirmando a utilização da obra em temas relacionados à educação.

Na dissertação “Ensinar e controlar: poder e saber na avaliação do rendimento escolar (Estado do Paraná)”, Goncalves (1999) discute a relação saber/poder e práticas disciplinares de controle e vigilância, na ótica de Foucault. Os mecanismos disciplinares são analisados no âmbito escolar, em geral e mais especificamente, no interior da avaliação educacional, pois se investiga o Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Estado do Paraná. Aborda também a questão de como esses discursos estão presentes na História da Educação de forma diferenciada, conforme a episteme predominante. Tamanha relevância para a educação a comprovação de que coerção e conhecimento estão atrelados.

Homero de Gorge Cerqueira em sua dissertação “A disciplina militar em sala de aula: a relação pedagógica em uma instituição formadora de oficiais da Polícia Militar do Estado de São Paulo”, analisa o processo de formação do oficial, enfatizando o tema do autoritarismo em sala de aula, apoiando-se na obra de Michel Foucault Vigiar e punir: nascimento da prisão, busca-se compreender esse autoritarismo em sala de aula a começar pela trajetória histórica da Polícia Militar. Apesar desse estudo ser voltado para a análise de uma instituição policial, contudo o ambiente de sala de aula de maneira geral apresenta o mesmo poder coercitivo, cabendo uma indagação qual a contribuição do autoritarismo para um processo de formação?

“Arqueologia foucaultiana da pedagogia: indicação de leitura”, tal dissertação tem por objetivo conhecer as indicações de Michel Foucault sobre a pedagogia na modernidade.

Da crítica radical de Foucault à pedagogia, se retirou que ela (a pedagogia) é um saber possuidor de um solo frágil por se fundamentar em um saber cientificamente duvidoso, atravessador e perigoso, tanto pelo psicologismo quanto pelo antropologismo; um saber “estranho” porque se desenvolve sob a chancela do poder disciplinar e nele se movimenta como “guardião” da normalização dos sujeitos no meio educativo. (NOGUEIRA, 2011)

Comprovamos o quanto a obra Vigiar e punir: nascimento da prisão do filósofo Michel Foucault pode contribuir para estudos relacionados à Educação, principalmente devido aos poucos estudos realizados, aliados ao processo de representação social que está completamente atrelado ao processo educacional.

Práticas da Leitura - Roger Chartier

Por fim, elencamos a importância e presença de Chartier nesta discussão. Roger Chartier é historiador e professor contemporâneo francês, que tem como base os seus estudos sobre o livro e sua história, a edição e como enfoque a leitura. Suas representações, obra e estudo difundiram e contribuíram para a representação no contexto e conceito de “apropriação” da leitura, bem como a difusão da mesma.

Para a realização da revisão sistemática de literatura, será considerada a obra *Práticas da leitura*, do autor Roger Chartier, publicada no ano de 2001, pela editora Liberdade. Foi considerado o banco de dados da Capes para a realização do estudo, bem como os descritores: Roger Chartier que apareceram inicialmente 4143 teses e dissertações. Adicionando o filtro de trabalhos mais recentes restaram 247 trabalhos. Colocando como descritor a palavra Educação, resultou-se de 202 pesquisas, usando o filtro de trabalhos mais recentes constam 25 trabalhos.

Adicionando a palavra “História da Leitura” e colocando filtro de pesquisas mais recentes, restam apenas 2 trabalhos, que não estão disponíveis para consulta pública, pois são de 2012, antes da implantação da plataforma sucupira.

Ano	Título	Autor	IES
2012	HISTÓRIA E SOCIOLOGIA DAS PRÁTICAS DE LEITURA: A TRAJETÓRIA DE SEIS LEITORES ORIUNDOS DO MEIO RURAL'	MANKE, LILIANE SIAS.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
2012	PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA CONTEMPORANEIDADE: JOVENS & FANFICTIONS'	CARVALHO, LARISSA CAMACHO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Resultados

Quando analisamos os textos, contribuições e discussões dos autores e a imensa “bagagem” teórica, cultural e história que os mesmos trazem, vemos também a defasagem e falta de trabalhos na área, bem como a ausência de novas pesquisas que evidenciem os dados empíricos e discutidos no presente estudo.

A falta de produções baseadas em autores como Chartier, por exemplo, tendo como destaque nesta revisão, trazem a contribuição de trabalhos enunciados a dez anos atrás, um tempo extenso diante da obra de tal autor sobre a leitura e suas contribuições numa perspectiva histórica.

Não diferente disso, as produções que envolvem Certeau, Bourdieu, e Foucault são baixíssimas, quando representadas com os descritores que envolvem trabalhos e pesquisas relacionadas a educação.

Concluimos, portanto, que há necessidade de mais pesquisas na área da

leitura e que se baseiem nos contemporâneos citados acima, visando o referencial teórico pautado nestes grandes filósofos e pesquisadores da área.

Referências

- CERTEAU, Michel de, *L'invention du quotidien: 1. Arts de faire*, 1980, Paris, Gallimard, 1980 (Trad. Bras. Ephraim F. Alves. Petrópolis, Vozes, 2014).
- GRANDINETTI, Letícia Crespo. **O Lugar é aqui e o tempo é agora: Uma investigação do desenho como registro do cotidiano**. 2007. 124 pág. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Belas Artes – UFMG, MG, 2007.
- SANTEE, Daniel Derrel. **Foucault como ferramenta na produção científica em educação: um olhar a partir das teses de doutorado** ‘ 15/04/2016 366 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande Biblioteca Depositária: BIC UFMS.
- FORASTEIRO, Cleonice de Sales. *Ética e aprendizagem: uma análise crítica do discurso sobre as dificuldades de aprendizagem a partir Michel Foucault*, 01/11/2005 57 f. Mestrado em Filosofia Instituição de Ensino: Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Universidade Gama Filho.
- DANNER, Fernando. **Biopolítica e liberalismo: a crítica da racionalidade política em Michel Foucault, 01/08/2011** 167 f. Doutorado em Filosofia Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Irmão José Otão.
- STEUCK, Cristina Danna. **Corporeidade e educação: um olhar a partir da epistemologia social.**’ 01/02/2008 100 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Regional de Blumenau, Blumenau Biblioteca Depositária: FURB - Universidade Regional de Blumenau.
- GONÇALVES, Eliana. **Ensinar e Controlar: poder e saber na avaliação do rendimento escolar (Estado do Paraná)**’ 01/12/1999 159 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Paraná, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPR.
- CERQUEIRA, Homero de Gorge. **A Disciplina Militar em sala de aula: A Relação Pedagógica em uma Instituição Formadora de Oficiais da Polícia Militar do Estado de São Paulo**’ 01/08/2006 230 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC-SP.
- NOGUEIRA, Sandro dos Santos. **Arqueologia Foucaultiana da Pedagogia: indicações de leitura**’ 01/12/2011 131 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal da Bahia, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Anísio Teixeira.
- SZLAK, Bruno José. **Teu desejo será para teu marido e ele te dominará: a representação da mulher ortodoxa no cinema israelense contemporâneo**’ 01/10/2011

125 f. Mestrado em Estudos Judaicos e Árabes Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: Florestan Fernandes.

TRINDADE, Judite Maria Barboza. **Metamorfose de Criança para Menor: Curitiba no início do século XX.** 01/09/1998 254 f. Doutorado em História Instituição de Ensino: Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Biblioteca Depositária: Biblioteca Pública do Pr. Setor de Ciências Humanas.

CAPÍTULO 5

ATUAÇÃO DO PROFESSOR DIANTE DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS NOS ESPAÇOS ESCOLARES

Renata Soares Leal Ferrarezi¹

Valéria Ribeiro Collato²

*“O professor deve adotar o papel de facilitador,
não de provedor de conteúdo.”
(Lev Vygotsky)*

1. Introdução

O presente trabalho apresenta a análise de alguns aspectos relacionados às dificuldades de aprendizagem, ou seja, aos alunos que não aprendem, apresentando discussão acerca dos rótulos impostos ao aluno que apresenta “dificuldade de aprendizagem”, ou abreviadamente DA.

É feita uma abordagem inclusive acerca dos processos de avaliação utilizados e que corroboram para “dificuldade de aprendizagem”.

Apresentamos algumas concepções teóricas a respeito das dificuldades de aprendizagem, bem como a questão da importância do conhecimento do psicopedagogo sobre a temática, a fim de que sua atuação não fortaleça os rótulos impostos aos alunos que as apresentam, mas contribua para a análise e consideração de processos que possam ser utilizados para auxiliar os alunos.

Por fim, verificamos que muitas questões necessitam ainda de intensos debates e pesquisa e, por fim concluímos que, como educadores precisamos levar em consideração os processos inerentes à construção do conhecimento e devemos sempre repensar os processos tradicionais da didática, ou seja, aquilo que é

1 Advogada, Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia pela UNIFIEO e Mestranda em Educação, com pesquisa voltada para Formação de Professores, Educação Inclusiva e Subjetividade. Desenvolve trabalhos voltados para a área da educação, tendo atuado como docente e em ONG envolvida com a causa educativa em Moçambique. É autora de livros e diversos artigos especializados. Email renataferrarezi@gmail.com.

2 Pedagoga, Especialista em Administração de Empresa e Mestranda do Programa de Educação com pesquisa vinculada a Linha de Formação de Professores, Educação Inclusiva e Subjetividade. Email vcollato24@gmail.com.

ensinado ao aluno pelo professor, como é ensinado, bem como qual o motive e a finalidade do que é ensinado a fim de que o ensino não se confunda com a mera transmissão de informações, mas verdadeiramente faça sentido para o aluno e contribua para a construção do seu conhecimento.

Este trabalho foi elaborado a partir de uma pesquisa bibliográfica indicada ao final.

2. Desenvolvimento

2.1 O que vem sendo considerado como dificuldade de aprendizagem

Atualmente, é muito comum falar-se nas escolas sobre dificuldades de aprendizagem dos alunos, ocorrendo inclusive muitas vezes rotulações prévias como distúrbios, déficits, desordens, e incapacidades para justificar problemas no desempenho escolar.

O estudo e pesquisa das “Dificuldades de Aprendizagem” não é tarefa fácil, pois as definições de dificuldade de aprendizagem na literatura trazem atributos que acabam por ampliar o campo de definição havendo autores que fazem distinção entre o que se considera problema, dificuldade ou distúrbio de aprendizagem.

Pode-se afirmar com certeza que as crianças com dificuldades de aprendizagem não apresentam baixa inteligência, mas sim problemas específicos relacionados a aprendizagem³.

O termo “dificuldade de aprendizagem” tem origem em estudos e pesquisas a partir de diferentes perspectivas que ora apontavam para problemas de ordem médicas e orgânicas, ora para problemas nas áreas psicológica e pedagógicas, sem que houvesse consenso sobre o que acarretaria a dificuldade de aprendizagem.

Na verdade, as teorias acerca das dificuldades de aprendizagem são controversas e conceitualmente confusas, categorizadas por vezes como muito complexas e pouco consistentes.

Segundo Sisto⁴ os problemas nas condutas auto-reguladoras da percepção ou interação social, tais como déficits de atenção e hiperatividade, (apesar de outros autores discordarem) não constituem uma DA (dificuldade de aprendizagem), embora possam apresentar-se como sintomas de pessoas com DA.

De acordo com Sisto et al (2001) a dificuldades intrínsecas ao indivíduo, supostamente devido a uma disfunção do sistema nervoso central, e estão baseadas em estudos neuropsicológicos e genéticos.

É possível uma pessoa manifestar DA em qualquer idade, o que indica

3 SISTO, F. Dificuldades de Aprendizagem. In: SISTO, Fermino et al. Dificuldades de aprendizagem no contextopsicopedagógico. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 57-58.

4 Op. Cit p. 58.

que esse problema pode ser um desafio para toda a vida. Geralmente a DA não ocorre em todas essas áreas de uma só vez e pode estar relacionada a problemas de comunicação, atenção, memória, raciocínio, coordenação, adaptação social e problemas emocionais. Ou seja, o aluno com DA não possui rebaixamento de QI, indicando aquilo que muitos autores chamam de conduta discrepante acentuada entre o potencial para a aprendizagem e o desempenho acadêmico⁵.

Desse modo, poder-se dizer que a DA engloba um grupo heterogêneo de transtornos que podem se manifestar por meio de atrasos ou dificuldades em leitura, escrita, soletração e cálculo, em pessoas com inteligência potencialmente normal ou superior e sem deficiências visuais, auditivas e motoras.

Embora essa definição dada por Sisto et al. (2001) seja considerada como a mais completa, a posição de Fonseca⁶ difere, pois para ele ao pensarmos em DA devemos adotar uma postura interacional e dialética, ou seja, procurar integrar os déficits no indivíduo, na escola, na família, pois as condições internas (neurobiológicas) e as condições externas (sócio-culturais) desempenham funções dialéticas (psicoemocionais) que estão em jogo na aprendizagem humana.

Assim, numa perspectiva interacionista-construtivista apresentada por de Jean Piaget, alguns autores identificam os problemas de aprendizagem como resultantes de falhas no processo de relação do sujeito com o meio, pressuposto básico do interacionismo-construtivista.

Para Fonseca⁷ os psicopedagogos, professores e demais interessados nas DA precisam conhecer esse referencial que, ao contrário do que afirmam sobre outras perspectivas, possui aplicação educacional imediata.

Sara Paín⁸ ressalta a importância de se diferenciar as dificuldades de aprendizagem dos problemas de nível cognitivo e, dos problemas exclusivamente escolares, considerando “perturbações” na aprendizagem aquelas que atentam contra a normalidade deste processo, qualquer que seja o nível cognitivo do sujeito. Desta forma, embora seja frequente uma criança de baixo nível intelectual apresentar dificuldades para aprender, ela enfatiza que devem ser considerados problemas de aprendizagem aqueles que não dependam daquele déficit. Isto quer dizer que os problemas de aprendizagem são aqueles que se superpõem ao baixo nível intelectual, não permitindo ao sujeito aproveitar as suas possibilidades.

Para Fernández⁹, os problemas de aprendizagem são resultantes da

5 Op. Cit p. 61.

6 FONSECA, V. Introdução às Dificuldades de Aprendizagem. 2. ed. rev. E aum. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 12.

7 Op. Cit. 17

8 PAÍN, Sara. Dificuldades de Aprendizagem. Editora Waac. 1983, p. 13.

9 FERNÁNDEZ, Alicia. A inteligência aprisionada. 2ª. Ed. Trad. Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, p. 48.

articulação construtiva do organismo, do corpo, da inteligência e da estrutura do desejo no indivíduo incluído em um grupo familiar no qual seu sintoma tem um sentido e funcionalidade, e em um sistema educacional que também o condiciona e significa. Partindo dessa concepção, entende que não podemos diagnosticar edesnudar o sintoma sem considerar o grupo familiar e a instituição educativa. Fernández concebe a criança como uma parte de um todo, que tem sentido por esse todo que seria a família. Considera que devemos observar o problema de aprendizagem como um sintoma, assim terá um significado, caso contrário, se observarmos a criança que não aprende somente como uma consequência, poderemos nos dar conta da “enfermidade” em caráter de sinal.

Fernández (1991, p. 48) diferencia as características de apresentação dos problemas de aprendizagem conforme sua etiologia:

- a) os fatores internos ao grupo familiar e ao aluno - problema de aprendizagem: sintoma ou inibição.
- b) fatores de ordem educativa, relacionados com uma instituição educativa que desconheça a capacidade intelectual e lúdica, a corporeidade, a criatividade, a linguagem e a liberdade do aprendente - problema de aprendizagem: reativo.

Assim, a dificuldade de aprendizagem que pode levar ao fracasso escolar para Fernández (199, 48) tem duas ordens causais que não são entendidas linearmente, mas em constantes interações na história individual do aprendente: as externas à estrutura familiar e individual do que fracassa em aprender (reativa) e as internas à estrutura familiar e individual (sintoma e inibição).

Nesse contexto entra o papel do Professor para tentar diante da dificuldade de aprendizagem apresentada pelo aluno.

2.2 O papel fundamental do professor

O papel do professor nas DA é fundamental, e refletindo sobre o tema e analisando as contribuições que a teoria epistemológica de Jean Piaget traz para essas questões e estabelecendo uma relação entre DA e psicopedagogia, conclui-se que é importante considerar os processos de construção do conhecimento, sendo a teoria piagetiana um aporte a se considerar no trabalho pedagógico e psicopedagógico.

Essa teoria baseia-se na construção de esquemas motores e ação/reflexão sobre o meio, observação e experimentação sobre a natureza, construção de representação e construção de estruturas do pensamento.

A respeito dessa última intervenção, é importante destacar que diferentes pesquisas, baseadas em tal pressuposto, alcançaram bons resultados com crianças que apresentavam DA. É o caso dos trabalhos de Brenelli (1996, 2002), Souza

(1996), Zaia, (1996), Guimarães (1998, 2004) e Fini (2002). Essas pesquisas apontaram que alunos com queixa de DA que tenham a oportunidade de interagir com um meio profícuo e solicitador, que os auxilie na construção de suas estruturas da inteligência, apresentam significativa melhora em seu desempenho escolar.

Estes trabalhos indicaram que aqueles que lidam com as crianças em situações de aprendizagem precisam estar atentos ao que está ocorrendo com seus alunos, ou seja, é preciso investigar por que as crianças não aprendem, mas, sobretudo, é preciso saber quais são os meios de que a escola pode se valer para minimizar as condições de fracasso que são impostas a esses alunos.

Diante dessa condição entra o papel do professor na parte investigativa da DA, pois o seu papel vai além de transmitir conteúdos do currículo, o que torna a atuação do professor fundamental no processo de aprendizagem. Isto porque, um conhecer os alunos, estar atento às suas falas, e à realidade em que estão inseridos e à sua individualidade certamente contribui para a formação de vínculos positivos e podem auxiliar o aluno a vencer os obstáculos no processo de aprendizagem.

2.3 Investigando a dificuldade de aprendizagem

Acerca da investigação da dificuldade de aprendizagem, vamos abordar a posição de alguns autores especializados para trazer alguns pontos importantes sobre esta.

Para Correia¹⁰ uma criança pode ser identificada como inapta para à aprendizagem se:

1. não alcançar resultados proporcionais aos seus níveis de idade e capacidades numa ou mais de sete áreas específicas quando lhe são proporcionadas experiências de aprendizagem adequadas a esses mesmos níveis;
2. apresentar uma discrepância significativa entre a sua realização escolar e capacidade intelectual numa ou mais das seguintes áreas: a) expressão oral; b) compreensão auditiva; c) expressão escrita; d) capacidade básica de leitura; e) compreensão da leitura; f) cálculos matemáticos; e g) raciocínio matemático.

Para essa autora, verificadas tais características no desenvolvimento da criança é possível construir programas e estratégias em sala de aula, bem como encaminhá-la para instituições ou profissionais que sejam especializados, com o objetivo de avaliação e diagnóstico acerca dessas características e que podem estar acarretando a dificuldade de aprendizagem e, a partir dela permitir que ela receba atendimento adequado.

Problema com organização, coordenação motora, linguagem falada ou

¹⁰ CORREIA, L. de M.; MARTINS, A. P. Dificuldade de Aprendizagem: Que são? Como entendê-las?. Rio de Janeiro: Porto, 2005, p. 7-8 e 18.

escrita, atenção e concentração, memória, comportamento social, pode acarretar DA.

A verificação da presença ou não das Dificuldades de Aprendizagem deverá ser realizada com cautela e o papel do professor é realizar ações que possam contribuir para a aprendizagem da criança com DA, mas apenas após essas ações, e verificando-se que não frutificaram, é que deverá o professor encaminhar o aluno para a equipe pedagógica da escola e posteriormente para especialistas.

Desse modo, os trabalhos de equipe multidisciplinar junto a família da criança que aparentemente apresenta DA, com certeza irá contribuir para a melhoria do desempenho desse aluno e maior rapidez para que se alcance um diagnóstico.

Um dos maiores problemas enfrentados pelas crianças com DA é o rótulo e a discriminação dele decorrente. Neste ponto à escola, contando especialmente com a participação dos professores deve desenvolver estratégias a evitar e até coibir tal situação.

Cabe aos professores oferecer apoio e auxílio, pois o encorajamento impulsiona o sucesso escolar do aluno, abrindo novas perspectivas para o aluno com DA.

Por outro lado, cabe questionar se a avaliação é fundamental neste processo investigativo de DAs. A avaliação é um dos eixos centrais da educação, porque através dela é que se pode ir equilibrando esse processo.

Como é que se pode relacionar fracasso e sucesso escolar com inclusão e exclusão social, nessa perspectiva da avaliação?

A avaliação não é responsável nem pelo fracasso escolar, nem pela exclusão social e, portanto, não é apenas mudando os procedimentos de avaliação que se vai produzir sucesso escolar e inclusão social.

No entanto, as práticas de avaliação, como as demais práticas pedagógicas ao direcionar-se a questão para a avaliação, as práticas de avaliação estão marcadas por essa dinâmica social de inclusão e exclusão e por esta tensão social, que é uma tensão de inclusão/exclusão dos sujeitos na própria dinâmica social.

Estão marcadas também por essa tensão escolar, que vai se dando nesse diálogo entre o sucesso e o fracasso.

Dessa forma, volta-se na avaliação classificatória, quando se produz uma avaliação que tem por princípio a produção de uma hierarquia que classifica e seleciona. A aprovação e reprovação são duas faces da mesma moeda que conhecemos como desempenho escolar. Que parâmetros utilizamos para aprovar ou reprovar um aluno?

O conjunto normativo de saberes e atitudes são utilizados como parâmetro para posicioná-los na grade de desempenho escolar.

E aqui faz muito sentido à pergunta ao discutir avaliação escolar “o que

sabe quem erra”? Essa foi um reflexão suscitada por Esteban (2002)¹¹ acerca da relação entre avaliação e fracasso escolar.

Sabemos que o aluno não sabe responder o que lhe foi perguntado, no entanto, se sabe outras coisas, elas não interessam ou não cabem na medida estabelecida.

A avaliação oferece elementos para uma melhor compreensão do movimento vivido individual e coletivamente na realização do projeto, contribui para a elaboração de propostas que possam alimentar o processo de construção de conhecimentos e indica desconhecimentos que podem gerar desdobramentos no próprio projeto ou novos projetos. Por conseguinte, a avaliação não parece tão eficaz para o diagnóstico de DA.

2.4 Providências após o diagnóstico

Após o diagnóstico de DA deve ser elaborar um plano de atividades e até ser pensado e alterados os processos avaliativos utilizados, priorizando atividades em grupo envolvendo o aluno com DA, para que estes se sintam valorizados e pertencentes aogrupo.

Essa situação é reforçada por Novaes¹² ao mencionar que unir saberes torna-nos mais sábios e produtivos e que é preciso descobrir novas perspectivas, dividindo e somando com o outro.

A atitude do professor deve ser sempre priorizando as interações para que ocorra maior desenvolvimento das habilidades sociais, cognitivas e de linguagem dos alunos com DA. O importante é que o foco não seja a DA, mas as habilidades já constituídas e o desenvolvimento do aluno.

O trabalho em grupo incentive e favorece a socialização, auxiliando no desenvolvimento dos alunos com DA, que se sentirão estimulados e acolhidos passando a compreendê-la e aceitá-la, cabendo destacar que a compreensão e aceitação são fatores fundamentais para a superação da DA.

3. Considerações finais

Para o desenvolvimento do trabalho conjunto com aluno e a família no contexto escolar revela-se fundamental que o professor desenvolva um olhar atento às dificuldades que envolvam a aprendizagem e, se for o caso, encaminhar o aluno para avaliação psicopedagógica ou psicológica, uma vez, que o diagnóstico precoce pode fazer toda a diferença na superação da DA.

11 ESTEBAN, Maria Teresa. O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3ª Ed.. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

12 NOVAES, M. H. Psicologia Escolar. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1972, p. 35.

Não há como ter-se a homogeneização nas salas de aulas, tendo em vista que cada pessoa tem diferentes habilidades, dificuldades e características próprias. Um professor que mantenha-se atento a essa subjetividade e que priorize a individualidade de cada aluno, certamente facilitará a aprendizagem, a construção do conhecimento do aluno.

Neste ponto, diagnosticada a DA é necessário que o professor abra mão de métodos de ensino que sejam apropriados para uma forma de aprendizagem do aluno, priorizando à individualidade.

A DA envolve determinante diversificados sendo fundamental compreender o modo de aprendizagem do aluno, olhando para suas potencialidades.

Deste modo, sabendo-se que muitas questões acerca das DA remanescem abertas à discussão e à pesquisa, concluímos que, como educadores e pesquisadores necessitamos levar em consideração os processos inerentes à construção do conhecimento.

Devemos também estar atentos, redefinir conceitos e pensar em significações diferentes para os termos tradicionais da didática – o aluno, o professor, o que se ensina, como se ensina, por que e para que ensinar – formulando novos conceitos estes elementos didáticos.

Essa reflexão certamente trará novos conceitos de “conteúdo” das disciplinas, priorizando-se atividades que ensinem a pensar ou incentivem o aluno neste sentido.

Neste ponto, ensino e aprendizagem deixam de se confundir e resumir na aquisição de informações e passam a ser alavancas para a construção de conhecimento com o desafio ao pensamento e à reflexão.

4. Referências

CORREIA, L. de M.; MARTINS, A. P. **Dificuldade de Aprendizagem: Que são? Como entendê-las?**. Rio de Janeiro: Porto, 2005. (Biblioteca Digital).

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar**. 3ª Ed.. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. 2ª.Ed. Trad. Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRA, A. da S.; PACHECO, A. B. Intervenção psicopedagógica numa perspectiva multidisciplinar: trabalhando para o desenvolvimento das potencialidades de estudantes adolescentes. p. 53 à 76. **Conselho Federal de Psicologia**. Experiências profissionais na construção de processos educativos na escola. Conselho Federal de Psicologia – Brasília: CFP, 2010. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2010/09/Construcao_de_processos_educativos_publicacao.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2023.

FONSECA, Vitor. **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

JOSE, Elisabete da Assunção; COELHO, Maria Tereza. **Problemas de Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2006

NOVAES, Maria Helena. **Psicologia Escolar**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1972.

PAIN, Sara. **Dificuldades de Aprendizagem**. Editora Waac. 1983.

SARAVALI, E. G.; GUIMARÃES, K. P. Dificuldades de Aprendizagem e Conhecimento: Um Olhar à Luz da Teoria Piagetiana. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 10, n. 2, 2009. Disponível <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1491>. Acesso em: 21 fev. 2023.

SISTO, F. **Dificuldades de Aprendizagem**. In: SISTO, Fermino et al. Dificuldades de aprendizagem no context psicopedagógico. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CAPÍTULO 6

A EVOLUÇÃO DO CURSO TÉCNICO NO BRASIL, DO BRASIL COLÔNIA AOS DIAS ATUAIS

Denise de Souza Bisetti¹

Introdução

Conhecer o passado é muito importante para entender como o desenvolvimento da sociedade nos trouxe até o presente como também para antever ou projetar um futuro que seja melhor que hoje. O presente trabalho tem como objetivo pesquisar as origens do ensino técnico no Brasil desde a sua origem até os dias atuais e como o poder público e a LDB trata do tema.

Desde a sua origem o ensino técnico é considerado como ensino voltado as classes menos favorecidas da sociedade, associado primeiramente ao ensino fundamental e mais tarde ao ensino médio, essa modalidade de ensino vem crescendo nos últimos anos através de oferecimento de cursos técnicos na rede pública e privada nas modalidades presencial e a distância.

O Fórum Nacional de Educação do ano de 2018 traz dados muito interessantes sobre o avanço do curso técnico público no Brasil, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em 2010 contava com 27 Institutos Federais e 321 municípios brasileiros atendidos, até o ano de 2016 estes números saltaram para 38 Institutos Federais e 568 municípios brasileiros atendidos.

Referencial Teórico e Metodologia

Para alcançar os objetivos propostos do trabalho, utilizou-se como recurso metodológico, a pesquisa bibliográfica, realizada a partir da análise pormenorizada de materiais já publicados na literatura, algumas LDB's - Leis de Diretrizes e Bases, como também, artigos científicos divulgados no meio eletrônico.

Nesta perspectiva, construíram-se questões que nortearam este trabalho:

- Qual a origem do ensino técnico no Brasil?

¹ Graduada em Logística e Gestão Empresarial-Fatec Zona Sul 2008 e 2017 e Pedagogia – Unisa 2022, Especialista em Educação EaD-UNIP 2020, Gestão Escolar e Engenharia da Produção-Universidade Cândido Mendes 2015 e 2017, vínculo profissional: Mediador presencial – Universidade Virtual do Estado de São Paulo. Contato: denybisetti@gmail.com.

- Como foi o seu desenvolvimento ao longo da história?
- Como o poder público trata o assunto?

Para responder a essas questões foi utilizada como metodologia a pesquisa bibliográfica, buscando autores como: Arroyo (1998), Baracho (2007), Fonseca (1961), Galvanin (2005), Kuezen (1988), Reis (1962) Romero (1994), também foram realizadas consultas a sites da internet na busca de informações sobre leis como as LDB's dos anos de 1.961, 1971 e 1996 além de decretos de lei alterando a LDB de 1.996.

Resultados e discussão

Os resultados da pesquisa mostram que o Ensino Técnico no Brasil desde a sua origem sempre foi voltado as classes menos favorecidas da sociedade e que a princípio foi voltado a uma formação profissional para atender as necessidades das indústrias emergentes no país e ao longo da história essa formação profissional passou a atender também as empresas de produtos e serviços. Os alunos do Ensino Técnico chamado de profissionalizante, são formados para atender aos apelos das empresas que buscam mão de obra qualificada.

Os cursos técnicos a distância, merecem um destaque especial, essa modalidade de ensino é relativamente nova a julgar pelo histórico dos cursos técnicos no Brasil, Saraiva (1996) considera como marco inicial da EaD no Brasil a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, fundada em 20 de janeiro de 1923 pela iniciativa de um grupo liderado por Edgard Roquette Pinto (1884-1954) e oferecia cursos de português, francês, literatura francesa e outros técnicos, como radiotelegrafia e telefonia.

Para a modalidade a distância não existe uma legislação específica para o Ensino Técnico, sendo muitas vezes utilizada a legislação para nível superior a distância para regulamentar essa modalidade de ensino que ao longo dos anos tem ganhado uma proporção muito grande se comparado com a modalidade tradicional de ensino presencial.

Considerações finais

Diante do exposto, concluiu-se que o Ensino Profissional Técnico de Nível Médio no Brasil tem a sua origem ainda no Brasil colônia tendo como educandos os índios e escravos em cursos de aprendizes de ofício.

Ao longo do tempo os cursos profissionalizantes passaram por transformações, de aprendizes de ofício a aprendizes artífices até chegar à educação profissional técnica de nível médio.

O poder público foi protagonista fundamental para que essas transformações

e desenvolvimento do segmento pudessem acontecer. Muitas leis foram criadas desde decretos de lei até a LDB e também a PNE 13005 em 2014 com propostas de um desenvolvimento ainda maior no que tange ao oferecimento do número de matrículas, buscando apoio nos três níveis de poder: Federal, Estadual e Municipal.

Instituições públicas e privadas oferecem atualmente diversos cursos técnicos de nível médio, em modalidades presenciais e a distância, colaborando assim para a formação de profissionais, bem como para o desenvolvimento do país.

A história nunca tem fim e o Curso Técnico no Brasil ainda sofrerá muitas mudanças principalmente no tocante a legislação que procura sempre pelo aprimoramento das modalidades de ensino.

Para discutir essa e outras modalidades de ensino no Brasil, o Fórum Nacional de Educação no ano de 2022, por meio do CONAE - Conferência Nacional de Educação tem como título “Inclusão Equidade e Qualidade – Compromisso com o Futuro da Educação Brasileira” está previsto para acontecer entre os dias 29,30 de novembro e 01 de dezembro do corrente ano quando, espera-se um conjunto de Políticas Públicas para a Educação Técnica Profissional devido a sua importância para formação de profissionais que satisfaçam as necessidades do país.(Documento de Referência, 2022).

Referências

ARROYO, M. Trabalho, Educação e Teoria Pedagógica. In: FRIGOTTO, G. (Org.). Educação e Crise do Trabalho. Perspectivas de final de século. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998

BARACHO, M. G.; MOURA, D. H.; PEREIRA, U. A.; SILVA, A. F. Algumas Reflexões e Proposições acerca do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio. In: BRASIL/MEC - Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Integrar para quê? Secretaria de Educação Básica: Brasília, p.17-40, 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 12 out. 2022.

CENTRO PAULA SOUZA, disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/centro-paula-souza/>, acesso em 24 out. 2022.

DOCUMENTO BASE – Relatório Final, Fórum Nacional da Educação 2018, disponível em: https://fne.mec.gov.br/images/Documento_Base_-_Relatorio_Final_da_CONAE_2018.pdf, acesso em 27 out. 2022.

DOCUMENTO DE REFERÊNCIA, disponível em: https://fne.mec.gov.br/images/conae2022/documentos/DOCUMENTO_REFERENCIA_CONAE_2022_APROVADO_30_07.pdf, acesso em 25 out. 2022.

EAD NO BRASIL: tudo começou há 70 anos, disponível em: <http://www.obrasill.com/educacao/educacao-a-distancia/ead-no-brasil-tudo-comecou-ha-70-anos>, acesso em 28 out. 2022.

GALVANIN, B. Reforma do sistema educacional dos anos 90: breves considerações sobre os aspectos históricos, econômicos, e políticos. Hórus – Revista de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas. Ourinhos/SP, n.3, 2005

KUENZER, A. Z. Ensino de 2º grau - O Trabalho como princípio Educativo. São Paulo: Cortez, 1988.

KUENZER, A. Z. Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997. 104p.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio agora é para a vida. In: Educação & Sociedade, Campinas, ano 21, n.70, p.15-39, 2000.

KUENZER, A. Z. (Org.) Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> , acesso em 02 out. 2022.

LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. Presidência da República, Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm , acesso em 28 set. 2022.

LEI Nº 11.741, DE 16 DE JULHO DE 2008. Presidência da República, Casa Civil-Subchefia para Assuntos Jurídicos Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm , acesso em 28 set. 2022.

Nível Técnico Integrado ao Ensino Médio, Documento Base. SETEC, Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf . Acesso em: 16 set. 2022.

Pacievitch, Thais. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: <http://www.infoescola.com/educacao/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao/>, acesso em 22 out. 2022.

Parecer CNE/CEB nº 16/99. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB16_99.pdf. Acesso em: 21 set. 2022.

Quem Somos, disponível em: <https://www.institutouniversal.com.br/institucional/quem-somos>, acesso em 28 out. 2022.

Rede e-Tec Brasil, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-e-tec-brasil>, acesso em 27 out. 2022.

ROMERO, C. C. O Futuro da Sociedade do Trabalho e Propostas para a Educação. Boletim Técnico do SENAC, n.20, set./dez. 1994.

SARAIVA, Terezinha. Educação a Distância no Brasil: Lições da história. Em Aberto, Brasília, ano 16, no 70, abr/jun. 1996.

SENAI São Paulo, Artes gráficas. Disponível em: <http://grafica.sp.senai.br/institucional/1370/0/historico> , acesso em 28 set. 2022.

CAPÍTULO 7

O CAPITAL CULTURAL DOS GRADUANDOS EM PEDAGOGIA VOLTADO AO LETRAMENTO DIGITAL

Silvana Leoncio¹

Josenilson Prudêncio da Silva²

Carlos Batista³

Introdução

Este trabalho se constitui como resultado parcial para a elaboração de um artigo de pesquisa que se propõe a investigar na literatura acadêmica o que vem sendo estudado sobre o letramento digital nos cursos de pedagogia presencial e na modalidade de ensino à distância (EaD).

De caráter qualitativo, o estudo abrangerá primeiramente o letramento digital no ensino superior a partir das recentes discussões acadêmicas (2018 a 2023), bem como a análise documental da legislação brasileira. Num segundo momento, parte-se com a abordagem teórico-metodológica no conceito de capital cultural de Pierre Bourdieu. Por fim, far-se-á uma revisão bibliográfica nas plataformas de indicadores científicos DIALNET pertencente à Universidade de Rioja (Espanha), da RED IBEROAMERICANA de Innovación y Conocimiento Científico (REDIB) e no Portal de Periódicos da Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Utilizando os descritores letramento digital e pedagogia, têm-se oito artigos que discutem a temática no recorte temporal mencionado.

O letramento digital apresenta variadas concepções. Viegas e Goulart autoras do artigo: “O estado da arte de produção acadêmica sobre o letramento digital na formação docente” (REVISTA IBERO-AMERICANA DE ESTUDOS

1 Mestranda no Programa de Pós Graduação da Universidade Ibirapuera – UNIB; silvana-leoncio@yahoo.com.br.

2 Mestrando no Programa de Pós Graduação da Universidade Ibirapuera – UNIB; prunil@uol.com.br.

3 Mestrando no Programa de Pós Graduação da Universidade Ibirapuera – UNIB; contact-carlos40@gmail.com.

EM EDUCAÇÃO, 2020), afirmam que para se adentrar no fenômeno do letramento digital, é substancial entrever o conceito de letramento. O conceito de letramento preconiza a indissociabilidade entre a oralidade e escrita e é uma prática histórica e social de um grupo e a forma de como esse grupo se comunica e estabelece suas relações sociais (VIEGAS e GOULART, 2020).

Para as autoras citadas, o letramento possui uma multiplicidade de funções e por isso está a serviço até mesmo de atividades simultâneas, desta forma surge o modelo ideológico de letramento como uma prática social e em uma perspectiva transcultural, de acordo com a obra etnográfica e educacional de Brian Street publicada em 2014. Desta concepção, o letramento digital passa a ser uma das possibilidades conceituais e está relacionado à pedagogia do multiletramento, alardeado inicialmente pelo Grupo Nova Londres (New London Group, 1996). No contexto brasileiro, tem-se a pesquisadora Roxane Rojo vinculada à Universidade Estadual de Campinas com diversos livros na área.

Segundo Viegas e Goulart (2020), o letramento digital deve atender o modelo 3D, configurado por Ilana Snyder, o qual conflui nas dimensões operacional (saber utilizar a tecnologia digital), cultural (contextualização social do grupo) e crítica (capacidade de questionamento e transformação dos conhecimentos ligados às ferramentas tecnológicas e de seu conteúdo).

Referencial Teórico Metodológico

Bourdieu e Passeron (2014) demonstram que a perspectiva da ciência econômica sobre as questões culturais em relação ao sistema educacional é insuficiente por levar em conta tão somente o investimento econômico sobre o rendimento escolar. Para os teóricos, os obstáculos econômicos por si só não explicam as disparidades entre os rendimentos escolares de alunos de classes sociais diferentes e por consequência, não levam em conta o fenômeno da reprodução da estrutura social e sanciona o capital cultural previamente investido.

Os estudos empíricos realizados no contexto universitário francês (BOURDIEU e PASSERON, 2014) permitiram constatar que mais do que os fatores da economia, são os fatores culturais que determinam o sucesso escolar. As resistências estruturais neutralizam as forças de mudanças, restringindo a aplicação do princípio da igualdade de oportunidades educacionais nas instituições desde meados do século XX (BOURDIEU e PASSERON, 2014).

O conceito do capital cultural (BOURDIEU, 2014) visa especificar regularidades subjetivas ligadas aos papéis de forças políticas e culturais que atuam diretamente nessa relação.

Desta forma, o capital cultural, pode existir sob três estados: o incorporado, o objetivado e o institucionalizado (BOURDIEU, 2007). O estado

incorporado do capital cultural está ligado ao corpo físico e biológico; se está ‘no sangue’, então é transmitido de forma hereditária, ‘genética’, e no decorrer do tempo somam-se e acumulam-se os processos de socialização. Para Bourdieu, (2014), é a forma mais dissimulada da transmissão hereditária do capital.

O estado objetivado é transmitido pela via da materialidade. A conquista de bens culturais geralmente é resultante da apropriação material e por consequência dependerá do capital econômico. Para possuir máquinas, basta ter capital econômico para se apropriar delas e utilizá-las de acordo com a sua destinação específica - o capital científico e tecnológico – que se encontra incorporado nelas, é preciso se dispor pessoalmente ou por procuração, de capital incorporado (BOURDIEU, 2007).

O estado institucionalizado é a objetivação sob a forma do diploma capital cultural e que estando incorporado, tem os mesmos limites biológicos de seu suporte. Este estado produz uma forma de capital cultural que tem apresenta autonomia relativa em relação ao seu portador e o simples capital cultural é constantemente intimado a demonstrar seu valor (BOURDIEU e PASSERON, 2014).

Justificativa

Conforme as estatísticas do censo da educação superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2021), o curso de pedagogia possuiu o maior número de matrículas no país (789.197 matrículas), ficando apenas atrás do curso de administração (843.197 matrículas).

Contudo, há duas barreiras históricas na formação acadêmica e profissional destes estudantes: a desvalorização das ciências humanas em relação às ciências exatas e tecnológicas (VOLPATO, 2011) e o predomínio de um menor capital cultural das famílias se comparado ao que ocorre na realidade de alunos dos cursos medicina, engenharias e direito (BOURDIEU e PASSERON, 2014).

A investigação do letramento digital enquanto capital cultural deste grupo social se torna preponderante, dada a alta representatividade profissional pedagogo no sistema de educação nacional.

Objetivo

Analisar nos resumos pertinentes à literatura acadêmica, o que vem sendo estudado a respeito da articulação entre o letramento digital e os cursos de pedagogia presenciais e na modalidade de ensino à distância (EaD).

Hipótese

Parte-se do pressuposto de que a literatura científica direcionada a esse

objeto de estudo, delimita-se aos aspectos técnicos e didáticos que visam o aperfeiçoamento de habilidades digitais relativas à apreensão de conteúdos acadêmicos, havendo uma lacuna de ordem sociológica no referido campo de pesquisa.

Metodologia

A etapa da coleta de dados foi realizada nas plataformas de indicadores científicos DIALNET pertencente à Universidade de Rioja (Espanha), da RED IBEROAMERICANA de Innovación y Conocimiento Científico (REDIB) e no Portal de Periódicos da Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Utilizando os descritores letramento digital e pedagogia, foram localizados oito artigos que discutem a temática no período compreendido entre 2018 e 2022.

Para sistematizar a revisão bibliográfica, elaborou-se um quadro com os oito artigos. A partir da leitura dos resumos foi realizada uma discussão preliminar acerca dos contextos em que cada artigo se inseriu.

Resultados e Discussão

Quadro 1: Revisão de literatura (2018 à 2022)

PLATAFORMA DE PERIÓDICOS	TÍTULO	AUTORIA	ANO
DIALNET	Competencias clave, competencia digital y formación del profesorado: percepción de los estudiantes de la pedagogía	MÉNDEZ, V. G; MONZONÍS, N.C; MAGANÃ, E.C; ARIZA, A. C.	2022
DIALNET	Covid-19 y autopercepción del nivel de alfabetización digital em estudiantes de pedagogía informática	SELLAN, L.E.B; SARCOS, V.G.G.; ACOSTA, A.V.V.; CASTRO, M.R.L	2021
DIALNET	El portfolio digital como estrategia pedagógica: carrera Licenciatura em Educación com mención em Alemán y Pedagogía em Alemán.	MÉNDEZ	2018
REDIB	Letramento informacional em processos educativos digitais: padrão de comportamento informacional de docentes do curso de pedagogia no uso de biblioteca digital	MOREIRA e RIBEIRO	2020

REDIB	Mobilidade digital no curso de pedagogia: o que pensam os docentes sobre o celular na sala de aula	SANTOS	2019
CAPES	Letramento digital na formação inicial do pedagogo: o olhar dos discentes	KRAVETZ	2021
CAPES	O letramento digital na formação inicial do professor: a concepção dos professores formadores do curso de pedagogia UEG/Câmpus	FREITAS	2019
CAPES	Portafolios digital y evaluación de las competencias transversales en las prácticas externas del grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona.	ANEAS, RUBIO e VILÁ	2018

Fonte: Elaborado pelos autores

A pesquisa relacionada à autopercepção do nível de alfabetização digital dos estudantes de pedagogia – especialização em informática, no contexto da pandemia do Covid – 19 (SELLAN *et al*, 2021), averiguou o nível de habilidade sobre a tecnologia digital entre os estudantes, num momento em que a aquisição desse conhecimento - como instrumento de aprendizagem - se tornou prevalente, ainda que se tratasse de um grupo em formação específica do campo da informática.

Outro fator importante observado é de que as investigações se estendem entre os docentes da graduação, conforme demonstra três trabalhos na revisão da literatura (FREITAS, 2019; SANTOS, 2019; MOREIRA e RIBEIRO, 2020). Este fato amplia a percepção de que o letramento digital é um conhecimento urgente nas discussões da formação pedagógica dos professores universitários.

Dois dos trabalhos buscaram discutir a respeito das competências (ANEAS, RUBIO e VILÁ, 2018; MÉNDEZ *et al*, 2022). Para Duarte, Silva e Moura (2020), o termo está ligado a uma concepção utilitarista de formação, com vistas unicamente à manutenção do mercado de trabalho, decorrente da influência de organismos internacionais como a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Nesta perspectiva utilitarista, o letramento digital também foi investigado como instrumento para ainda se alcançar este e outros conhecimentos como ocorre com a análise do portfólio digital, o celular e a biblioteca digital (ANÉAS, RÚBIO e VILÀ, 2018; SANTOS, 2019; MOREIRA e RIBEIRO, 2020).

Considerações Finais

Além dos estudos acerca do nível de conhecimento do letramento digital dos estudantes, a literatura acadêmica se concentra na formação dos docentes na temática e no letramento digital enquanto instrumento de aquisição de conhecimentos na graduação em pedagogia. Ainda que este trabalho se constitua em resultado parcial, observa-se uma lacuna de ordem sociológica. Portanto, objetiva-se o aprofundamento tanto na fundamentação teórica quanto na análise dos resultados da pesquisa.

Referências

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (Org). **Escritos da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1998.

BOURDIEU, P; PASSERON, J-C. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: UFSC, 2014.

CAZDEN *et. al.* A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard Educational Review; Spring 1996**; 66, 1; Research Library pg. 60. Disponível em: http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf Acesso em: 06 nov. 2022.

DUARTE SILVA MOURA. Concepção de Competência na BNCC e no documento curricular do território maranhense. **Educação em Revista**, v. 21, n. 02, p. 21 – 23. 2020. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/9683> Acesso em: 07/01/2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar, 2021. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados> Acesso em: 06 nov. 2022

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos Mídias Linguagens**. 1º ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

VIEGAS, P.P.C.; GOULART, I.C.V. O estado da arte da produção acadêmica sobre o letramento digital na formação docente. **Revista Íbero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v. 15, n. 1, p. 125-145, jan./mar. 2020. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo2515749-o-estado-da-arte-daprodu%C3%A7%C3%A3o-acad%C3%A4mica-sobre-o-letramento-digital-na-forma%C3%A7%C3%A3o-docente Acesso em 08 nov. 2022.

CAPÍTULO 8

DESVENDANDO O SIGNIFICADO DA LEITURA

Marcia dos Santos¹

1. Introdução

Este trabalho metodológico do ensino de leitura articulado à oralidade e à produção textual, apresentado no “II Congresso de Educação, Subjetividade e Psicanálise”, foi realizado com os estudantes do 5º ano “B” do Ensino Fundamental em uma Escola Municipal, situada na cidade de Diadema/São Paulo em 2022.

Após dois anos de pandemia, os estudantes apresentavam defasagem nas habilidades de leitura e de produção textual equivalentes aos anos iniciais do ciclo de alfabetização de acordo com a BNCC – Base Nacional Comum Curricular e do Documento de Priorização Curricular do Município de Diadema (2021).

Dessa forma, se tinha um problema desafiador para se enfrentar. Assim, foi elaborado um plano de ensino que tivesse as práticas de leitura como transversais e significativas, sendo a articuladora das habilidades de oralidade, de produção escrita, de compreensão texto e de análise linguística por meio de uma metodologia de metalinguagem durante a leitura de livros infantojuvenis.

Ler e compreender o significado do texto é um direito do estudante para acessar com autonomia cognitiva as outras disciplinas e áreas do conhecimento.

Para tanto, ensinar a ler de forma reflexiva, através de narrativas literárias com e para os estudantes representava romper com uma visão dicotômica do ensino-aprendizagem de habilidades de linguagem com rol de exercícios desconectados de significado.

O plano de práticas de leitura permanentes e intencionais se constituiu em nove etapas: levantamentos de objetivos gerais; levantamento das habilidades cognitivas; seleção de livros paradidáticos relacionados ao perfil dos estudantes; metodologia de metalinguagem através de leitura compartilhada; empréstimo

1 Professora de Educação Básica no Município de Diadema. Licenciada em Letras e Pedagogia. Especialista no Ensino de Literatura e em Sociologia. Mestranda em Educação. marciadosantos49@outlook.com.

de livros diversos para os estudantes lerem em casa; preenchimento de fichas para sistematização escrita de tópicos paratextuais e textuais dos livros; produção textual de resumo dos livros; roda de leitura para apresentação e socialização dos enredos narrativos de cada livro e instrumentos avaliativos quanto à aprendizagem dos estudantes.

O movimento de leitura na classe passou a ter um significado mais que individual, mas social, pois a cada indicação de um livro e compartilhamento das descobertas literárias nas rodas de leitura, todos iam ampliando o repertório linguístico: estudantes, professora e agente de apoio escolar.

A socialização dos resultados desta experiência visa contribuir para incentivar outros professores a adotarem uma metodologia de metalinguagem para as práticas de leitura a fim de despertar o gosto e as habilidades previstas para o ciclo de aprendizagens.

2. Desenvolvimento

A escola municipal, denominada neste trabalho como Escola “A”, era localizada na região leste em Diadema. Foi inaugurada há quarenta e sete anos atrás em 1976, sendo uma conquista de movimentos sociais em prol do atendimento educacional às crianças. Era uma escola estadual até no ano de 2010 quando foi municipalizada, de acordo com Lei nº 11.126/98, que possibilitava formas de colaboração entre estado e os municípios, na oferta do Ensino Fundamental. A partir do segundo semestre de 2022, a referida escola foi remanejada para a região central da cidade.

Diadema é um município com área territorial de 30.732 Km², com 12.536.99 hab./km², localizado na região metropolitana do Grande ABC de São Paulo de acordo com o IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2017).

De acordo com o Mapa de Exclusão Social de Diadema (SPOSATI, 2007), a maior incidência de precariedade de renda num mesmo território encontra-se na região leste do município, em particular no bairro de Piraporinha, seguido de Promissão e Casa Grande. Nesses três bairros concentram-se o maior número de domicílios em núcleos habitacionais. No referido estudo, o jardim Promissão foi classificado como bairro pela dimensão territorial e complexidade social.

Com relação ao Índice de Desenvolvimento Humano – IDH, os bairros Promissão e Casa Grande encontram-se respectivamente nos 2º e 3º lugares com o maior índice de exclusão social. Sendo que o bairro do Piraporinha também se encontra em 7º lugar.

O período de pandemia agravou este cenário social e econômico, empobrecendo as famílias, intensificando as situações de violência e restringindo o

processo de ensino e de aprendizagem às aulas remotas, com distanciamento entre professor e estudante, dificultando as intervenções pedagógicas.

Os estudantes da escola foram acompanhando as aulas remotas através das postagens das atividades semanais no site da prefeitura, para os que tinham acesso à internet. Os demais estudantes, sem acesso tecnológico, retiravam as atividades impressas na escola para realizarem em casa e depois devolviam na escola.

O retorno às aulas presenciais, através da caracterização inicial da turma, demonstrou o retrocesso causado ao desenvolvimento linguístico, cognitivo, assim como quanto à alfabetização, à leitura, à produção e à interpretação textual, havendo a necessidade primordial e urgente de uma recomposição de aprendizagem conforme as habilidades descritas na Base Nacional Comum Curricular (2017) e na Priorização Curricular da Educação Municipal (2020).

Ter o conhecimento dessa realidade territorial, social, cultural e educacional impulsionou a professora a elaborar o plano de estratégias de leitura embasadas numa metodologia para despertar, subsidiar, transformar, orientar e desafiar os estudantes de nove a dez anos de idade a iniciarem uma trajetória envolvente e enigmática, que é o universo criativo da literatura e do ato de ler como ensinou Paulo Freire:

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda automaticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade, a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeitos da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar buscar criar compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação. (FREIRE, 2001 – p. 261).

Ainda mais, segundo Vygotsky (2007), o homem se produz na e pela linguagem, isto é, é na interação com outros sujeitos que formas de pensar são construídas por meio da apropriação do saber da comunidade em que está inserido o sujeito. A relação entre homem e mundo é uma relação mediada, na qual, entre o homem e o mundo existem elementos que auxiliam a atividade humana. Estes elementos de mediação são os signos e os instrumentos.

2.1 Tópicos do Plano de Ensino de Leitura como articulador das habilidades cognitivas de leitura, de compreensão, produção oral e escrita e análise linguística.

2.1.1 Objetivos Gerais:

1. Elaborar estratégias de ensino de leitura que oportunizassem os estudantes a se sentirem motivados, curiosos e desejosos em descobrir a magia de cada narrativa literária.

2. Conversar com os estudantes sobre os objetivos e a importância da leitura para o desenvolvimento da criatividade e da inteligência.
3. Selecionar livros paradidáticos com temas diversificados.
4. Criar condições pedagógicas para que os estudantes aprendessem a ler após o período pandêmico, criando estratégias para problematizar quanto aos aspectos paratextuais: autor, tema do livro, título, portador e gênero textual; inferências antes e durante a leitura; metalinguagem dos capítulos, dos vocábulos e frases.
5. Estabelecer relações entre as habilidades de Língua Portuguesa: de oralidade, produção escrita e análise linguística através da Literatura especificando as habilidades previstas na BNCC e na Priorização Curricular.
6. Organizar e planejar intervenções metodológicas de metalinguagem que auxiliassem os estudantes a ampliarem o repertório linguístico.
7. Estabelecer transversalidade da narrativa com os conhecimentos de outras áreas do conhecimento: História, Geografia, Matemática, Ciências e Artes.
8. Estimular e incentivar a participação em rodas de leitura, apoiando e valorizando os avanços graduais dos estudantes em se exporem oralmente no grupo, superando a timidez.
9. Propor reflexão sobre os aspectos socioemocionais e psicossociais abordados nas narrativas dos livros compartilhados e lidos na classe, estabelecendo relação com situações vivenciadas pelos estudantes.
10. Apresentar a biografia dos escritores dos livros selecionados, problematizando quanto às características narrativas em suas obras, como também os gêneros mais produzidos.
11. Registrar em fichas de leitura elementos paratextuais e de compreensão objetiva, subjetiva e resumos reflexivos sobre os livros infantojuvenis.

2.1.2 Levantamento das habilidades de leitura, compreensão textual e produção escrita abordadas durante o desenvolvimento das atividades permanentes e sequenciadas durante o ano letivo.

- Escrever palavras e frases relacionando os sons aos registros gráficos retomados no processo de alfabetização.
- Escrever frases e texto dando ênfase à segmentação com os trechos das frases dos livros lidos.
- Produzir escrita de legenda respeitando a característica do gênero: notícia e charges.
- Identificar o tema de um texto e da idéia principal do capítulo.
- Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso.
- Identificar textos literários de diferentes gêneros: contos, adivinhas,

- verbetes de curiosidades, notícia, poema, dentre outros.
- Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
 - Distinguir fatos de opiniões em textos.
 - Inferir informações explícitas e implícitas no texto.
 - Estabelecer relação de causa e consequência entre as partes e elementos do texto.
 - Inferir sentido de palavras desconhecidas em texto com base no contexto.
 - Identificar pronomes pessoais em textos como recursos coesivos.
 - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema como texto informativo e poético; ou narrativo para jornalístico.
 - Identificar o efeito do trecho textual de acordo com a pontuação utilizada.
 - Identificar as marcas linguísticas que distinguem o locutor e o interlocutor de um texto.
 - Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa.
 - Identificar o efeito de humor e ironia em textos variados.
 - Identificar as expressões dos verbos em tempos presente, pretérito, futuro em modos indicativos, subjuntivos e imperativos nos textos.
 - Produzir e textos narrativos, informativos, jornalísticos e poéticos por meio de estratégias diferenciadas.

Todas essas habilidades foram sendo desenvolvidas de forma articulada e em espiral durante o desenvolvimento da leitura com enfoque na metalinguagem, contribuindo para que os estudantes fossem criando sinapses cognitivas, agregando, através da reflexão da linguagem e dialogicidade de novas informações linguísticas, que foram sendo transformadas em conhecimentos de oralidade, leitura, compreensão e produção escrita.

2.1.3 Seleção de livros paradidáticos infantojuvenis.

Os livros selecionados tiveram como temas questões relacionadas ao meio ambiente; à migração urbana; ao amor; à solidariedade; à organização estudantil; à eleição; aos relacionamentos; às diferentes linguagens; aos mistérios da vida; às tecnologias; ao universo; aos étnico-raciais; às diferentes culturas; à dignidade e humanismo e ao direito à infância abordados por autores e autoras consagrados da Literatura Brasileira.

2.1.4 Metodologia de Metalinguagem: Leitura realizada pela professora com a classe como atividade permanente diária e organizada em sequências didáticas.

O trabalho de leitura está fundamentado nos pressupostos teóricos de

Paulo Freire (2001), porque despertar nos educandos a vontade de aprender determinado conhecimento é primordial. Não adianta haver ricos contextos materiais, se não houver estímulos para que os estudantes se interessem em conhecer. Houve motivação intencional e de encorajamento dos estudantes, precisando que a professora realizasse a conquista diária para que os educandos quisessem aprender. Essa motivação não foi arbitrária e imposta, mas despertada por ser de dentro para fora.

A professora foi lendo primeiro para os estudantes, despertando a curiosidade; apresentando os livros; apresentando os escritores e suas trajetórias de vida; contribuindo para que fizessem inferências sobre a leitura lida e, assim, pudessem, ao mesmo tempo em que ouvissem histórias, fossem construindo e aprendendo a elaborar estratégias de leituras individuais.

Durante a leitura dos livros “Robô Selvagem”; “O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá”; “Venturas e Aventuras do Menino Diadorim”; “A Árvore Generosa”² e o “Pequeno Príncipe Preto”, assim como nos demais lidos no percorrer do ano, a professora, como leitora e mediadora da leitura compartilhada, foi transformando os trechos narrativos mais abstratos em trechos compreensíveis e mais próximos à realidade cognitiva dos estudantes afim que a compreensão fosse melhor assimilada. Destacando às vozes dos personagens e do narrador, diferenciando o tom de voz para expressar as emoções e sentimentos das personagens ou dos narradores oniscientes.

A utilização da metodologia da metalinguagem na hora da leitura consistiu nas ações de problematização oral quanto à narrativa, à ideia principal, ao contexto de produção, de forma que estabelecessem inferências e compreendessem que o texto tem uma unidade semântica, onde vários elementos que o compõem, agregam palavras, frases, orações, parágrafos e sinais gráficos de pontuação. Percebendo a coerência e coesão entre um parágrafo e o outro.

Os processos das estruturas cognitivas que são processadas no ato de ler foram sendo exercitadas oralmente com a turma do “5º ano B”, pois se liam uma palavra vagarosamente, sílaba por sílaba, teriam dificuldades para lembrar o que estava no início da frase ou do parágrafo, não compreendendo o sentido e a ideia transmitida quando chegassem ao final. Portanto, deveriam ser capazes de reconhecer instantaneamente as palavras. Se a palavra fosse a unidade reconhecida, eles poderiam ler mais rapidamente, conseguindo assim lembrar unidades passíveis de interpretação semântica, segundo Kleiman (2008).

As crianças foram recontando os capítulos lidos conectando parte do enredo conhecido com os que estavam por conhecer. Retomando as idéias principais

2 SILVERSTEIN, Shel. **A Árvore Generosa**. 1ª Edição. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.

que ficaram registradas em suas memórias.

A cada aula havia a retomada permanente da compreensão dos trechos lidos com todos os estudantes, dando oportunidade para aqueles que tivessem faltado no dia anterior, pudessem seguir a leitura, pois a meta era que ninguém ficasse para traz e fossem se desenvolvendo em relação ao estágio de aprendizagem em que se encontravam.

2.1.5 *Leitura compartilhada do conto: “O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá”.*³

A leitura do livro “O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá”, que abordava o amor impossível entre um Gato e uma Andorinha, que percorreu durante as estações do ano, causou muita indignação entre os estudantes. A narrativa que tocava em conflitos de sentimentos entre os animais de espécies diferentes, aonde o preconceito dos demais animais da praça iam aflorando, os estudantes foram se sensibilizando com aquela emoção de amor proibido e a descoberta do amor do Gato Malhado pela Andorinha, bem antes dos mesmos terem consciência da paixão que nutriam um pelo outro.

Durante a leitura, foram sendo estabelecidas reflexões sobre os preconceitos que existem na sociedade atual seja de condição humana, de gênero, de raça ou de classe social. Foram dialogando e expondo os pontos de vista de forma crítica.

Perceber o envolvimento dos estudantes, a curiosidade e a torcida para que os apaixonados ficassem juntos e superassem as diferenças culturais entre as espécies, sendo que na cadeia alimentar o gato é o predador da andorinha, foi intensificando a conectividade deles com a narrativa lida em capítulos pela professora.

2.1.6 *Leitura compartilhada do romance infantil: “Robô Selvagem”.*⁴

A leitura compartilhada do livro “Robô Selvagem”, em que uma robô ficou perdida na selva após o naufrágio de um navio, sendo obrigada a aprender a linguagem dos outros animais para se comunicar, se defender e sobreviver, os estudantes foram refletindo sobre as diferentes formas de comunicação, assim como a linguagem culta e coloquial; sobre os sentidos conotativos e denotativos dos vocábulos, assim como a importância de respeitar as diferenças e os pontos de vista dos colegas.

A robô Roz teve que enfrentar situações de violência por não ser respeitada por ser diferente dos outros animais, sendo considerada um monstro reluzente. Os estudantes foram refletindo sobre os excessos cometidos quando não se respeita a diversidade. Ainda mais, os atos solidários de Roz para provar que ser diferente contribuía para a resolução de situações desafiadoras e complexas de existência na selva foi contagiando os estudantes. Enquanto Roz ia

3 AMADO, Jorge. **O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá**. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Record, 1976.

4 BROWN, Peter. **Robô Selvagem**. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2018.

se humanizando, os estudantes, o agente de apoio e a professora iam refletindo sobre a importância de se estabelecer relações mais humanizadas na sociedade.

As crianças foram se apaixonando pela narrativa da Roz, quando ela adotou um pássaro órfão, chamado de Bico-Vivo. Através da adoção, a robô aprendeu a exercer a maternidade, sendo cuidadosa e amando seu filho. Essa passagem estabeleceu conectividade psicossocial com as crianças, porque associavam às situações vividas com as famílias.

Quando a leitura se aproximou dos últimos capítulos, em que Roz precisava voltar para a empresa que a construiu e a programou, os estudantes não se conformaram, porque não queriam aquele desfecho para a história. Desenvolveram outros desfechos em que Roz terminaria com os animais e com seu filho Bico-Vivo, visto que ela conquistou a todos de forma respeitosa.

2.1.7 *Leitura Compartilhada “Venturas e Aventuras do Menino Diadorim”*.⁵

Esse livro foi selecionado pela professora, porque retrata a migração de uma família do estado de Pernambuco para a cidade de Diadema. O personagem principal era o menino Diadorim, que morava com a mãe no bairro do Eldorado. Ela era costureira e começou a trabalhar em uma fábrica na cidade. Diadorim começou a estudar e conheceu amigos que planejaram conhecer os espaços da cidade. Durante as aventuras da turma, foram conhecendo o processo histórico da cidade de Diadema, as características dos bairros e toda história de participação popular.

O enredo dessa história se conectou com a história das famílias dos estudantes, pois de acordo com pesquisas realizadas com a turma do 5º ano “B”, a maioria dos pais nasceu em Pernambuco, Bahia e Minas Gerais e veio para Diadema em busca de uma condição melhor. Outro aspecto importante, intencional, foi que as crianças da escola “A” estavam mudando de uma escola periférica para o bairro central. A narrativa literária de Diadorim se cruzou com a história real dos estudantes.

2.1.8 *Leitura compartilhada: “O Pequeno Príncipe Preto”*.⁶

A professora antes de apresentar o livro “O Pequeno Príncipe Preto” e levantar inferências sobre o título, perguntou para turma quem já tinha lido livro “O Pequeno Príncipe”⁷, mostrando a capa para os estudantes. Mas apenas uma estudante tinha ouvido a história. Ela contou o que lembrava e a professora

5 IOKOI, Zilda Márcia Gricoli. **Venturas e Aventuras do Menino Diadorim**. 1ª Edição. São Paulo: Humanitas, 2001

6 FRANÇA, Rodrigo. **O Pequeno Príncipe Preto**. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.

7 EXUPÉRY, Antoine de Saint. **O Pequeno Príncipe**. 48ª Edição. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

completou, mas combinou que iria acrescentar na lista de livros para serem lidos.

Apresentou o livro “O Pequeno Príncipe Preto”, que retrata a relação de um menino preto que morava em um pequeno planeta com uma árvore chamada Baobá. Ela é representada como uma árvore ancestral e a relação deles são de muito carinho, respeito e afeto.

A cada capítulo do livro, foram explorando os verbetes como baobá, ubuntu, planeta e ancestralidade africana. A professora foi fixando na lousa as imagens e os significados após o levantamento oral realizado. Nesse momento de ampliação do vocabulário, que um estudante citou para classe que sabia o que era ancestralidade, porque quando o avô dele faleceu durante a pandemia, ele agradeceu ao avô, que era um ancestral a partir daquele momento, por toda luta dele para que a família tivesse comida e casa. Foi um depoimento emocionante.

A viagem do Pequeno Príncipe Preto foi envolvendo os estudantes na narrativa. Foram conhecendo e refletindo sobre as características dos planetas e de seus habitantes. Principalmente, do planeta Rei, em que o personagem só queria dar ordens, acumular e contar as estrelas como forma de poder e riqueza. Nesse planeta, o Príncipe deixou uma semente de baobá para se criar humanidade.

Quando o Pequeno Príncipe chegou ao planeta Terra, em que havia bilhões de habitantes, mas as pessoas não se olhavam nos olhos, porque estavam preocupadas com suas caixinhas brilhantes, fazendo alusão ao celular, resolveu voltar para casa, porque estava com saudades da Baobá, porque estava se sentindo sozinho. Entretanto, com a morte da Baobá, que se tornaria uma ancestral para que outras baobás nascessem, os estudantes ficaram em silêncio, pensativos. “Eu sou porque nós somos! UBUNTU significa ‘nós por nós’! Se forem assim, juntos e juntas, todos vão ganhar ...Todos serão vencedores. Como um de vocês pode ficar feliz se todos os outros estiverem tristes, sem bala?” (FRANÇA, 2020, p. 25).

Com intuito de estabelecer uma intertextualidade, a professora pediu para que realizassem uma comparação entre o enredo do livro “A Árvore Generosa”, em que havia uma árvore e um menino, mas que a relação entre eles é de exploração, bem diferente da relação entre o Pequeno Príncipe Preto e a árvore Baobá em que havia um respeito mútuo.

2.1.9 Empréstimo dos livros de gêneros diversificados para leitura dos estudantes em casa

Quando os estudantes estavam confiantes e desejosos em ler, a professora apresentou vários livros de diferentes gêneros textuais: jornalísticos, poético, história em quadrinhos para serem lidos em casa, predominantemente foram os romances e contos. Sendo abordadas as funções sociais dos gêneros de acordo com a finalidade dos mesmos, estabelecendo análises comparativas

quanto à estrutura do tipo de texto, ou seja, se era narrativo, expositivo, descritivo, argumentativo; quanto à linguagem objetiva ou abstrata, assim como as estratégias de leitura para se compreender a idéia, o tema, a informação e o desfecho.

As crianças escolheram e levaram para casa tendo o prazo de 15 dias para realizarem a leitura. Se durante esse período, tivessem interesse em mudar o livro por não acharem interessante, era feita a substituição, mas o prazo permaneceria o mesmo. Durante a quinzena de leitura, os estudantes poderiam solicitar esclarecimentos, tirar dúvidas sobre a narrativa com a professora ou algum colega da classe.

2.1.10 Preenchimento de fichas com tópicos objetivos e subjetivos sobre as narrativas.

Após a leitura, foram orientados a preencherem a ficha de leitura contendo as seguintes categorias: aspectos paratextuais; elementos da narrativa e apreciação. As informações paratextuais, contendo os aspectos gerais como título do livro, autor, ilustrador, editora, número de edição, ano e gênero. Outro item abordado na ficha foi a identificação dos elementos da narrativa: citação das personagens principais e secundárias; do local onde se passava a maior parte da história; época em que aconteceram os fatos; elaboração de síntese do enredo.

O tópico de apreciação do enredo era o item em que os estudantes tinham que registrar as impressões e sentimentos que tiveram com a leitura e qual seriam a indicação do livro aos colegas durante a roda de leitura.

Algumas crianças, após a leitura, davam nota 0 (zero) para o livro e justificavam o motivo de não indicarem para os colegas. Quase sempre os motivos eram do livro não ser interessante ou não envolvê-los.

Foram realizadas as reescritas coletivas dos livros: “A Árvore Generosa”; “O Mundo no Black Power de Tayó”⁸; “Robô Selvagem” e do “Gato Malhado e a Andorinha Sinhá” como estratégia para orientar os estudantes para a produção. A primeira estratégia foi elencar um roteiro com os elementos da narrativa: personagem, local, tempo, enredo, clímax e desfecho. Depois, a professora ia indagando sobre as ideias principais, elaborando com a turma os parágrafos e registrando na lousa. No final, todos copiavam no caderno.

2.1.11 Roda de leitura para apresentação e compartilhamento das leituras realizadas.

As rodas de apresentação das leituras realizadas aconteceram mensalmente. Além de ser um momento de comunicação oral, se tornava um espaço social

8 OLIVEIRA, Kiusam de. **O mundo no Black Power de Tayó**. 1ª Edição. São Paulo: Peirópolis, 2013.

de troca de conhecimentos que foram adquiridos a partir da leitura individual dos enredos. Neste aspecto, a concepção freireana de que as pessoas aprendem em espaços sociais e havendo troca de experiências se concretizava. A linguagem e o pensamento avançavam com as sinapses cognitivas durante o processo de apresentação e de ativação neurais a cada intervenção e interação da professora e dos demais estudantes.

Os estudantes apresentaram os resumos do livro a partir das informações contidas na ficha de leitura avançando nas capacidades comunicativas. Adquirindo, também, mais segurança na produção de textos orais e escritos; confiança neles próprios; mais fluência na leitura, com sentimento de pertencimento à classe. Houve um processo gradual de empoderamento dos estudantes.

2.2 Resultados mensurados após instrumentos de avaliação.

Tabulação dos instrumentos de avaliação das práticas de leitura pelos responsáveis, estudantes e avaliação externa realizada pela Secretaria de Educação de Diadema através de gráficos e tabelas.

O processo evolutivo de aprendizagens dos estudantes foi sendo percebidos e avaliados pela professora durante semana a semana e nas avaliações escritas realizadas bimestralmente.

Os estudantes avançaram do nível silábico para os níveis alfabéticos e ortográficos de escrita; passaram do estágio de leitura silabada para leitura fluente; evoluindo na compreensão e interpretação de textos escritos e orais; na desenvoltura oral e argumentações nas rodas de leitura, durante os debates propostos sobre temas relacionados às várias disciplinas.

Os pais dos estudantes preencheram o questionário avaliativo sobre o desenvolvimento dos estudantes durante o ano de 2022, após 2 anos de pandemia, e consideraram importante o trabalho realizado de leitura para o avanço cognitivo das crianças em vários aspectos conforme tabela (A).

Durante os trimestres, os estudantes foram realizando autoavaliações orais e por escrito, socializando com os colegas e a professora as impressões e aprendizagens. No final do ano, preencheram os questionários sobre as práticas de leitura dos livros, sendo demonstrados na tabela (B).

Utilizou-se, como análise dos resultados da aprendizagem dos estudantes, a tabulação dos resultados das avaliações escritas organizadas e categorizadas pela equipe central da Secretaria de Educação de Diadema, apresentadas neste trabalho como tabelas e gráficos (C).

2.2.1 Tabela (A) - Resultado da pesquisa realizada com os pais dos estudantes sobre o processo de aprendizagem. Dos 21 estudantes, 11 pais/mães ou responsáveis participaram da pesquisa avaliativa:

Questões	Sim	Não	Total (sim)
Pais, vocês sabiam que as crianças participavam do projeto de leitura?	10	01	10
Na sua opinião, seu filho está com mais desenvoltura na oralidade?	11	0	11
Você avalia que seu filho(a) melhorou na produção de texto?	11	0	11
Você avalia que as práticas de leitura contribuíram para o desenvolvimento do seu filho?	11	0	11

Fonte: Pesquisa realizada com os pais ou responsáveis pelos estudantes.

Análise da Tabela dos Pais ou Responsáveis (A) - De acordo com as informações da tabela, 100 % dos pais e responsáveis consideraram que o trabalho de leitura contribuiu para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

2.2.2 Tabela (B) - Resultado dos instrumentos autoavaliativos respondidos pelos estudantes quanto à prática de leitura e à relação com processo de aprendizagem deles. Dos 21 estudantes, 17 participaram da pesquisa. Os demais não estavam presentes no dia da realização da atividade.

Questões	Sim	Não	Total (sim)
Você gostou de ler os livros na classe junto com a professora?	17	0	17
Você leu os livros em casa?	15	2	15
Você gostou de participar das rodas de leitura?	17	0	17
Você fez os resumos dos livros paradidáticos para apresentação?	17	0	17
Você fez os fichamentos dos livros lidos?	13	04	13
Você avalia que o projeto de leitura ajudou você a participar oralmente no grupo?	15	2	15
Você avalia que o projeto de leitura contribuiu para você melhorar a produção de leitura?	16	01	16
Você avalia que as leituras compartilhadas com a professora ajudaram você a compreender os enredos das histórias?	17	0	17
No final de 2022, você tem lido mais livros?	13	4	13

Fonte: Pesquisa realizada com os estudantes do 5º ano “B”.

Análise da Tabela dos Estudantes (B) - De acordo com as informações dos gráficos, quase 100 % dos estudantes consideraram que o trabalho de leitura

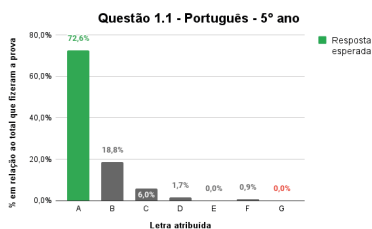
contribuiu para que se desenvolvessem na desenvoltura oral, produção de texto, assim como avaliaram de forma positiva as leituras compartilhadas e realizadas pela professora para a compreensão dos enredos.

2.2.3 Tabelas e Gráficos (C) - Tabulação das Avaliações Externas Elaboradas pela Secretaria de Educação do Município de Diadema.

Com intuito de acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, foi aplicada a avaliação externa de Língua Portuguesa preparada pela Secretaria de Educação de Diadema, denominada “Prova Diadema”, considerando algumas habilidades cognitivas elencadas anteriormente:

Figura 01

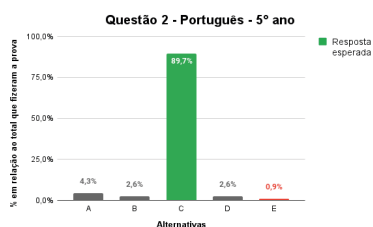
QUESTÃO 1.1 - HABILIDADE: Escrita de uma lista de palavras ditadas pelo/pela professor/a. (questão aberta)	Letra atribuída	N.º Absoluto	% em relação ao total que fizeram a prova	% em relação ao total de matriculados
O estudante escreveu a maioria das palavras corretamente, configurando uma escrita em nível ORTOGRÁFICO, como por exemplo: CAMPEONATO TORCIDA, TRAVE, GOL.	A	85	72,6%	72,6%
O estudante escreveu as palavras com desvios, configurando uma escrita em nível ALFABÉTICO. Exemplo: CAPEONATO, TOSIDA, TAVE, GOL.	B	22	18,8%	18,8%
O estudante escreveu a palavra com desvios, configurando uma escrita em nível SILÁBICO-ALFABÉTICO. Exemplos: CAPONTO, TOSDA, TAV, GO.	C	7	6,0%	6,0%
O estudante escreveu a palavra com desvios, configurando uma escrita em nível SILÁBICO COM VALOR SONORO. Nesse caso, a escrita apresentada compromete a leitura. Contudo, a escrita produzida pelo estudante apresenta relação com a pauta sonora das letras/sílabas da palavra. Exemplos: AEOAO (PARA CAMPEONATO),	D	2	1,7%	1,7%
O/A estudante escreveu a palavra com desvios, configurando uma escrita em nível SILÁBICO SEM VALOR SONORO. Nesse caso, a escrita apresentada compromete a leitura. Contudo, a escrita produzida pelo estudante apresenta relação com a pauta sonora das letras/sílabas da palavra. Exemplos: MSTPE (PARA CAMPEONATO),	E	0	0,0%	0,0%
O/A estudante produziu escrita em nível PRÉ-SILÁBICO, apresentando letras aleatórias, desenhos/garatuñas E/OU grafou outra palavra que não guarda estreita relação com a palavra ditada.	F	1	0,9%	0,9%
Ausência de escrita (em branco).	G	0	0,0%	0,0%



Fonte: Secretaria de Educação do Município de Diadema

Figura 02

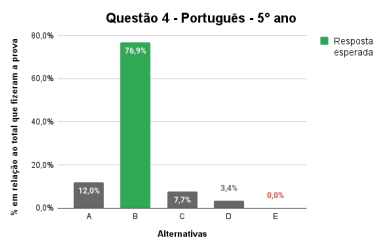
QUESTÃO 2 - HABILIDADE: Ler frases ou enunciados curtos com compreensão.	Alternativas	N.º Absoluto	% em relação ao total que fizeram a prova	% em relação ao total de matriculados
Provavelmente concentrou sua atenção somente em algumas informações da imagem.	A	5	4,3%	4,3%
Provavelmente concentrou sua atenção somente em algumas informações da imagem.	B	3	2,6%	2,6%
Alternativa correta.	C	105	89,7%	89,7%
Provavelmente concentrou sua atenção somente em algumas informações da imagem.	D	3	2,6%	2,6%
Ausência de resposta.	E	1	0,9%	0,9%



Fonte: Secretaria de Educação do Município de Diadema

Figura 03

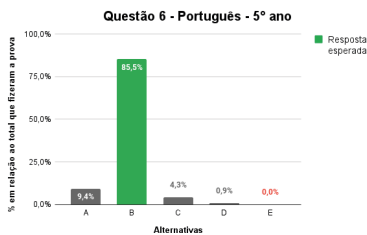
QUESTÃO 4 - HABILIDADE: Identificar o tema de um texto.	Alternativas	N.º Absoluto	% em relação ao total que fizeram a prova	% em relação ao total de matriculados
Provavelmente o estudante concentrou sua atenção somente em algumas informações do texto.	A	14	12,0%	12,0%
Alternativa correta.	B	90	76,9%	76,9%
Provavelmente o estudante concentrou sua atenção somente em algumas informações do texto.	C	9	7,7%	7,7%
Provavelmente o estudante concentrou sua atenção somente em algumas informações do texto.	D	4	3,4%	3,4%
Ausência de resposta.	E	0	0,0%	0,0%



Fonte: Secretaria de Educação do Município de Diadema

Figura 04

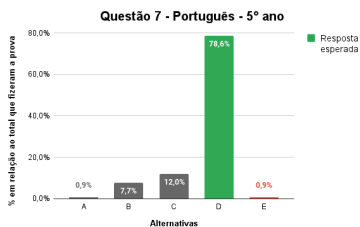
QUESTÃO 6 - HABILIDADE: Identificar textos literários de diferentes gêneros.		Alternativas	N.º Absoluto	% em relação ao total que fizeram a prova	% em relação ao total de matriculados
É provável que o estudante não conheça as características do gênero notícia.		A	11	9,4%	9,4%
Alternativa correta.		B	100	85,5%	85,5%
É provável que o estudante não conheça as características do gênero notícia.		C	5	4,3%	4,3%
É provável que o estudante não conheça as características do gênero notícia.		D	1	0,9%	0,9%
Ausência de resposta.		E	0	0,0%	0,0%



Fonte: Secretaria de Educação do Município de Diadema

Figura 05

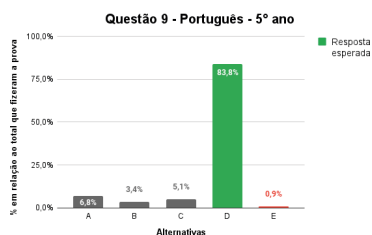
QUESTÃO 7 - HABILIDADE: Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.		Alternativas	N.º Absoluto	% em relação ao total que fizeram a prova	% em relação ao total de matriculados
É provável que o(a) estudante conheça o objetivo de outros gêneros textuais, mas não da notícia.		A	1	0,9%	0,9%
É provável que o(a) estudante conheça o objetivo de outros gêneros textuais, mas não da notícia.		B	9	7,7%	7,7%
É provável que o(a) estudante conheça o objetivo de outros gêneros textuais, mas não da notícia.		C	14	12,0%	12,0%
Alternativa correta.		D	92	78,6%	78,6%
Ausência de resposta.		E	1	0,9%	0,9%



Fonte: Secretaria de Educação do Município de Diadema

Figura 06

QUESTÃO 9 - HABILIDADE: (Inferir informações implícitas em um texto.)	Alternativas	N.º Absoluto	% em relação ao total que fizeram a prova	% em relação ao total de matriculados
O estudante, possivelmente, fez leituras parciais do texto, não relacionando-as.	A	8	6,8%	6,8%
O estudante, possivelmente, fez leituras parciais do texto, não relacionando-as.	B	4	3,4%	3,4%
O estudante, possivelmente, fez leituras parciais do texto, não relacionando-as.	C	6	5,1%	5,1%
Alternativa correta.	D	98	83,8%	83,8%
Ausência de resposta.	E	1	0,9%	0,9%



Fonte: Secretaria de Educação do Município de Diadema

Análise das Tabelas e Gráficos das Avaliações Externas - (C): Observa-se, de acordo com os resultados que, na maioria das questões, os estudantes tiveram avanços significativos superiores a 70% de acertos, que foram exemplificadas por algumas tabelas e gráficos das questões: 1.1(habilidade de escrita); 2 (habilidade de leitura e compreensão); 4 (habilidade de identificação de tema do texto); 6 (habilidade de identificação de textos literários de diferentes gêneros); 7 (habilidade de identificação da finalidade do texto de diferentes gêneros); 9 (habilidade de inferência de informações implícitas de um texto); Sendo assim, conclui-se que trabalhar as referidas habilidades por meio da leitura compartilhada e com a metodologia de metalinguagem é eficaz no processo de ensino-aprendizagem

3. Considerações finais

Ensinar a ler, de forma reflexiva e crítica, para que os estudantes desvendassem os significados da leitura e das narrativas literárias foi o objetivo da professora, sem perder o foco das habilidades de linguagem previstas para 5º ano do Ensino Fundamental no ano letivo de 2022. Assim como, recompor a defasagem da aprendizagem oriundas do período de pandemia.

Comprova-se que a metodologia de leitura compartilhada de livros

infantojuvenis, através da metalinguagem, de forma articulada aos processos metodológicos contínuos de práticas de produção coletiva de texto, de oralidade, de sistematização escrita e análise linguística produziram resultado satisfatório no processo de aprendizagem dos estudantes.

Ressalva-se a importância de se ter um kit do mesmo livro para que os estudantes possam ler, acompanhar o enredo e as observações da professora com o recurso físico e visual. Em algumas leituras, a professora imprimiu trechos e capítulos que auxiliassem os estudantes à leitura e análise linguística.

Entretanto, foi gratificante observar que todos os estudantes avançaram na aquisição da leitura, oralidade, produção e análise linguística de forma prazerosa, sorrindo, se intrigando e se entristecendo com as aventuras do “Gato Malhado e da Andorinha Sinhá”, da “Robô Roz”, do “Diadorim” e do “Pequeno Príncipe Preto, dentre tantos outros. A aprendizagem da linguagem se alinhou às emoções da vida tornando-se com sentido

Objetiva-se aprofundar teoricamente essa experiência para ser instrumento de divulgação e referência para outros docentes.

Referências Bibliográficas:

COUTINHO, Afrânio; COUTINHO, Eduardo de Farias. **A Literatura no Brasil**. 7ed. São Paulo: Global, 2001.

FREIRE, Paulo. **Carta de Paulo Freire aos professores**. Estudos Avançados 15, nº 42, São Paulo: p.259-268, Agosto. 2001.

___ **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 52 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2021.

IBGE - **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 2017**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/cartas-e-mapas/sociedade-e-economia/22920-indicacoes-geograficas.html?=&t=acesso-ao-produto>

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6ed. 13 impressão. São Paulo: Editora Ática, 2008.

LIMA, Elvira Souza. **A Criança pequena e suas Linguagens**. São Paulo: So-bradinho, 2001.

KLEIMAN, Angela. **“Oficina de Leitura”: Teoria e prática**. 9ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

MEIER, Marcos de Garcia, Sandra **Mediação da Aprendizagem: Contribuições de Feuerstein e Vygotsky**. Curitiba, Edição do autor, 2007. Capítulo 2 – A mediação como ponte para o conhecimento, 2.1.6. Vygotsky: Mediação no interacionismo sócio-histórico.

MEC (Ministério da Educação). **BNCC – Base Nacional Comum Curricular**,

2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>

___ **Texto do leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 11ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

SOLÉ, Isabel & Schilling, Claudia. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SPOSATI, Aldaíza de Oliveira. Coordenadora. **Mapa da Exclusão/Inclusão Social de Diadema**, 2007. Disponível em: <https://docplayer.com.br/7446625-Mapa-da-exclusao-inclusao-social-suas-aplicacoes-no-combate-as-de-sigualdades-de-oportunidades-prefeitura-municipal-de-diadema-2007.html>

VÁRIOS AUTORES – **Priorização Curricular de 2021**. Disponível em: <http://educacao.diadema.sp.gov.br/educacao/legislacao/4568-priorizacao-curricular-diadema-2021>.

VIGOTSKY, Lev S. (1930-1935) **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Traduzido por José Cipolla Neto et al. Organizado por Michael Cole et al. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CAPÍTULO 9

A CONTRIBUIÇÃO DOCENTE PARA A CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA DA CRIANÇA DE 0 A 5 ANOS

Alex Sandro de Souza¹

Suzana Barbosa de Castro²

Introdução

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente familiar, amplia o seu universo de experiências, conhecimentos e habilidades, como a socialização, a autonomia e a comunicação. Neste sentido, o tempo de permanência das crianças nas instituições de ensino e as experiências pedagógicas ofertadas fazem com que o docente se torne mais um ponto de referência para elas em seu vir a ser. Sabemos, que o estabelecimento do laço com o Outro é fundamental na estruturação psíquica de um sujeito; Fundamentalmente, cabe-nos interrogar os efeitos de um cuidado que não se restringe à esfera familiar e envolve, também, os professores das instituições de ensino. Uma vez que as instituições educacionais participam dos tempos precoces da vida de uma criança de zero a cinco anos, é preciso reconhecer que ela passa a operar no processo constituinte do sujeito. Desta forma indagamos, “Quais contribuições docentes são absorvidas por um sujeito que está no tempo presente de sua constituição subjetiva?”

Método

A Revisão Sistemática de Literatura foi elencada como método de pesquisa

1 Mestrando em Educação, Psicanálise e Subjetividade – Universidade Ibirapuera (2021). E-mail: alexsouza.educacao@gmail.com - Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4597702587801269>.

2 Arte educadora. Pedagoga e Mestranda em Educação, com pesquisa voltada para a Formação de Professores, Educação Inclusiva e Subjetividade. E-mail suzanafelixxx@gmail.com – Currículo Lattes <http://lattes.cnpq.br/1045830231903265>.

e será realizada por meio da pesquisa bibliográfica que de acordo com GIL (2002, p.44) poderá ser, (...) “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, abordando assim, os aspectos teóricos sobre os temas: constituição subjetiva e contribuição docente, tendo por objetivo reunir, refletir e sintetizar os resultados das produções científicas brasileiras, num recorte temporal de 2018 a 2022, de trabalhos publicados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Os operadores booleanos utilizados para a busca foram “educação infantil” AND “constituição subjetiva” AND “brincar”; retornando onze trabalhos, que após aplicação do filtro em relação ao período considerado, sete dissertações realizadas por pesquisadores brasileiros compõe este trabalho. A partir deste estudo, buscou-se a compreensão do objeto investigado e sua relevância para o cenário educacional brasileiro, desta forma optou-se pela abordagem qualitativa, que de acordo Kirschbaum (2013, p.181) “são percebidas como adequadas (...) em que o foco do trabalho recai sobre a investigação do ponto de vista subjetivo dos indivíduos e suas formas de interpretação do meio social onde estão inseridos”. Os trabalhos foram organizados em uma planilha eletrônica, segundo o ano de publicação, título, autor, link de acesso, tipo do curso de pós graduação, universidade, critérios de inclusão e exclusão e status. Sendo critérios para inclusão, trabalhos com prevalência em constituição subjetiva na etapa da Educação Infantil e palavras-chave que destacam processos de constituição subjetiva da criança, brincadeiras e escola. Foram utilizados como critérios para exclusão: títulos não relacionados a constituição subjetiva; e palavras-chave não relacionadas ao processo de constituição subjetiva na Etapa da Educação infantil; Ao aplicar os critérios de inclusão e exclusão, dois trabalhos foram excluídos, pois não mantinham relação com o processo de constituição subjetiva da criança e sim com os desafios e subjetividades do professor atuante nesta etapa de ensino. Desta forma, foram apreciados, cinco resumos e quando não localizadas as informações foco da análise, recorreremos ao trabalho na íntegra.

Discussões e resultados

Se na atualidade os cuidados dispensados à criança podem incluir uma pluralidade de adultos, como, por exemplo, os educadores, consideramos que o professor que atua na educação infantil tem um papel importante no processo estruturante do sujeito, e que se estabelece a medida que o processo de castração se inicia. Nessa perspectiva, entendemos que o professor da Educação Infantil ocupa o lugar de um Outro, dentre os vários Outros que se pluralizam na interação dirigida à criança, apoiando e reforçando o trabalho subjetivo já iniciado pela família.

Para Lacan (1964/2008), mesmo surgindo imerso em um mundo de linguagem, o ser vivente ainda não adentrou o campo do simbólico, o que só acontece

se ele consentir em se assujeitar ao Outro. Dito de outra forma, o campo do Outro é o campo do sentido e o campo do sujeito é o campo do ser. Para que o sujeito possa advir, faz-se necessária uma escolha entre o ser e o sentido. Se escolhe o ser, ou seja, se não se aliena no campo do Outro, o sujeito perde o sentido e não se constitui como sujeito dividido; se escolhe o sentido, ou seja, se aliena no campo do Outro, perde o ser, mas se constitui como sujeito dividido, pois o sujeito só advém no campo do Outro e não de si mesmo. Assujeitando-se ao desejo do Outro, a criança se torna um sujeito da linguagem e pode, quando se instaurar a separação, constituir-se como sujeito desejante. Assim, se para adentrar a linguagem o sujeito precisa se alienar ao campo do Outro, para adentrar o desejo ele precisa sair desse lugar de objeto. A criança quando se depara separada do Outro materno, inicialmente, tenta tamponá-la, assumindo o lugar de objeto de desejo do Outro. Para este período na creche, chamamos de adaptação e para que a separação se concretize e haja o advento do sujeito é preciso que o Outro materno (demonstre) que é um sujeito desejante e, dessa forma, também faltante e alienado, que também se sujeitou à ação da divisão da linguagem. O professor de bebês e crianças pequenas atua no momento das primeiras inscrições no psiquismo, fornecendo apoio ao trabalho de subjetivação, mesmo que a prática educativa só revele os seus resultados a posteriori, ou seja, só se terá acesso ao resultado dessa intervenção do Outro através dos seus efeitos, com o tempo. Desta forma ele entra como mais um elemento nesse trabalho de transmissão da linguagem, do desejo e da particularidade do gozo. Entretanto, para que o educador possa sustentar essa coparticipação, é preciso que ele opere de posse de um desejo particularizado e não-anônimo pela criança, reconhecendo-a em sua singularidade. Assim, consideramos essencial que o professor, a partir de sua posição subjetiva, tome cada criança em sua particularidade, reconhecendo-a e nomeando-a de maneira própria, dando lugar às singularidades nesse espaço coletivo. Dessa maneira, o professor, ao encarnar o lugar do Outro na instituição, transmite, com sua presença, a particularidade do seu desejo, a castração e o seu modo de gozo, auxiliando no trabalho de constituição da subjetividade da criança.

Bibliografia

- DO COUTO, DANIELA PAULA. **Freud, Klein, Lacan e a constituição do sujeito**. Revista Psicologia em Pesquisa, v. 11, n. 1, 2017.
- GALVAO, M.C.B., RICARTE, I.L.M. (2019). **Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação**. LOGEION: Filosofia da informação, Rio de Janeiro.v.6n 1. N.57-73.set 2019/fev 2020.
- GIL, Antônio Carlos, 1946- **Como elaborar projetos de pesquisa** - 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002.

KIRSCHBAUM, C. (2013). **Decisões entre pesquisas quali e quanti sob a perspectiva de mecanismos causais.** Revista Brasileira de Ciências Sociais, 28(82), 179 -193.

CAPÍTULO 10

O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O ALUNO ESTAGIÁRIO EM SALA DE AULA: RELAÇÕES DE CUMPLICIDADE OU DE SUPERIORIDADE?

Zilda Mesquita¹

Introdução

O interesse por pesquisar sobre o estágio supervisionado dos estudantes de graduação em Pedagogia e outras Licenciaturas, surgiu pela minha vivência com este público que costumo receber na escola em que trabalho. Sou uma professora readaptada e, hoje, exerço funções administrativas na escola de Educação Infantil da Prefeitura do Município de São Paulo, onde pretendo desenvolver a pesquisa.

Fica como minha incumbência: recepcionar os alunos estagiários, orientar quanto aos documentos que a escola precisa receber das faculdades e universidades e também auxiliar no preenchimento de fichas de frequência, elaboração de relatórios, enfim, toda a parte burocrática, haja vista que o estágio é condição *sine qua non* para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia e Licenciaturas.

Reparo que a pouca idade, muitas vezes, e a falta de experiência deixa os estudantes um tanto quanto intimidados com o Professor Titular da sala, que por sua vez, também não facilita muito a vida do estagiário. Sempre digo que este professor tem uma memória curta, esquece que já passou por tudo isso!

Como sou responsável pela recepção destes alunos de graduação, procuro fazer a ponte entre estes dois mundos, aproximar aquele que serve de exemplo, o tutor, daquele que se apresenta para, conhecer *in loco*, as delícias e as agruras do futuro ofício.

Hoje, trabalhando com funções administrativas, tenho outro olhar para observar os professores de fora do contexto. Estabeleço com eles, meus colegas, uma relação de equidade, pois já estivemos do mesmo lado e pelo meu percurso

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Ibirapuera – UNIB; zilda-mesquita.zm@gmail.com.

profissional compreendo as práticas que envolvem o fazer docente.

O estágio é uma atividade teórico-prática, ou seja, é um exercício onde a teoria é inerente à prática e se bem orientado, cumpre um papel essencial na formação dos professores.

Pimenta (1997, p.21) define que

Por Estágio Curricular entende-se as atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho. (...) Por isso costuma-se denominá-lo a “parte mais prática” do curso, em contraposição às demais disciplinas consideradas como a “parte mais teórica”. Estágio e disciplinas compõem o currículo do curso, sendo obrigatório o cumprimento de ambos para obter-se o certificado de conclusão.

Além disso, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a partir de 2006 o estágio supervisionado cumpre uma etapa muito importante na vida acadêmica dos alunos de licenciatura, pois a lei tem como uma de suas exigências oportunizar ao aluno uma vivência mais prática no que diz respeito às várias etapas de diferentes atividades pedagógicas e sendo assim, quando se dá por meio da experiência; na prática o conhecimento é assimilado de maneira mais competente, pois o estagiário lembrar-se-á das atividades durante o percurso do seu estágio do que daquelas que realizou em sala de aula enquanto aluno. É o que Tardif (2002) denomina de construção de um conjunto de saberes e conhecimentos específicos para desempenhar bem sua função.

O professor que recebe o estagiário em sua sala de aula, participa ativamente do processo de formação deste futuro profissional, então esta relação necessita ser encarada como uma troca de experiência, de respeito mútuo e cooperação. Pimenta e Lima (2008) explicam que o aprendizado de qualquer profissão é prático e que o conhecimento ocorre a partir da observação, da reprodução. Torna-se uma via de mão dupla e não apenas um desgaste para ambos, professor titular e aluno estagiário. Se não houver interesse em participar ativamente na formação de um futuro profissional da área da Educação, mais especificamente de uma escola pública de Educação Infantil do município de São Paulo, onde o quesito “ser acessível” é parte importante para boa realização do trabalho docente, que envolve muito mais que a sala de aula, tudo isso se tornará uma ação desgastante para todos os envolvidos.

Tratando, agora, da legislação que rege o estágio obrigatório, a base legal que sustenta essa prática a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, garante a formação de professores, por meio do Estágio Supervisionado e o Conselho Nacional de Educação CNE/CP 2/2002 do MEC, estabelece no mínimo 300 horas para essa prática.

O estágio também é amparado pela lei nº 11.788/2008, chamada de “Lei do Estágio” que apresenta em seu artigo 1º: “Estágio é ato educativo escolar

supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular [...]”, acrescentando em seus incisos que o estágio faz parte do projeto pedagógico do curso e visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.

Sendo esta uma atividade obrigatória, por sua característica já explicitada, ela deve ocorrer dentro de um tempo mais concentrado, mas não necessariamente em dias subsequentes, o aluno estagiário, à priori, decide junto com o Coordenador Pedagógico da Unidade Escolar escolhida, a participação nestas aulas e que professor será mais adequado para recebê-lo, para que assim professor e estagiário estabeleçam uma convivência proveitosa para ambos. Com todas estas exigências, o estágio curricular supervisionado das licenciaturas, não poderá ter uma duração inferior a 400 horas a partir do início da segunda metade do curso. Entenda-se aqui que estas 400 horas, regulamentadas pelas leis acima mencionadas e também pelas regulamentações das Universidades que os estagiários participantes da pesquisa tem que contemplar entre os vários níveis de ensino e a gestão escolar.

Especificamente na graduação em Pedagogia, o estágio consiste prioritariamente em 300 horas, divididas na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, contemplando também outras áreas específica, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da Instituição.

Assim, diante de todo o exposto, tem-se o estágio como lócus onde a identidade profissional é formada. Portanto, compreender como os professores regentes se percebem na formação dos futuros professores passa a ter um caráter significativo nesta relação de reciprocidade e complementaridade entre estes atores.

Justificativa e relevância do tema para a pesquisa

Os estágios realizados em um ambiente escolar, mais precisamente no espaço da sala de aula, são responsáveis por proporcionar momentos de questionamento e reflexão crítica sobre a profissão e identidade docente do professor. É nesse período, *a priori* obrigatório, que são estreitados os vínculos entre a teoria e a prática e o melhor entendimento sobre o significado da profissão docente.

É neste espaço, do estágio supervisionado, que esta atividade é experienciada e onde se tem a oportunidade de realmente fazer a junção entre a ação e a reflexão, ou seja, a *práxis*. Ambiente propício para se fundamentar os saberes da formação acadêmica e se construir a prática docente propriamente dita. Estes conhecimentos se constroem de forma contínua através das trocas com seus futuros companheiros de profissão.

Assim, a prática docente deve ser refletida a cada dia, a cada atividade desenvolvida para que assim seja possível evoluir e contribuir para que o estagiário tenha o embasamento necessário para ser um cidadão atuante e possa melhor perceber o que irá enfrentar em sua carreira, tendo mais segurança e constituindo-se como professor.

Neste cenário, o professor regente, geralmente se sente negligenciado em sua importância para a contribuição no processo formativo de novos profissionais docentes. Então, tem-se a intenção de entender como estes profissionais do ensino se compreendem na formação destes novos graduandos.

Peça chave para perpassar por todas estas narrativas está esse protagonista-professor que receberá esse estagiário, que traz consigo tanta teoria, a fim de dialogar com a prática do ofício. Os ritos que envolvem esta relação de cumplicidade ou de superioridade, sob a ótica do professor regente, serão o mote desta pesquisa sobre a identidade profissional do professor.

Paulo Freire (1997) nos faz lembrar que não há como exercer a prática docente de forma neutra. As relações entre professores regentes e os alunos estagiários construídas neste curto espaço de tempo, jamais serão somente técnicas e mecânicas, são relações políticas porque se forem levadas em consideração somente as primeiras, isto não caracteriza o “ser professor”. É nesta dinâmica, das relações interpessoais entre estes atores, que se encontram as relações do humano e do subjetivo.

Os professores regentes, que de uma maneira geral, recebem estagiários de licenciatura durante sua vida profissional, possuem sentimentos bem similares, porque de uma maneira ou de outra se incomodam com a presença destes durante suas aulas, questionam posturas e tem dificuldades em “baixar a guarda” e deixar a troca de informações tomar parte nesta dialética. Foram encontrados relatos destas perspectivas em alguns artigos selecionados como leitura complementar para a construção desta pesquisa.

Os artigos além de discorrem sobre a importância do estágio supervisionado, também comentam sobre as percepções dos professores a respeito do seu papel frente a esta etapa tão importante na formação docente.

Em um estudo sobre o estágio docente na pós-graduação, Joaquim N. *et al* (2013) constataram que o processo de formação de professores nestes programas demanda de uma (re) integração entre teoria e prática, isto posto porque na pós-graduação *stricto sensu*, é uma exigência para alunos de pós-graduação bolsistas da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Capes).

No decorrer da pesquisa foram feitas considerações sobre a origem e as reflexões sobre a prática docente dos pós-graduandos, que independente da sua formação profissional, o indivíduo passa por um período de estágio.

O artigo levanta algumas questões sobre este processo formativo. Tais como: é preciso passar por um estágio para se tornar professor por meio de um processo de formação, ou para ser professor basta preparo? E se bastar, como adquirir tal preparo? Os alunos da pós-graduação, denunciam que existe uma solidão provocada pela leitura e pela pesquisa.

A solidão denunciada pelos pós-graduandos está intimamente relacionada à ideia da produção acadêmica individualizada e introspectiva. Estes futuros docentes se encontram apenas nos eventos científicos dificultando assim, uma aproximação com a realidade escolar cotidiana. O que torna a aprendizagem deste segmento docente muito tecnicista, mecânica, o que não garante, segundo o artigo, que bons técnicos são bons professores. A falta da troca dos saberes, da reflexão sobre a sua própria prática traz à tona as diferenças entre o escrito e o vivido.

Aroeira (2009) faz todo um levantamento da importância do estágio nos cursos de licenciatura e salienta que a prática dialética contribui para a construção de saberes pedagógicos. Os estagiários de Educação Física participantes da pesquisa, segundo as entrevistas realizadas, fizeram considerações sobre a sua própria atuação docente realizada em escolas públicas.

Estas considerações explanadas nas entrevistas pelos estagiários corroboraram com a afirmação de que a reflexão sobre a práxis docente possibilita o fortalecimento da identidade profissional e observando que esta reflexão foi possibilitada pelo estágio supervisionado, mostrando que este exercício de reflexão crítica é muito importante desde o princípio da formação docente, não apenas quando já formado, o professor regente se depara com a sua condição de ser o elo entre a teoria e prática.

Lopes A. *et al.* (2017) fez um mapeamento das pesquisas com base nas dissertações e teses brasileiras sobre Estágio Curricular Supervisionado e, também, descreve e analisa esta etapa curricular entre os anos de 2001 a 2012. Afirma, que nas licenciaturas, em especial a formação em Matemática, foco principal da pesquisa, a prática é onde os conhecimentos didático-pedagógicos podem se articular com saberes dos conteúdos. O autor toma por base as ideias de Gatti (2012) que concebe a prática como lugar de

relações profissionais de ensino no qual surgem conhecimentos vitais sobre os processos do exercício da docência com crianças e jovens, é o lugar em que a criatividade docente emerge, é o momento onde não apenas nos defrontamos com uma reprodução estéril, mas com soluções criativas e novas compreensões sobre a relação didática. (p. 18)

Dentre as pesquisas elencadas pelo autor, a de Castro (2002) investiga como acontece o processo de formação do professor de Matemática através dos saberes, ações e significados no trato com a disciplina Prática de Ensino e Estágio

Supervisionado onde o estagiário entra em contato com a atividade docente na escola. Evidencia, o pesquisador, que este estagiário logo que começa a ensinar ressignifica modelos ou imagens sobre como deve ser a gestão do ensino, internalizados durante a vida estudantil. Interessante também é observar que este autor destaca que o campo de trabalho do professor é complexo, há a necessidade de estudo contínuo e que ele (professor) precisa do outro para partilhar saberes que produz e que o estágio, que ocorre ao final do curso de Licenciatura em Matemática são momentos fundamentais para o desenvolvimento profissional e não apenas instâncias de treinamento ou aplicação de práticas de modelos aprendidos.

Com enfoque na produção de conhecimentos através criação e recriação dos saberes experienciais, o autor cita em seu artigo Lima (2008) que fala em coletivo de profissionais que discutam problemas conjuntamente; institucionalizem práticas, atitudes e crenças e que possibilitem a todos compreender os saberes da ação pedagógica.

Carvalho e Lima (2009) apresentam um artigo em que questionam professores regentes das seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Química, Física, Geografia, História e Filosofia sobre as perspectivas destes a respeito dos alunos estagiários, aspectos positivos e negativos e quais atividades foram desempenhadas pelos discentes em questão.

Os professores relatam como aspecto positivo, que os estagiários adquirem uma aprendizagem mais significativa quando articulam teoria/prática, a atividade do estágio também proporciona uma aproximação do aluno com a realidade da escola através do cotidiano. Como aspecto negativo como não têm experiência não compreendem a dinâmica do estágio, ficam desorientados, nervosos e dificuldades surgem no percurso. Um grupo de professores, porém, no decorrer da pesquisa observou que é necessária a aproximação do estagiário com o professor regente não apenas para gestão da classe, mas para comprometimento por parte deles, estabelecendo um pacto pedagógico que seria responsável pela construção identitária do aluno, futuro docente.

Levantamentos iniciais não identificaram pesquisas que analisem especificamente as representações dos professores regentes da Educação Infantil. Foram encontrados relatos, argumentações de professores regentes de licenciaturas variadas e de futuros docentes universitários da pós-graduação. Estes relatos chegam a um denominador comum, pois existe a preocupação em que o professor regente além de orientar o aluno estagiário, também, dê espaço para as novas gerações também contribuírem com seus saberes, já que ele é o elo que reúne a teoria acadêmica com a prática pedagógica, transformando-se assim em pilar importante nesta formação inicial docente que necessita fortalecer a identidade vocacional e profissional dos estagiários que estão sob sua tutela através

da prática dialética.

Existe a pertinência em dar voz aos professores regentes da Educação Infantil e assim investigar com mais propriedade se estes professores também possuem perspectivas similares a de professores de outros componentes

Metodologia

A pesquisa será desenvolvida segundo os pressupostos da abordagem qualitativa, que de acordo com Minayo (2004) é essencial e proporciona uma maior interação entre o pesquisador e o objeto pesquisado, pois trata-se da análise de um objeto de natureza política e social.

A investigação qualitativa através do olhar dos professores regentes, também formadores de professores, pode conferir elementos para a formulação de novas práticas que possam garantir cada vez mais uma formação de qualidade aos futuros professores.

Ainda como referencial, destaco André (2000), que em um diálogo com a abordagem qualitativa, salienta que a teoria vai sendo construída e reconstruída no próprio processo da pesquisa, pois a análise dos dados coletados, segundo a autora citada, ocorre paralelamente à observação e as categorias analíticas podem derivar da teoria que respalda a pesquisa ou surgir do próprio conteúdo dos dados sob análise. Interessante ponto a ser levado em consideração, haja vista que será oportuno observar o caráter complexo e multidimensional dos fenômenos educacionais envolvidos na relação do professor regente com o estagiário presente na sala de aula.

Como esta pesquisa tratará do estágio docente, etapa obrigatória para obtenção do título de licenciado, toda legislação referente ao assunto será observada atentamente.

Num primeiro momento, uma pesquisa documental sobre as leis, pareceres e resoluções de acordo com o Ministério da Educação nortearão o início dos levantamentos bibliográficos.

Paralelamente será feito um levantamento de dados documentais quanto ao fluxo de estagiários referente ao recorte pesquisado: dados quanto a quantidade, Instituições de origem, análise dos regulamentos de estágio das Instituições envolvidas, quais turmas frequentaram, mapeamento de professores regentes da escola campo e outros que no decorrer da pesquisa se mostrarem oportunos.

Este levantamento será feito nos documentos referentes aos estágios cumpridos na escola campo e que possuem documentação própria arquivadas pela secretaria da escola.

A partir do levantamento bibliográfico referente às leis e normas que regem o estágio supervisionado e suas particularidades, alguns autores de referência

sobre os estudos de formação de professores, tais como Selma Garrido, Maurice Tardif e Antônio Nóvoa, sustentarão a fundamentação teórica desta pesquisa.

Outros autores que se mostrarem pertinentes ao assunto também serão de grande valia para a análise a ser desenvolvida.

Vão participar desta pesquisa, os professores da escola campo que receberam alunos estagiários no período de 2015 a 2019. Este período foi escolhido por ter mais professores titulares fixos que participaram do quadro de professores titulares da U.E. e permanecem até hoje nos quadros. Este recorte será necessário, pois temos um fluxo grande de professores que se removem da escola por vários motivos.

Como instrumento de pesquisa o uso de um questionário com perguntas estruturadas que respondam questões de ordem prática, pois é preciso organizar as informações referentes aos professores da escola campo e os alunos estagiários e também perguntas de segmento aberto, onde o enfoque será a visão que o professor regente concebe sobre este sujeito em formação.

Os questionários serão aplicados de forma indireta, pois é uma forma de aplicação que facilitará a participação do professor, que poderá responder em um momento que estiver mais livre de suas atividades do dia. Maia (2020) sugere que o tempo para espera das respostas dos questionários terá uma duração de 2 semanas para o retorno, lembrar e aguardar mais 2 semanas e encerrar. Pretende-se, a partir dos questionários, interpretar os dados numa perspectiva dialética e identificando as percepções que os professores regentes constroem a respeito dessa relação durante os momentos em que o estagiário adentra a sala de aula, categorizando-as de acordo com as respostas semelhantes elencadas.

Corroborando com esta escolha para coleta de dados Gil (1999) que em sua definição sobre questionário o define como uma técnica de investigação para se obter conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e, principalmente para o teor da presente pesquisa, situações vivenciadas em um cenário propício, a sala de aula da escola campo, serão assertivas para atingir objetivos desta pesquisa.

De posse dos relatos dos professores, obtidos através da aplicação do questionário que abordará aspectos referentes a percepção que os professores têm a respeito desse estagiário e também da sua relação com a sua função de formador.

Através das respostas dadas, os itens frequentes nestas, servirão como base para o diálogo entre os saberes do professor regente e, por que não dizer, os saberes do aluno estagiário.

Também, a partir das repostas dadas ao questionário, poder-se-á aprofundar os questionamentos sobre a contribuição que o professor regente tem sobre suas práxis e assim poderá ser esclarecido o porquê dessa relação assumir,

muitas vezes, um caráter conturbado e polêmico.

Esta pesquisa oportunizará momentos de reflexão, para de maneira crítica, pensar algumas ações que possam auxiliar na melhora desta relação, por vezes, conflituosa. Poder de alguma maneira, possibilitar o diálogo entre as referências externas (teoria) em referências internas (prática pedagógica) proporcionarão ao professor regente e ao futuro docente verdadeiros ganhos para sua futura prática.

Estas reflexões acontecerão com os atores principais deste ambiente que possui características tão peculiares, singulares e plurais ao mesmo tempo: a escola, onde a produção do conhecimento mais elaborado acontece, principalmente pela troca de experiências.

Considerações a partir do referencial teórico da pesquisa

Fazer-se professor é um processo que se desenvolve durante toda uma vida profissional. Receber os estagiários em sua sala de aula traz à tona sentimentos pessoais e profissionais que demandarão um exercício de reflexão sobre sua prática que será colocada na berlinda muitas vezes. Este momento do encontro, entre o professor regente e o aluno estagiário, é ímpar, pois proporciona uma experiência de troca de saberes tão importante para a formulação de novos saberes.

No artigo da Prof. Selma Garrido Pimenta (1997) faz questionamentos sobre conceitos de prática, teoria e práxis presentes nas falas de professores e alunos. Como este tema é tratado nos cursos de Pedagogia? Os professores precisam de mais prática ou de mais teoria? E a práxis, é somente a junção da teoria com prática? A autora discorre sobre os vários conceitos de práxis de acordo com vários autores. E nesse discorrer sobre estes conceitos, tão presentes na fala dos professores, tanto na academia quanto no chão da escola, que o estágio se apresenta como grande articulador no currículo dos cursos de formação de professores.

Estes questionamentos foram responsáveis por uma pesquisa realizada no Antigo CEFAM (Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) que realizava um trabalho de excelência. O artigo faz todo um histórico dos cursos de formação de professores desde anos 30 até a Lei 5692/71, mostrando em seu texto como o estágio evoluiu de uma simples observação de modelos teóricos existentes e práticas bem-sucedidas até a necessidade de uma revisão destes conceitos e pensar na unidade da teoria com a prática para a melhoria da formação de professores.

Já era explícito a necessidade de se pensar como ensinar, o quê ensinar, para quem e em quais circunstâncias. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394 de dezembro de 1996, estabelece, no artigo 62 que: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em licenciatura, em graduação plena, em universidades e institutos

superiores de educação, sendo admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries iniciais do ensino fundamental, a oferecida nos cursos normais”.

A partir dessa lei as escolas de ensino normal foram pouco a pouco desaparecendo, sendo o CEFAM do Estado de São Paulo o último programa do tipo a ser extinto.

Tentou-se com a nova lei aprimorar os cursos de formação de professores da Educação Básica, através do ensino superior, que agora passaria a ser exigido, também, para estes professores dos anos iniciais, especificamente os professores da Educação Infantil, foco da minha pesquisa.

Lapidar os conhecimentos teóricos dos professores, sem dúvida faz diferença, mas não se pode esquecer que o profissional docente se forma durante todo o seu percurso profissional e ele que também fará parte do percurso profissional do estagiário. Por isso é tão importante que os professores façam reflexões sobre suas práticas em conjunto com outros profissionais, pesquisando e agindo no campo institucional da escola.

Encontro respaldo neste pensamento, com Antônio Nóvoa (2009) que afirma que “professores se formam na escola”, individualismos não cabem neste espaço. Professores que recebem estagiários precisam estar abertos a trabalharem em grupo, ressignificar conceitos e assim encarem o estágio parte integrante desta reflexão crítica do seu “fazer pedagógico” e a compreensão da identidade de cada professor. Ainda, que é através do diálogo com os outros professores que se aprende a profissão.

Hoje, produz-se muito do mesmo, um discurso “gasoso” que não nos leva a refletir sobre a urgência de se encontrar modos alternativos de pensar e agir. Importantíssimo resgatar os registros das práticas, as reflexões sobre o trabalho, e o exercício da avaliação fazem parte da rotina para se avançar na profissão. Isto tudo se constrói na prática e os estagiários precisam fazer parte, trocar perspectivas com os docentes mais experientes.

Professores passam a vida construindo saberes, seja por meio acadêmico ou por meio da prática educativa, por isso que a construção das práxis se faz interminável.

A cada avaliação que se faz durante o percurso profissional é responsável por mais uma peça na construção da identidade deste professor. Tardif (2002) é um dos autores que nos mostra que somos capazes de construir novos saberes que nos possibilitam enfrentar situações adversas tanto nas questões do conhecimento acadêmico quanto nas práticas pedagógicas.

Esta junção de saberes, caracterizados pelo autor, orientam a profissão docente. Os saberes elencados por Tardif, são mobilizados, construídos e

reconstruídos, como diz Pilatti (2015).

No ensaio de Nóvoa (2009), o autor concentra atenções aos aspectos intra-escolares, como o currículo e as suas competências, o processo de formação inicial e os processos que levam à aprendizagem e elenca várias situações que nos levam a refletir e questionar os paradigmas que atualmente são estabelecidos na Educação e, também, busca colocar cinco disposições que, segundo ele, são essenciais para a definição de um bom trabalho a ser realizado pelos professores na educação atual.

Estas disposições são caracterizadas pelo conhecimento, a cultura profissional, a habilidade pedagógica, o trabalho em equipe e o compromisso social.

A ideia da necessidade do desenvolvimento de novas habilidades pedagógicas que visam suprir as necessidades e carências que a educação possui, nos mostra que a sociedade atual necessita de uma melhor formação dos seus professores e que antigas habilidades como a empatia e a boa comunicação devem ser preservadas e aplicadas nestes processos.

Nóvoa (2009) chama atenção para a necessidade de uma formação específica para os professores, onde os mesmos sejam imersos na cultura escolar. Segundo o autor, o professor deveria ser capacitado e melhor preparado para exercer a profissão de educador, visto que o professor será submetido a experimentar as relações existentes na escola, a interagir com a cultura que está impregnada no ambiente escolar e ser uma ponte para os relacionamentos existentes naquele local.

Assim como Nóvoa, Tardif endossa que a formação docente é projetada em conexão com o trabalho exercido, onde conhecimento e competência profissional se situam no cerne da atividade docente nas escolas e nas salas de aula.

Esse referencial é projetado na perspectiva do exercício da profissão docente: a formação inicial é considerada apenas como uma etapa no processo de domínio das competências.

Nóvoa ainda destaca cinco pontos que podem vir a inspirar a renovação das práticas pedagógicas. Elas são: a prática, a profissão, a pessoa, a partilha e o público.

O objetivo do autor é demonstrar a importância de uma organização integrada e coerente de programas de formação de professores construída dentro da profissão docente e acrescenta ainda que é uma conquista feita com muitas ajudas: dos mestres, dos livros, das aulas, dos computadores. Mas depende sempre de um trabalho pessoal. Ninguém forma ninguém, cada um forma-se a si próprio.

À princípio, estes autores relevantes sobre os estudos sobre a formação docente serviram como um estudo inicial para esta pesquisa.

No decorrer da pesquisa proposta, outros serão destacados, pois haverá momentos onde uma análise crítica do processo de formação do professor regente

se fará necessária, haja vista que o professor é um ser pensante, crítico e reflexivo por natureza, como pode ser analisado em *Pedagogia da Autonomia*, a última obra publicada em vida, onde Freire apresenta orientações a respeito da compreensão da prática docente enquanto dimensão social da formação do ser humano.

A formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativa em favor da autonomia do educando é o ponto central desta obra. O educando, para esta pesquisa que entrará em curso, será o aluno estagiário, que também é produtor de saberes e possibilidades.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. **A pesquisa no cotidiano escolar**. In: FAZENDA, I. (Org.) Metodologia da pesquisa educacional. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 35-45.
- AROEIRA, Kalline Pereira. **O estágio como prática dialética e colaborativa: a produção de saberes por futuros professores**. 2009.253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- BARREIRO, I.M.F; GEBRAN, R.A. **Prática de ensino e estágio Supervisionado na Formação de professores**. São Paulo: Editora Avercamp, 2009.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- CARVALHO, M. B. O.; LIMA, M. S. L. (Maria Socorro Lucena Lima). **Construindo a Docência: Professor e Estagiário na Sala de Aula**. In: XV ENDIPE, 2010, Belo Horizonte. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, 2010.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GRANGEIRO, M. F. **O Professor e o Estagiário na sala de Aula: Construindo a Docência**. In: 19º EPENN - Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 2009, João Pessoa. Educação, Direitos Humanos e Inclusão Social - 19º EPENN - Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- JOAQUIM, Natália; VILAS BOAS, Ana Alice; CARRIERI, Alexandre. **Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário?** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 351-365, abr./jun. 2013.
- LOPES, A. et al. **Estágio Curricular Supervisionado nas licenciaturas em Matemática: reflexões sobre as pesquisas brasileiras**. Campinas, SP, Zetetiké v.25, n1, jan. /abr.2017, p.75-93.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. **Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa: elaboração, aplicação e análise de conteúdo – Manual Didático**. São Carlos: Ed. Pedro & João Editores, 2020. 52 p. ISBN 978-65-86101-19-5.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

NÓVOA, Antonio. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PILATTI, P.V; **Saberes Docentes Expressos na Prática dos Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAPÍTULO 11

CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ricardo Borges de Souza¹

Hadassa de Sousa Oliveira Dias²

Introdução

O sujeito, na psicanálise, na teoria freudiana, surge de forma explícita. Freud (1996), em *As Pulsões e suas Vicissitudes*, qualifica o sujeito por um movimento duplo, responsável por sua constituição: pela inversão das polaridades pulsionais ativas/passivas e pelo retorno das posições correlativas do objeto e do sujeito, do ego e do outro (BARROSO, 2012; KAËS, 2011).

Sujeito e subjetividade, ambos constituem a base do campo psicanalítico, sendo este composto por: aparelho psíquico e campo pulsional, no qual não é possível desmembrar um do outro.

A psicanálise e a educação

Antes de colocar em pauta a formação dos professores, faz-se necessário estabelecer o sentido que a palavra formação nos traz. Segundo Marin (1995), a palavra formação, quando usada em relação ao docente, indica o sentido de “treinamento”, “capacitação”, “reciclagem”, ambos ligados ao aperfeiçoamento ao longo de sua vida profissional.

No decorrer dos anos, a psicanálise e a educação foram aproximadas, diversos autores, através de pesquisas, contribuíram de forma positiva para a educação. Foi no atendimento de suas pacientes histéricas que Freud teve a oportunidade de iniciar o processo de investigação, analisando o papel da educação na repressão da sexualidade, sendo a mesma responsável pela transmissão da moralidade, fazendo parte do pecado e da vergonha.

Podemos pontuar que a psicanálise vai ao encontro da educação, porém este ainda é visto como um grande desafio, sendo que em uma sala de aula o

1 Matemática - UNIFRAN, Mestrando pela UNIB contato: ricardoteacher34@gmail.com.

2 Pedagogia - UNINOVE, Mestranda pela UNIB contato: hadassa.disousa@gmail.com.

professor está diante de alunos inseridos em diferentes realidades, cujas experiências vivenciadas são responsáveis por constituições psíquicas diferentes. A familiarização do professor com a psicanálise faz que esse profissional atue de forma diferente, não estando em uma posição controladora, na qual exerce o poder sobre o aluno, havendo a possibilidade de compreendê-lo e de contribuir de forma positiva para que ele possa aprender sobre o que se deseja ensinar.

Partindo dessa perspectiva, a psicanálise promove a reflexão sobre o ponto de partida e o lugar que o professor ocupa, sendo esse lugar técnico e metodológico (FONSECA, 2017). A autora enfatiza a prática docente em acordo com a psicanálise, possibilitando que o professor reflita sobre o que vai de encontro a ele como conhecimento prévio.

Pensando sobre a formação de professores baseado na psicanálise

Segundo Kupfer (1992), o docente que entende e conhece a psicanálise não terá como intuito controlar o aluno, em relação ao que ele sabe ou não sabe, além de contribuir efetivamente para que a sua práxis seja mais leve, tendo bem claro os limites na relação professor-aluno. O educador que conhece as teorias psicanalíticas repensa a sua ação em relação a todos os fenômenos psíquicos.

A formação de professores, pensada a partir dos pressupostos teóricos da psicanálise, tem por finalidade romper com os métodos e as práticas discursivas que reduzem e menosprezam a educação, tanto como instituição de ensino, como prática e como desejo social. Dessa forma, é fundamental pensarmos que a educação não se restringe apenas à escolarização, à transmissão de conteúdo e técnicas massificadas, mas ganha o sentido da transferência, o qual permite a constituição do sujeito e a sua diferenciação do outro, da mesma forma que abre a possibilidade de um encontro com o outro também.

Considerações finais

A relação da psicanálise com a educação tem como um dos objetivos a escuta da linguagem e da relação do sujeito com o saber. A premissa da psicanálise é a diferenciação entre o consciente e o inconsciente, o que nos leva a pensar no processo de transferência e contratransferência que ocorre no ambiente escolar, na relação entre o professor e o aluno, psicanálise auxilia o professor a entender e compreender a relação professor-aluno promovendo ao docente à reflexão da sua prática, levando em consideração a sua subjetividade e singularidade.

Referências

BARROSO, A. F. B. Sobre a concepção de sujeito em Freud e Lacan. **Bar-**

barói, Santa Cruz do Sul, n. 36, p. 149-159, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/barbaroi/n36/n36a09.pdf>> Acesso em: 05 maio 2022.

FREUD, S. **As pulsões e suas vicissitudes**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Original publicado em 1915). (Obras completas de Sigmund Freud, v. 14).

FONSECA, P. F. **Psicanálise e Educação**: inquietações políticas, um debate a partir do encontro da Psicanálise com a Educação Infantil no Brasil. 2017. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

KAËS, R. **Um singular plural**: a psicanálise à prova do grupo. São Paulo, SP: Loyola, 2011.

KUPFER, M. C. **Freud e a educação**: o mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 1992.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 36, p. 3-20, 1995.

CAPÍTULO 12

SUBJETIVIDADE DOCENTE NA CONSTITUIÇÃO DA PRÁTICA REFLEXIVA

Márcia Santos de Oliveira¹

O artigo trata-se de uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL), constituinte da disciplina Constituição da Subjetividade, do curso de Pós-graduação *Stricto Sensu*, de Mestrado em Educação. Com o objetivo de investigar trabalhos que abordassem a subjetividade docente e a prática reflexiva. Tal pesquisa revelou um campo pouco explorado, com muitas vertentes que podem surgir com o aprofundamento dos temas, tendo em vista que algumas pesquisas analisadas, apresentaram categorias, que podem ser analisadas em novos estudos. Comprova-se a relevância de estudos sobre a temática, devido à riqueza dos temas, bem como aos poucos estudos realizados. Tornando-se um espaço privilegiado para a compreensão e aquisição de outro olhar para o processo educativo.

O presente trabalho fez parte constituinte da disciplina Constituição da Subjetividade, ministrada pela Prof^a Dr^a Márcia Siqueira, do Mestrado em Educação e Psicanálise. A Revisão Sistemática de Literatura (RSL) foi utilizada como método investigativo, reunindo teses e dissertações produzidas nos cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu* das universidades brasileiras. O site de busca utilizado para fazer o levantamento dos relatórios de pesquisa foi Catálogo de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC).

De acordo com o objetivo do trabalho que pretende relacionar a prática docente reflexiva com a subjetividade da Psicanálise, os descritores utilizados foram: Professores, Subjetividade e Reflexivo. No total da pesquisa foram catalogados 20 trabalhos, que estão elencados na tabela no Apêndice número 1, sendo que os trabalhos que se encontram identificados pela cor verde no ano de publicação são trabalhos anteriores a Plataforma Sucupira e os que se encontram na cor laranja não tem publicação autorizada, portanto já estão excluídos da pesquisa. Devido ao poucos trabalhos já publicados não foi utilizado o critério dos

¹ Graduada em História pela UESB; Pós-Graduada em História pela UNICAMP; Mestranda em Educação e Psicanálise pela UNIB; Professora Especialista em Currículo da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo; mareldan2014@gmail.com.

trabalhos mais recentes. Desses temos 8 trabalhos sendo 5 dissertações e 3 teses.

Os dados pesquisados serviram de subsídio para a construção de planilha de coleta de dados, evidenciando as principais características: título, autoria, ano de publicação e instituição de ensino. Para o preenchimento, utilizou-se da leitura dos resumos, ou a leitura completa dos trabalhos. Tal estratégia permitiu uma análise das tendências temáticas, teóricas e metodológicas abordadas, reforçando a pertinência do estudo, tendo em vista os poucos estudos existentes e as lacunas nesse campo, permitindo aprofundar e enriquecer o debate.

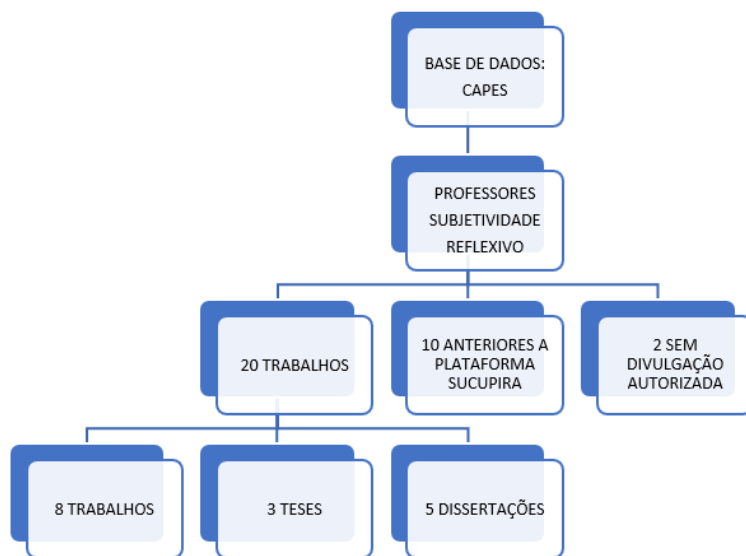
Tabela 01 – Publicações consultadas

DESCRITORES: “Professores” “Subjetividade” “Reflexivo”			
Ano	Título	Autor	IES
2019	SUBJETIVIDADES DOCENTES NO BRASIL DEMOCRÁTICO: QUESTÕES ACERCA DO PROFESSOR REFLEXIVO CRÍTICO	ANDRADE, Ana Paula.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
2021	EDUCAÇÃO E PSICANÁLISE: PERSPECTIVAS DE SUBJETIVAÇÃO DO SUJEITO	AZEVEDO, Tiago Dias Ferracioli.	UNIVERSIDADE IBIRAPUERA
2021	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE DANÇA PARA O CONTEXTO ESCOLAR NO PASSO DA PRÁTICA REFLEXIVA: O PIONEIRISMO DA ESCOLA DE DANÇA DA UFBA	BATALHA, Cecília Silvano	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
2014	SUBJETIVIDADE DOCENTE: IDENTIDADE E TRAJETÓRIA DO SER PROFESSOR	CARDOSO, Shirley Sheila	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
2013	A APRENDIZAGEM DE PROFESSORES NA PÓS-GRADUAÇÃO: TRÊS ESTUDOS DE CASO	EGLER, Valdivia de Lima Pires.	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
2016	DOCENTES EM SERVIÇO: SUJEITOS E SUBJETIVIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	MODESTO, Ester.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
2021	PARA ALÉM DO PROFESSOR REFLEXIVO: UM PROFESSOR IMPLICADO. A DÉMARCHE DA PSICANÁLISE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	PEDREIRA, MARIA GABRIELA GUIDUGLI	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
2016	O INFANTIL NA CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE: O MEMORIAL EDUCATIVO DE PROFESSORES EM ESCRITA E AÇÃO	SQUARISI, Katilen Machado Vicente.	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
2017	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES REFLEXIVOS NO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFRGS: UM ESTUDO DE CASO	TURCHIELO, Luciana Boff.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Fonte: Elaborado pela autora

Uma revisão de literatura faz um levantamento de pesquisas que permitam estruturar métodos e caminhos epistemológicos, possibilitando novas perspectivas investigativas, a partir do reconhecimento de lacunas no processo investigado. O organograma abaixo sintetiza os descritores utilizados: professores, subjetividade e reflexivos, além da base de dados utilizada.

1 - Organograma da pesquisa



Elaborado pela autora.

Os critérios de inclusão inicialmente foram os trabalhos que compartilhavam das mesmas palavras-chave, além de formação docente e professor reflexivo. Apesar de não ser o objetivo da pesquisa, alguns trabalhos abordam a formação docente como um processo que possa ser normatizado para o alcance de bons profissionais, contudo, analisando a partir da abordagem epistemológica Histórico-Cultural, reconhecendo a dialética dos processos de formação, afirma-se que não coaduna com a realidade.

Andrade (2019), em sua tese “Subjetividades docentes no Brasil democrático: questões acerca do professor reflexivo” apresenta uma análise da produção discursiva que pretende constituir as subjetividades do professor brasileiro como “professor reflexivo crítico”, tal análise contribui significativamente para este estudo, tendo em vista, que a subjetividade docente não pode ser constituída em molde para replicar.

Adensando o debate, Andrade (2019), aponta que o discurso realizado sobre o professor reflexivo crítico está implicado com o intuito de normatizar a conduta dos professores por meio de atividades de governamentais e técnicas de

poder, para que o Estado tenha cidadãos formados de acordo com os seus objetivos. A relevância desse trabalho se faz na análise da constituição do professor reflexivo, tal processo se descaracteriza através da normatização de ações do Estado.

Batalha (2017) em sua tese “A formação de professores de dança para o contexto escolar no passo da prática reflexiva: o pioneirismo da escola de dança da UFBA”, objetiva promover uma discussão teórica sobre as perspectivas que se destinam à formação de professores, apresenta conceitos relativos à ideia de profissional prático reflexivo (SCHON, 2000) e sua relevância para a formação do professor de dança e sua função de ensinar no currículo escolar. Vale destacar o quanto o professor de dança pode desenvolver uma prática reflexiva em sala de aula através de ações colaborativas, a criatividade artística, além da experimentação, repetição e reflexão.

Na tese “A formação de professores reflexivos no curso de Pedagogia à Distância da UFRGS: um estudo de caso” Turchielo (2017) busca demonstrar como se desenvolveu a formação reflexiva de alunas-professoras, associando teoria e prática. Os resultados da pesquisa evidenciaram o processo da formação reflexiva das alunas-professoras como uma construção/reconstrução que não aconteceu de maneira linear, mas revelou a evolução em patamares superiores na capacidade do pensamento reflexivo, essa evidência pode ser comprovada através das escritas das alunas-professoras sobre aprendizagem quando iniciaram o curso e quando finalizaram. Tal pesquisa corrobora com Freire (2021, p.16):

Não se deixara, pois, aprisionar nos mecanismos de composição vocabular. E buscará novas palavras, não para colecioná-las na memória, mas para dizer e escrever o seu mundo, o seu pensamento, para contar sua história.

Cardoso (2014) em “Subjetividade docente: identidade e trajetória do ser professor” considera que há uma estreita relação da vida pessoal e profissional docente. Em sua pesquisa os resultados apontam para um percurso formativo que considera a integralidade da profissão. Sendo assim, na abordagem quantitativa sobressaiu-se fatores do bem-estar docente e identificação com a profissão, se reconhece e desejam permanecer na profissão além de sentir-se motivado para o trabalho pedagógico. Na abordagem qualitativa identificou-se que há uma indissociabilidade entre vida pessoal e profissional. Que ser reconhecido na profissão é fator determinante para sentir-se apto no desempenho de sua função. Notadamente, verifica-se que a subjetividade docente está implica na sua constituição enquanto pessoa, sendo que esta reverbera no seu fazer pedagógico.

Na dissertação “Docentes em serviço: sujeitos e subjetividades na formação de professores”, Modesto (2016) visa esclarecer como os professores fazem essa relação entre o ser e o tornar-se professor do Ensino Superior, apresentando quais as influências que recebem e receberam. Assim como Cardoso (2014), a

pesquisa emergiu categorias como: a escolha da profissão; percurso de formação; o que é ser professor; quem sou eu; como vejo o meu trabalho; eu e a docência. Configura-se em um trabalho de grande relevância e contribuição, além de refletir sobre a subjetividade docente, propicia a reflexão da prática docente.

Como fazer um bom professor? Sob a luz da perspectiva psicanalítica, Pedreira (2021) em sua dissertação “Para além do professor reflexivo: um professor implicado. A démarche da psicanálise na formação de professores”, promove uma discussão sobre duas concepções de formação de professores: de um lado a formação do Bom Professor e de outro a proposta de formação do professor reflexivo, como defendido por Philippe Perrenoud. A psicanálise recupera na formação docente a dimensão do sujeito do inconsciente e sua relação intrínseca com o saber. Tal pesquisa comprova sua relevância ao olhar para o professor sob a luz da psicanálise, permitindo revisitar a subjetividade docente.

Squarisi (2016), em seu estudo “O infantil na constituição da subjetividade: o memorial educativo de professores em escrita e ação”, inscreve-se a partir da indagação de como o professor compreende o significado da dimensão do infantil em sua constituição subjetiva e as possíveis repercussões no ofício docente à luz do aporte psicanalítico. Da pesquisa emergiram algumas categorias: laços e vicissitudes; processos identificatórios e transferenciais; mal-estar do professor; da inscrição a elaboração. Dada a importância da pesquisa a reflexão sobre a subjetividade desde a infância para a composição da prática docente.

Com o intuito de compreender a aprendizagem dos professores de pós-graduação, com foco na aprendizagem criativa, Egler (2013) em sua pesquisa “A aprendizagem de professores na pós-graduação: três estudos de caso”, aponta a concepção da aprendizagem criativa, de acordo com a conceituação desenvolvida por Mitjans Martínez (2012) que considera este tipo de aprendizagem um processo complexo da subjetividade humana em que se envolve a geração de ideias próprias e novas pelo aprendiz; o processo de confrontação com a informação e o exercício, pelo aluno, da condição de sujeito do próprio aprender. A metodologia utilizada foram os estudos de caso com a abordagem qualitativa, a qual tem sido comprovada pelos estudos em subjetividade como essencial à compreensão da aprendizagem como processo da subjetividade humana, na perspectiva histórico-cultural. A pertinência da pesquisa comprova-se na aprendizagem criativa como um processo que favorece a aprendizagem dos sujeitos, compatibilizando com os estudos realizados por D’Ambrósio e Lopes (2014), além de Alarcão (2011).

Bastos (2017) reconhece que a Educação Básica brasileira passa por um período com alguns desafios acentuados, contudo, vale destacar o quanto a criatividade no ambiente escolar, propicia momentos valorosos de aprendizagem.

O mundo, marcado por tanta riqueza informativa, precisa urgentemente do poder clarificador do pensamento. Por isso, alinhado com Edgar Morin quando afirma que só o pensamento pode organizar o conhecimento. Para conhecer, é preciso pensar. Em vez de uma cabeça bem cheia, afirma o autor, numa clara alusão a Montaigne, reclama-se uma cabeça bem-feita (Morin, 2000). E uma cabeça bem-feita é a que é capaz de transformar a informação em conhecimento pertinente. (ALARCÃO, 2011, p.15)

Sabemos que para a existência de uma aprendizagem significativa, o ensinar não é apenas o suficiente, pois para que o processo de ensino seja efetivo é necessário que ocorra aprendizagem, D’Ambrósio e Lopes (2014) sugerem algumas ações:

Para um professor realizar atitudes de insubordinação criativa, ele terá que ter clareza sobre o contexto social, político e cultural que historicamente influencia os processos de produção de conhecimento humano e que, por vezes, promove o individualismo ao invés do trabalho em conjunto, o isolamento ao invés da interação, a reprodução de saberes ao invés da criação, o ocultamento ao invés da socialização de ideias, a competição ao invés da colaboração.

Busca-se hoje o desenvolvimento de diversas competências, arraigada num solo de capacidades, que esteja em voga a curiosidade intelectual, a habilidade de criar e recriar, questionando e indagando o seu entorno, desenvolvendo um pensamento próprio, capaz de se acomodar sem perder sua identidade, lidando com situações que escapem da rotina, assumindo responsabilidades, resolvendo situações problemáticas, trabalhando em colaboração, aceitando o outro. Busca-se o desenvolvimento da comunicação e interação, além do autoconhecimento e da autoestima, como é ressaltado por Alarcão (2011).

Conforme, a análise das pesquisas realizadas, percebe-se que o tema é pouco explorado, justificando a pertinência do presente estudo, evidenciando avanços e lacunas que permitam enriquecer o debate. Nesse contexto, considerando o estado da arte dos estudos realizados em universidades brasileiras sobre a subjetividade docente e a prática reflexiva, justifica-se a importância de novas investigações que contemplem diferentes abordagens.

Referência Bibliográfica

ANDRADE, Ana Paula. **Subjetividades docentes no Brasil democrático: questões acerca do professor reflexivo crítico**. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2019

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8ªed. Editora Cortez. São Paulo, 2011.

ALTARUGIO, Maisa Helena. **A posição subjetiva do formador na condução do**

- processo reflexivo de professores de ciências.** Universidade de São Paulo, 2007.
- AZEVEDO, Tiago Dias Ferracioli. **Educação e Psicanálise: perspectivas de subjetivação do sujeito.** Universidade Ibirapuera. 2021.
- BATALHA, Cecília Silvano. **A formação de professores de dança para o contexto escolar no passo da prática reflexiva: o pioneirismo da escola de dança da UFBA.** Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2021
- CARDOSO, Shirley Sheila. **Subjetividade docente: identidade e trajetória do ser professor.** Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2014
- CORDEIRO, Renata Lopes. **Dimensões subjetivas de professores de uma escola pública do Distrito Federal no contexto da educação inclusiva.** Universidade de Brasília. 2015
- COSTA, Maria Sílvia da. **Repensando o processo de formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos no município de Maceió.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2000
- D'AMBRÓSIO, Beatriz Silva; LOPES, Celi Espasandin. **Trajetórias profissionais de educadoras matemáticas.** Campinas, SP, Mercado das Letras, 2014.
- DAVINI, Juliana Maria Villela. **As forças em jogo na prática de um grupo de formadores de educadores no município de São Paulo: instituição, política e subjetividade.** Universidade de São Paulo. 2011
- DIGIOVANNI, Alayde Maria Pinto. **Entre a sensibilidade e a razão: múltiplas vozes de professores de matemática enunciadas em um processo reflexivo.** Universidade Federal Do Paraná. 2005
- DUSO, Luci Mary. **Desfragmentação do conhecimento pelo aluno, futuro pedagogo: reflexões epistemológicas e pedagógicas sobre a formação docente.** Universidade Federal de Santa Maria. 2002
- EGLER, Valdivia de Lima Pires. **A aprendizagem de professores na pós-graduação: três estudos de caso.** Universidade de Brasília. 2013
- GIROTTI, Nara Lúcia. **Crônicas de uma prática reinventada: a discussão da invenção/criação imanente à prática pedagógica.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 1998
- MARQUES, Rozimeri Pereira. **Educação: parturizadora do desejo desvelado no pincel de Boticelli.** Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 1999
- MODESTO, Ester. **Docentes em serviço: sujeitos e subjetividades na formação de professores.** Universidade Federal do Triângulo Mineiro. 2016
- MORETTO, Marco Antonio Palermo. **O professor reflexivo e a construção colaborativa dos sentidos do texto.** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2003
- PEDREIRA, Maria Gabriela Guidugli. **Para além do professor reflexivo: um**

professor implicado. A démarche da psicanálise na formação de professores. Universidade de São Paulo. 2021

ROCHA, Adriana de Lacerda. **O professor reflexivo e o professor de direito: uma pesquisa de caráter etnográfico nos cursos de direito da grande Florianópolis.** Universidade Federal de Santa Catarina. 2011

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo.** São Paulo: Artmed, 2000.

SQUARISI, Katilen Machado Vicente. **O infantil na constituição da subjetividade: o memorial educativo de professores em escrita e ação.** Universidade de Brasília. 2016

TAGATA, William Mineo. **Reflective teaching na formação do professor de língua estrangeira: análise de uma experiência.** Universidade de São Paulo. 2000

TURCHIELO, Luciana Boff. **A formação de professores reflexivos no curso de pedagogia a distância da UFRGS: um estudo de caso.** Universidade Federal do Rio Grande Do Sul. 2017

CAPÍTULO 13

FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: UM “DISPOSITIVO PEDAGÓGICO” EM UMA VISÃO FOUCAULTIANA

Eden Camargo Bernardes Silva¹

Introdução

Atualmente é muito comum observar pesquisa e investigação sobre a formação docente na perspectiva de sua formação inicial; nos aparelhos públicos e privados da educação superior e em cursos ofertados por institutos particulares, pelas autarquias ou universidades, como política de formação continuada. No entanto, um universo ainda pouco explorado na investigação é o próprio local de trabalho do docente, isto é, a formação continuada em serviço, ofertada ao docente.

Em âmbito escolar, a formação advém constantemente do dia a dia, onde muitas vezes não há alcance do olhar do pesquisador, e esta formação “oculta” interfere diretamente na prática docente e nos resultados almejados da instituição escola.

Aportado em Tardiff (2003), o alicerce formativo dos professores em sua formação inicial está atrelado a teorias pedagógicas e à prática no estágio supervisionado, muitas vezes burlados pelos docentes, são saberes científicos e curriculares que não fazem sentido ao docente. Assim, está fragilidade com os docentes faz com que em outros espaços no universo escolar, como o debate entre os colegas sobre a prática docente, reuniões pedagógicas, tematizações de práticas e compartilhamento de experiências se constituem como momentos formativos experienciais, mobilizados, mas pouco eficazes.

O entendimento de formação muitas vezes é subjetivo, visto que muitos docentes não vislumbram os momentos citados no parágrafo acima como formação. A condução destes momentos formativos, muitas vezes direcionados

¹ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação UNIB (SP). Graduado em Educação Artística pela FAMOSP (SP) e Pedagogia pela FAMOSP (SP); Especialista em Docência do Ensino Superior pela UMC (SP) e Dificuldades de Aprendizagem pela FCE (SP). Vínculo Profissional: Supervisor da Rede Municipal de Educação de Cajamar/SP. E-mail: edenarts@hotmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5352913236622661>.

por órgãos reguladores, sejam eles, de autarquias municipais, estaduais ou até mesmo federais, não se levam em conta a realidade dos docentes, não dão voz e vez a estes sujeitos; desta forma, cria-se distanciamento entre o entendimento e a ampliação do repertório formativo, não promovendo um sentido significativo de construção de conhecimento por parte deste docente.

Diante desta realidade, podemos refletir que as propostas de formação continuada em serviço, podem servir como um dispositivo que atende interesses de um determinado órgão ou pessoa e conduz os docentes e toda prática pedagógica a um viés e concepção pré-estabelecida sem a concordância do todo. Tendo em vista o exposto, iremos nos aprofundar nas fundamentações teóricas buscando melhor compreensão e entendimento sobre tal reflexão.

O dispositivo nos estudos de Michel Foucault

Para Michel Foucault apud Agamben, dispositivo se resume brevemente em três pontos. Vejamos:

- 1) É um conjunto heterogêneo, que inclui virtualmente qualquer coisa, linguístico e não linguístico no mesmo título: discursos, instituições, edifícios, leis, medidas de segurança, proposições filosóficas e etc. O dispositivo em si mesmo e a rede que se estabelece entre estes elementos.
- 2) O dispositivo tem sempre uma função estratégica concreta e se inscreve sempre em uma relação de poder.
- 3) É algo de geral (um reseau, uma “rede”) porque inclui em si a episteme, que para Foucault é aquilo que em uma certa sociedade permite distinguir o que é aceito como um enunciado científico daquilo que não é científico.

O termo dispositivo vem normalmente acompanhado de um adjetivo, que no caso de nosso estudo, iremos nos ater ao “dispositivo pedagógico”, termo elaborado por René Schérer, demonstrando um conjunto de estratégias e táticas que fazem com que uma determinada forma de poder funcione em um determinado período da história e que com o passar do tempo possa ser substituída de acordo com sua eficácia perdendo a validade.

O dispositivo tem sempre uma função estratégica, ele funciona como uma tática de guerra, tática esta que coloca em funcionamento formas de poder, é sempre utilizado com vistas a fazer com que algo ou alguém seja submetido ao poder ou ao direcionamento deste poder.

Neste ponto de vista, podemos inferir, que o “dispositivo pedagógico” atrelado à formação continuada em serviço é produzido para que os docentes se submetam a determinados padrões e concepções que estão em vigência numa determinada sociedade, estes padrões vão sendo modificados com o passar do tempo e no espaço, mas sempre intentam conduzir os docentes a este dispositivo, assim sempre atuando em uma relação de saber e de poder, engendrando-se

no entrelaçamento destas relações de saber e poder. Atentando-se que para Foucault, saber e poder são intrínsecos e toda exigência de saber por parte de um sujeito ou de uma instituição, não é apenas uma exigência de saber e sim uma exigência de poder também, quando a instituição “impõe” um direcionamento formativo, ela está dizendo que está propícia a exercer um certo poder sobre um determinado público, em nosso caso, os docentes.

Para deixarmos mais lúdico e facilitamos nosso entendimento, imagine-mos uma reunião pedagógica ou uma palestra de algum especialista na área educacional, onde o sujeito vai discorrendo sobre o tema, quando em algum momento ele é interrompido por um professor que o questiona se aquela teoria que está sendo exposto se aplica aquela realidade local. Naturalmente se nos apoiarmos no pensamento que Foucault nos traz, este saber “pedagógico”, serve para que ocasionalmente os sujeitos, no caso os docentes se submetam ao seu poder, a toda teoria que está sendo esplanada. Se o docente começar a contestar o “saber” do palestrante ou do coordenador pedagógico, eles irão ficar irritados, dizer que o docente em questão é leigo, pois não é especialista no assunto, ou seja, não detém este saber científico, que ele estudou sobre o assunto e, portanto, que o docente tem que conformar-se com o que ele está dizendo, pois está aportado em dados científicos, este exemplo deixa nítido a ideia de que toda exigência de saber está ligada a uma exigência de poder.

Subsidiado em Agambem (2014) que traz:

“Foucault assim mostrou, como em uma sociedade disciplinar, os dispositivos visam através de uma série de práticas e discursos, de saberes e de exercícios, a criação de corpos dóceis, mas livres, que assumem a sua identidade e a sua “liberdade” enquanto sujeito no processo mesmo do seu assujeitamento. O dispositivo é, na realidade, antes de tudo uma máquina que produz subjetivações, e só enquanto tal é uma máquina de governo.”

Tal citação nos remete a reflexão, que todo um projeto formativo, sobretudo, o de formação continuada em serviço, tem em sua estrutura, uma propensão intencional de direcionamento de uma “falsa” liberdade e identidade docente e um condicionamento disciplinar.

Considerações finais

Compreendemos como podemos evidenciar no estudo, que a formação continuada em serviço, mas precisamente, focada nas reuniões pedagógicas coletivas, na figura do HTPC, pode vir a se caracterizar como um “dispositivo pedagógico”, implicitamente docentes e gestores, vêm possibilitando o fortalecimento e a perpetuação deste projeto.

Inicialmente, elaborado para democratizar os espaços escolares, dando

voz e vez aos docentes e comunidade escolar, este espaço deu condições para que outros problemas surgissem dentro do espaço escolar, problemas estes, com poucas soluções ou soluções paliativas e ineficazes.

Seria a solução abandonarmos este espaço, historicamente conquistado com muita luta, não permitindo assim, que este ciclo perverso se perpetue?

Como estratégia de rompimento com o ciclo de poder que envolve o processo formativo no universo escolar é de suma importância a participação do docente na construção do escopo formativo.

Para quebrar estes paradigmas e romper com o dispositivo pedagógico, se faz necessário o entendimento e intencionalidade do corpo gestor e docente na busca incessante de um projeto que protagonize os alunos e que desenvolva a habilidade de autonomia deles, no entanto, para isso os docentes devem estar fortalecidos, compreendendo que é na formação continuada em serviço uma possibilidade para que o “controle” exercido por tal perversidade seja desarticulado e tal ciclo seja rompido.

É preciso aprimorar a perspectiva deste espaço formativo, trazendo à tona a essência de sua elaboração, como estratégia de aperfeiçoamento formativo docente, atendendo às necessidades e possibilidades da comunidade e escola, para que o conjunto como um todo seja afetado positivamente por este projeto de formação continuada em serviço.

Referências

AGAMBEN, G. (2005, ago-dez). *O que é um dispositivo?* Florianópolis: Outra Travessia, nº 5, pp. 9-16.

AGAMBEN: **a democracia é um conceito ambíguo**. Entrevista com Giorgio Agamben. Atenas, 17 nov. 2013. Publicada em italiano no 126 Revista Professore, Caçador, v.7, n.1, p. 109-128, 2018. Doppiozero em março de 2014. Trad. Selvino J. Assmann. Blog da boitempo. Disponível em: < <http://blogdaboitempo.com.br/2014/07/04/agamben-a-democracia-e-um-conceito-ambiguo/>.>

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SÃO PAULO (Estado). Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Portaria CENP nº 1/96 –L.C. nº 836/97**. São Paulo: SE, 1996.

GEPD –Grupo de Estudos das Práticas Docentes. **HTPC como lugar de formação continuada dos professores**. 2020. Disponível em <https://esquerdaonline.com.br/2020/04/24/htpc-como-lugar-de-formacao-continuada-dos-profesores/>. Acesso em 25 nov 2021.

PALMA FILHO, João C. **Reorganização do Ensino Fundamental na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, Política e Ideologia: memória**.

In: PALMAFILHO, João C., TOSI, Pedro G. (Org.). *Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação :Política e Economia da Educação*. São Paulo: UNESP, Pró reitoria de graduação, 2004.

CAPÍTULO 14

EXPERIÊNCIAS DE MULHERES SURDAS COMO PROFESSORAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Renata de Lima Santos¹

Márcia Santos de Oliveira²

Vinicius Eugenio Baptista de Oliveira³

O presente artigo tem por objetivo trazer as perspectivas da Educação Inclusiva a partir de duas educadoras Surdas e o trabalho desenvolvido no AEE (Atendimento Educacional Especializado). De forma complementar, serão apresentadas as experiências e vivências das professoras surdas e como ocorreram suas formações baseadas no contexto legislativo brasileiro, voltado para Inclusão e como vieram atuar em salas de recursos para surdos, no AEE e em outras modalidades como Ensino Superior e cursos livres. Será apresentado também dados e legislações referentes à Educação Inclusiva com ênfase na criação do AEE e o reconhecimento da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) como meio legal de comunicação, sua implementação nas escolas como ferramenta aliada a formação e a atuação de mulheres surdas, docentes, no contexto Inclusivo.

Dada a relevância do assunto, pretende-se narrar a trajetória da Educação Inclusiva no cenário brasileiro, com ênfase no decreto nº 6.571 de 2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, além de descrever práticas Educativas Inclusivas de professoras Surdas, bem como as histórias e formações que teceram a construção de vossas práticas, considerando a legislação vigente e o processo de Inclusão dentro do percurso formativo de cada uma, possibilitando assim, colaborar com as práticas Educativas Inclusivas, com professores que se interessam pela temática e os afins para a sua práxis.

A Educação Inclusiva tem ganhado notoriedade por sua política de igualdade e de respeito às diferenças, visando um melhor atendimento à alunos com

1 Universidade Ibirapuera. renata.sp@gmail.com.

2 Professora Especialista em Currículo, SEDUC/SP, graduada em História pela UESB, graduada em Pedagogia pela UNINOVE, mestranda em Educação e Psicanálise pela UNIB, mareldan2014@gmail.com.

3 Graduado em Pedagogia pela UMC, pós-graduação em ensino de Libras pela Universidade de Presbiteriana Mackenzie Mestre em Educação pela UNIB, vinicius-baptista@hotmail.com.

deficiência, conforme o Parecer nº 17/2001 – CNE/CEB, é direito da pessoa Surda, assim como de todos os cidadãos, sentir-se e perceber-se parte integrante da vida social. Na visão clínico-patológica o público Surdo não é visto por suas potencialidades e sim por sua deficiência, por isso em diversas situações ficam à margem das questões culturais, sociais e educacionais, pois são vistos como incapazes e limitados de acordo com esta abordagem. Todavia, na visão socioantropológica, segundo Skliar (2012) o indivíduo é visto por meio de sua subjetividade, considerando o sujeito acima da deficiência.

Ainscow (2019) destaca que não dá para pensar em Inclusão sem olhar os modelos que existem de escola e práticas existentes em sala de aula, principalmente a integração, segregação ou mesmo exclusão da pessoa com deficiência, tendo em vista o sujeito Surdo por seu diferencial linguístico e o despreparo por parte do professor para dialogar com as diferenças linguísticas desse grupo. A educação Inclusiva, segundo Mantoan (2002) parte da ideia de que todos devem ser incluídos, para que não haja exclusão de nenhum sujeito, independentemente de sua condição física, linguística, cultural e/ou social.

Esta pesquisa possui cunho qualitativo, tendo em vista o olhar subjetivo das ciências sociais, que segundo Minayo (2002) considera cada relato como uma experiência relevante à pesquisa. Desta forma, foram convidadas duas professoras Surdas que participaram de entrevistas individualizadas, relatando suas histórias de vida, experiências e práticas. Essas profissionais trabalham no AEE, atuando diretamente na Sala de Recursos para Surdos, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Para dar embasamento foram utilizados materiais de pesquisas bibliográficas sobre a Educação Inclusiva brasileira, incluindo legislações, pareceres, convenções, decretos e resoluções. Para que o tema possa ser melhor elucidado, foi desenvolvida uma linha do tempo para destacar os principais documentos que regem a Educação inclusiva, sobretudo no que tange a pessoa Surda.

É possível observar os avanços que a Educação Inclusiva conquistou até o presente momento. O reconhecimento da Lei de Libras foi um marco que possibilitou a difusão da língua até os dias de hoje. A lei 10.436/02 reconhece a Libras como meio legal de comunicação da comunidade surda brasileira e posteriormente, em 2005, o Decreto 5626/05 veio para regulamentar e especificar determinações acerca do ensino de Libras nos cursos de Pedagogia, Licenciaturas e Fonoaudiologia, bem como a obrigatoriedade da presença do intérprete de Libras em espaços públicos e privados.

A aprovação, em 2006, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência pela ONU assegurou um sistema de Educação inclusiva em todos os níveis de ensino e representou um dos marcos na área. Esse mesmo movimento

ocorreu em 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, e em 2011 com o decreto 7.611/11, que regulamenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE), como uma política atrelada à matrícula do aluno no ensino regular e mais recentemente a Lei Brasileira de Inclusão, 13.146/15 que é também conhecida com o Estatuto da Pessoa com Deficiência, sendo um grande marco em todo o território nacional, dando visibilidade às pessoas com deficiência.

Segue uma breve linha do tempo que concerne à temática do artigo.

Quadro 01

LINHA DO TEMPO			
Documento	Órgão e Data	Finalidade	Observações
Declaração Universal dos direitos humanos	ONU (1948)	Proteção da integridade física, psicológica e moral dos indivíduos, visando preservá-los de abusos, tortura ou ditadura. (Garantia dos Direitos civis/Direitos Econômicos, Sociais e Culturais/ Direitos políticos)	Pontapé inicial para o processo de reconhecimento dos direitos da pessoa com deficiência
Conferência Mundial I de Educação para todos	JOITIEN, TAILÂNDIA (1990)	Conferência convocada Pela UNESCO, UNICEF E PNUD e o Banco Mundial com o compromisso global de buscar uma solução conjunta dos países em crise educacional	Propósito de gerar um compromisso em todo o mundo para uma educação igualitária e para todos (Incluindo as pessoas com deficiência)
Declaração de Salamanca	SALAMANCA, ESPANHA (1994) (UNESCO)	Consenso mundial em torno do combate à exclusão escolar e da luta para reduzir a taxa de analfabetismo	Este documento é considerado um marco referencial para as novas tendências educacionais e principalmente para a educação especial
Política Educacional da Educação Especial	Brasil, 1994	Defende políticas e ações voltadas ao público alvo da educação especial. Define o conceito da Integração, como ponto de partida da inserção da pessoa com deficiência na sociedade	Demarca retrocesso das políticas públicas ao orientar o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular ao aluno com deficiência, sem quaisquer adaptação
Declaração da Educação para todos	UNESCO, 1990 - Jointsim Unesco, 2000 - Dacar	Movimento educação para todos. Foco nos excluídos para mover a reflexão acerca da educação em países mais pobres	Veio em resposta ao fracasso na reunião anterior e pela exclusão de meninas em oportunidades educacionais
Parecer 17/2001	Brasil, 2001	PARECER Nº 17/2001 do conselho nacional Afirma o conceito de necessidades educacionais especiais como uma nova abordagem	Propõe ampliar o atendimento escolar, com sistemas de apoio específicos aos estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais. Alguns pontos e grupos: Dificuldades assentadas de aprendizagem, pessoas com dificuldades de comunicação e sinalização diferenciada e altas habilidades/superdotação
Lei de Libras 10.436/02	Brasil, 2002	A Libras passa a ser reconhecida como meio legal de comunicação para a comunidade surda brasileira	Imputa o estímulo por parte do poder público à difusão da Libras e a estabelece que os sistemas educacionais devem garantir a inclusão de libras nas licenciaturas e cursos de fonoaudiologia
Decreto 5626/05	Brasil, 2005	Decreto que regulamenta a Lei de Libras e dispõe da inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de graduação em pedagogia, fonoaudiologia e licenciaturas; dispõe da formação de professor e instrutor de Libras, a lém da formação do intérprete .	Vale destacar que o documento ainda dispõe do uso e da difusão da libras e da língua Portuguesa para possibilitar acessibilidade à pessoa surda em diversos contextos e prevê a garantia de acesso à educação e saúde da pessoa surda.
Lei 12.319/10	Brasil, 2010	Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.	Reconhece as profissões de tradutor, intérprete e guia-intérprete de Libras
Lei 13.146/15 Lei Brasileira de Inclusão	Brasil, 2015	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)	Destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social

Fonte: Elaborado pelos autores

Diante do contexto apresentado na breve linha do tempo, percebe-se que foi um caminho longo a ser galgado para que os direitos das pessoas com deficiência fossem garantidos e assegurados, assim como a implementação dos

serviços do AEE proposto na legislação.

O AEE é um serviço de educação especial regulamentado por lei e é responsável pelo planejamento e pela execução de recursos pedagógicos e de acessibilidade capazes de eliminar obstáculos para a participação efetiva de alunos, considerando suas necessidades específicas. De maneira geral, o AEE se destina a alunos com: Deficiência física, Deficiência visual, Deficiência auditiva, Deficiência intelectual, Deficiências múltiplas, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Superdotação (Santos, 2013)

As aulas oferecidas pelo professor especialista no AEE são diferentes do ensino tradicional e não devem ser caracterizadas como reforço ou complementação das atividades escolares. Alguns exemplos são o ensino em Braille e na Língua Brasileira de Sinais (Libras). Os atendimentos acontecem uma ou duas vezes por semana, sempre no contraturno da aula, para garantir a plena participação dos alunos que precisam de acompanhamento. (Resolução 68/2017)

No caso das escolas públicas, o espaço físico onde é realizado o Atendimento Educacional Especializado também pode ser chamado de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Trata-se de uma sala que oferece materiais didáticos, equipamentos específicos, tecnologia assistiva e recursos de acessibilidade.

De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE, na Educação Básica, em uma perspectiva inclusiva do Ministério da Educação (2008) nos afirma que sua função é identificar, elaborar e organizar os conhecimentos pedagógicos a fim de amenizar barreiras existentes, para que todos os alunos que foram atendidos pelo serviço tenham suas especificidades atendidas.

Vale ressaltar que o professor especialista da SRM precisa ter um trabalho em parceria com professor da sala de aula regular, com uma perspectiva colaborativa, para que o aluno seja atendido em suas especificidades. Para esse debate, Mantoan (2003) ressalta que existe uma grande crise de paradigma quando se trata da inclusão e que as mudanças são um grande desafio, mas que precisam acontecer. Muitos professores estão confortáveis com sua prática e para se fazer inclusão é necessário mudança e ação, desta forma o processo educacional precisa de uma transformação, não apenas nas legislações e currículos, mas, principalmente na prática pedagógica dos professores.

Relatos de duas mulheres surdas, docentes no contexto do AEE

Para garantir a máxima descrição e evitar qualquer desconforto, serão usados pseudônimos, a fim de garantir o sigilo das participantes deste relato. Primeiramente foi entrevistada a professora Hellen, 53 anos, surda moderada/severa. Ela trabalha em escolas do Estado de São Paulo e na prefeitura de uma cidade da região metropolitana de São Paulo. Ela realiza funções diferentes nos

cargos descritos e o foco é no atendimento às crianças surdas, em Língua de Sinais. A professora defende a utilização da LIBRAS, pois se trata da Língua das pessoas Surdas, mas algumas mães são preconceituosas e preferem o oralismo (método em que os surdos usam da oralidade como principal método de ensino).

Professora Hellen

Meus pais descobriram logo cedo na minha infância, com 1 ano e meio de idade que eu era surda e então fui encaminhada para a APAE, fizeram uma avaliação e descobriram que era apenas surda, fui então encaminhada para uma classe especial. Contudo, a professora não sabia a língua de sinais. A troca era realizada entre os colegas, pois a grande maioria sabia os sinais. O objetivo da professora era desenvolver a oralidade. Eu era muito boa na escrita, adorava me expressar através da escrita. Fui encaminhada para estudar com os ouvintes, mas não deu muito certo, voltei para a classe especial.

Tive uma amiga ouvinte que me auxiliava muito, era como se fosse minha intérprete. Com isso, comecei a acompanhar os ouvintes e fui progredindo ano a ano. Tive maiores dificuldades em Língua Portuguesa, mas sempre fui muito empenhada e buscava auxílio dos colegas.

Ao concluir o Ensino Médio, tive muitas dificuldades em ser inserida no mercado de trabalho, ninguém dava oportunidade para o surdo. Eis que minha mãe me incentivou a fazer um curso de corte e costura, não gostei muito da ideia, mas foi o que poderia gerar alguma renda. Foi pouco, mas importante para minha inserção no mercado de trabalho.

Logo depois, arrumei emprego em uma fábrica, no início foi muito difícil devido a utilização de máscaras, com o tempo fui me adaptando. Eis que o gerente me chamou para fazer um teste e se a empresa permanecesse no Brasil eu seria líder dos funcionários surdos, nossa como gostei dessa possibilidade, contudo a empresa foi embora do Brasil.

Mais uma vez desempregada, fui fazer manicure e pedicure, precisava ganhar o meu dinheiro, mas estava insatisfeita. Mais uma vez minha mãe me iluminou e falou: filha, por que você não estuda para ser professora? Outras pessoas também me apoiaram nessa nova investida.

Prestei o vestibular para faculdade de Pedagogia, para minha alegria fui aprovada. Começava agora outro processo de superação. Já era lei, a utilização de intérprete para surdos, contudo a faculdade não cumpria com essa obrigação. Eu em meio aquela multidão de pessoas não conseguia assimilar as aulas. Mas a faculdade não estava muito preocupada comigo, disse para eu procurar os meus direitos no TRADEF, contudo, esse órgão é para outras deficiências, não para surdos. A faculdade queria que eu fosse cursar em São Paulo, pois já existia intérprete e em Mogi não. Mas eles aceitaram minha matrícula para Mogi, como não garantia o meu direito resguardado em lei que eu precisava de intérprete. O tempo foi passando e eu seguia sem intérprete, com algumas notas, mas eu sei que poderia ser maior. Busquei ajuda de uma ex-professora para me auxiliar, ela aceitou. Passei um

semestre sem intérprete. A professora que me auxiliava percebendo a minha luta, indicou que eu estudasse em São Paulo. Ela foi comigo até a faculdade, eles solicitaram que eu realizasse uma prova sem agendamento prévio, e eu fiz. Três dias depois, retornei sozinha e havia sido aprovada. Percebi o quanto havia sido injustiçada pela faculdade em Mogi, mas já não tinha forças para lutar, queria concluir minha faculdade.

Chegando na faculdade em São Paulo, tinha o intérprete e eu ainda deveria avaliar se ele estava realizando o trabalho com êxito. Como eu fiquei feliz. Mas sabia que não seria fácil, pois era em outra cidade e o deslocamento e as muitas horas de dedicação.

O primeiro contato com a educação aconteceu no Instituto Seli, foi uma experiência muito rica de estágio em que estive contato com crianças, realizava muito além da Educação bilíngue.

Descobri que amo muito educar crianças surdas. E apareceu um estudante surdocego e aí mais um grande desafio da minha vida. Construir materiais para desenvolver o trabalho com o estudante, ele foi se desenvolvendo, construiu um cubo mágico sem saber as cores.

Fiz um curso de Linguística na USP, o grande dificultador foi a saudades dos estudantes, mas é necessário o aperfeiçoamento.

O mais novo desafio foi o Mestrado, que além da entrevista, precisei realizar uma redação em 20 minutos, fui aprovada, agora iniciava uma nova jornada de superação, pois iniciei o curso novamente sem intérprete. Para a minha alegria tinha uma colega que sabia alguns sinais e me auxiliava nas disciplinas que cursamos juntas. Mas o intérprete que eu tanto necessitava a Universidade não fornecia, então, além de conversar com o reitor resolvi mover um processo contra a Universidade, mas infelizmente não obtive sucesso.

Fui até a OAB conversar com advogados, mas nada de conseguir o intérprete, decidi procurar um deputado federal, passei o meu caso e ele intercedeu por mim. Entrou em contato com a faculdade e disse que se não tivesse o intérprete fecharia a instituição, claro que a Universidade acatou a ordem do deputado.

Outras barreiras apareceram como a prova de proficiência em língua estrangeira que tive que realizar 3 vezes, um mês depois veio a resposta que havia sido aprovada. Apresentei o meu trabalho final, teve as considerações e mais uma vez fui aprovada!

Segundo relato

Professora Anne tem 46 anos, é Surda profunda e enquanto criança Surda não sabia que existia sinais e era obrigada apenas a realizar a leitura labial, o que para ela trouxe um atraso significativo em sua formação. Mesmo assim se formou em Pedagogia, pós graduação em Educação Bilíngue e atualmente é aluna do curso de Letras-Libras (licenciatura)

Professora Anne

Não tive intérprete em nenhuma etapa da minha educação. Com o tempo fui

desenvolvendo sinais. Muitas vezes os professores ignoravam as minhas dúvidas, alguns colegas que tentavam sanar as minhas dúvidas.

Na Escola X, a professora não se preocupava em ensinar surdos

Já na Escola Y, fiz a matrícula, mas a secretaria disse que eu não poderia estudar lá, tive que lutar pelo meu direito. A professora destaca como eu era inteligente. Foi árduo a conclusão do Ensino Médio, mas consegui.

Fiquei com saudades do ambiente escolar, então fui visitar uma escola. E a educação para surdos continuava pautada na oralidade, contudo os estudantes não entendiam nada.

Enfim, chegou à lei de LIBRAS, comecei a lutar pela comunidade surda, fui até a Diretoria de Ensino reivindicar o ensino de sinais para crianças surdas.

Incentivada por amigas fui fazer faculdade de Pedagogia, inicia-se uma nova luta por intérprete, logo a faculdade atendeu à solicitação, contudo, o curso foi uma batalha dia a dia, pois foram 4 anos de lutas diárias pelo conhecimento.

Ao concluir a faculdade, fiz um pós graduação em Educação Bilíngue para surdos, foi excelente, pois era um universo de preparação de materiais para atender estudantes surdos, todos os meus colegas tinham que se comunicar por sinais.

Agora estou estudando Licenciatura de Letras-LIBRAS e Guia Interpretação para surdos cegos, pois defendo a causa de visibilidade para pessoas surdas.

A legislação para surdos não existia, lembro-me que no ano 2000 teve um grande boom para a comunidade surda, claro que tudo isso devido a comunidade surda que veio lutando ano após ano. Com a legislação a inclusão se tornou possível de fato, pois a oralidade é muito difícil, não dá para acompanhar a leitura labial, pois é rápido demais. A escola bilíngue é um bom modelo para a comunidade surda.

O processo de ensinar para os surdos sempre foi algo que me despertava um grande prazer, me emociona esse processo. Tornar-me professora foi um processo quase que natural ao longo da minha trajetória. Tive uma grande apoiadora, uma supervisora de ensino que esteve em minha vida, além de uma outra amiga que falava que eu deveria assumir o meu papel de mulher surda protagonista. Por mais que tivesse alguns momentos que eu oscilava e surgia uma insegurança, elas me reforçaram em meu propósito.

No ano de 2018 teve início o meu processo como professora surda na rede estadual de Suzano, não sou concursada, sou contratada. A comunidade escolar estremeceu quando eu cheguei, inclusive os professores ouvintes, mas com muita paciência fui me integrando ao grupo.

Ainda hoje esse processo de adaptação é uma constante em minha vida, momentos de planejamento na escola, não consigo acompanhar, pois não tem intérprete. As escolas que têm professores surdos deveriam ter um intérprete para possibilitar essa inclusão.

Alguns estudantes que eu trabalho não sabem línguas de sinais, mesmo sendo adolescentes, é muito triste ver o estudante ao longo dos anos sem esse domínio. Motivo-os mostrando que eu também sou surda, igual a eles. Com a pandemia esse processo ficou

mais difícil. O Centro de Mídias de São Paulo, não atendia às nossas necessidades.

As salas de recursos auxiliam bastante o atendimento do estudante surdo, amenizando inclusive a agressividade que apresentam em alguns momentos.

Me emociona muito saber que sou exemplo para os estudantes, a troca acontece de forma natural. Na comunidade surda temos que ressaltar que somos todos iguais.

Espero entrar na Prefeitura de São Paulo, numa escola bilíngue para surdos, esse é o meu próximo objetivo.

Um amigo me convidou para fazer mestrado, estou amadurecendo a ideia, quero muito me aperfeiçoar para atender a comunidade surda cada vez melhor!

Considerações Finais

Considera-se que todas as discussões acerca da Inclusão têm sido indispensáveis para que as pessoas com deficiência, sobretudo as mulheres surdas, tenham seus direitos garantidos e assegurados, tendo voz e vez na sociedade, para que assim sejam respeitadas e participem de todas as decisões políticas e das diversas esferas da nossa sociedade

As professoras surdas do relato nos trouxeram a importância de ressignificar vários conceitos e de dar lugar de fala à estas mulheres surdas, que se tornam *referência* (grifo nosso) para que as crianças surdas possam usufruir de uma educação de qualidade e oferecida em sua Língua, considerando que estes alunos não tinham conhecimento que existiam outras pessoas com a mesma condição que eles.

Desta forma, deve-se enaltecer a importância da Língua Brasileira de Sinais como a primeira língua da pessoa Surda e dentro do AEE como principal instrumento de intermediação e comunicação entre os alunos e docentes.

Portanto, mesmo estando em pleno século XXI, ainda há uma longa jornada para trilharmos em prol da inclusão autêntica que aconteça de forma fluída e natural. Muitos desafios ainda deverão ser enfrentados dentro das salas de aula e das multifacetadas escolas, com suas práticas que devem ser ressignificadas.

Referências:

AINSCOW, Mel. Promovendo a Inclusão e a Equidade na Educação: lições de experiências internacionais. In: Congresso Internacional Interdisciplinar da Criança e do Adolescente, nº 4, 2019, Ponta Delgada, Pt. Disponível em: <<https://nicauac.wixsite.com/iv-cica/projeto>> Acesso em 19/04/21.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.

____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. FAVERO, M. L. A.

____. Presidência da República. Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm – Acesso em 09/5/2021

____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988

____. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Vade mecum acadêmico de direito Rideel. 15.ed. atual. e ampl. São Paulo: Rideel, 2012

____. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

____. Marco da educação 2030: Declaração de Incheon. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2015.

____. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 12 dez. 2020.

____. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial, 1994.

____. Lei Federal Nº. 9394 de 20 de dezembro. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1996.

____. Decreto nº. 3.298 (20/12/1999). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer 17/2001, de 3 de julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE, 2001b.

BRASIL. Decreto Nº 3.956, de 08 de outubro de 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 10 mai. 2005.

____. Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c. BRASIL.

____. Lei nº. 10.436 de 24 de abril de 2002. Brasília, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/

CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 abr. 2002.

____. Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 10 mai. 2021

____. MEC/SEESP. Presidência da República. Decreto nº 6.571, de 17 de março de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art.60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, nº188, 18 de setembro de 2008.

____. Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 2021.

____. Lei Federal nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012.

____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun.

____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015.

____. Decreto nº. 9.465 (02/01/2019). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 2021.

____. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm.

D'AMBRÓSIO, Beatriz Silva; LOPES, Celi Espasandin. Trajetórias profissionais de educadoras matemáticas. Campinas, SP, Mercado das Letras, 2014.

FERREIRA, Windyz Brazão. Educar na Diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular. In Ensaio Pedagógicos, Educação Inclusiva: direito à diversidade. Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação. Brasília, Distrito Federal, 2006. 146 p. pp. 125-132. (ISBN 978 - 85 - 60331 - 00 - 0)

FERREIRA, Windyz Brazão. Invisibilidade, crenças e rótulos... reflexão sobre a profecia do fracasso educacional na vida de jovens com deficiência. IV Congresso Brasileiro sobre Síndrome de Down. Família, a gente da inclusão. 09-11 de Setembro, Bahia, 2004, pp. 21-26. Disponível em: www.federacaosinddown.org.br

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

MANTOAN, M.T.E., Inclusão Escolar; O que é? Por que? Quando Fazer? 1ª Ed. Moderna. Campinas - SP. Brasil. 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: Teoria, método e criatividade. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES. Maria Paula [orgs.]. Epistemolo-

gias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Wasley de Jesus. Ambiente de ensino e aprendizagem da LIBRAS: o AEE para alunos surdos. Petrópolis - RJ: Ed. Arara Azul, 2013.

SEKKEL, M. C. ; MATOS, L. P. . Educação inclusiva: formação de atitudes na educação infantil. Revista Psicologia Escolar e Educacional, v. 18, p. 87-96, 2014.

TODOS PELA EDUCAÇÃO: Educação Inclusiva: Conheça o Histórico da Legislação sobre Inclusão, 18 abr. 2021 Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-educacao-inclusiva/#:~:text=Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva%3A%20Conhe%C3%A7a%20o%20hist%C3%B3rico%20da%20legisla%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20inclus%C3%A3o&text=Voc%C3%AA%20conhece%20a%20Lei%20Brasileira%20de%20Inclus%C3%A3o%20aprovada%20em%202015%3F&text=No%20cap%C3%ADtulo%20IV%2C%20a%20lei,implementa%C3%A7%C3%A3o%20de%20recursos%20de%20acessibilidade>

_____: Linha do Tempo da Legislação do Brasil. Cursos Escola Educação, 17 abr. 2021. Disponível em: <<https://cursos.escolaeducacao.com.br/artigo/linha-do-tempo-da-legisla-o-do-brasil>> Acesso em: 17/04/2021.

UNIDADE II

MESAS REDONDAS

CAPÍTULO 15

GESTÃO ESCOLAR E OS DESAFIOS PROPOSTOS PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Francisco Alexandre da Silva¹¹

1. Introdução

A gestão escolar necessita de um olhar abrangente. Envolvendo a estrutura física, a relação social da escola com a comunidade, as relações de pessoas e suas interfaces socioemocionais. Contudo, o processo de ensino e aprendizagem mediado pelo bem-estar do educando deverá ser o principal protagonista deste contexto. O gestor(a) escolar, necessita direcionar seu olhar para ações e processo educacionais que priorizam melhorias no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com reflexo direto na sua formação. É necessária uma reflexão contínua das ações e resultados, objetivando a melhoria da aprendizagem e as relações sociais e institucionais (LUCK,2010).

Vivencia-se um contexto de modernidade embasado no ideal de uma escola de educação básica contextualizada, onde todos tem direitos, garantia e acesso aos conhecimentos de caráter universal. Contudo, são diferentes culturas que dialogam dentro do mesmo espaço físico, tornando a escola um cenário de debates mediados pelos costumes, singularidade e subjetividade. Porém, para a gestão escolar, além da dimensão financeira, necessita dialogar e contextualizar o universo das relações sociais e humanas sem perder o foco no desenvolvimento social e pedagógico do aluno (CANDAU, 2005).

Para Candau 2005, há muitas formas de acesso ao conhecimento, a escola deixou ser o espaço exclusivo de aprendizagem. Justifica-se pelos meios de comunicação em massa, onde a informática revolucionou o cenário educacional impactando nas formas de aprender e ensinar. BACICH E MORAN 2018, reforça que praticamente todos os docentes utilizam recursos digitais para preparar aulas e atividades para os alunos, oriundo da motivação própria. Entretanto, aponta-se

1 Supervisor de Educação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC/SP), Mestre em Educação. falexcontato06@gmail.com <http://lattes.cnpq.br/1344299282394824>
<http://orcid.org/0000.0002.0922.2203>

ao não uso pelos docentes das tecnologias digitais com a falta de preparação das atividades didáticas pedagógicas denunciando à formação continuada.

O processo de ensino e aprendizagem vivencia uma grande transformação mediada pelos recursos tecnológicos. Resulta-se, em estratégias centradas na participação efetiva dos alunos, sendo estes, construtores na formação e mediação de suas aprendizagens. Porém, acontecem planejamentos didáticos pedagógicos velados pelas leis e contextualizados pelos planos didáticos pedagógicos de forma flexível, interligada e híbrida. Proporcionando a aprendizagem intencional, num processo complexo e equilibrado, com contribuições de Orientação Educacional e Supervisão Educacional, colaborando enfaticamente para o avanço contínuo no processo de aprendizagem dos educandos (BACICHI & MORAN, 2018).

1.1 Desafios na era digital

Vivenciamos um cenário educacional diferenciado, permeados de novidades, vícios e anseios. Contudo, um dos maiores desafios para os profissionais da educação é a aceitação do novo. Rupturas que necessitam de formação, tempo e aceitação de novos desafios. Um contexto que envolve os sistemas educacionais, as escolas, o currículo. Assim como, interferência direta no processo de ensino e aprendizagem com influência diretamente no cotidiano profissional dos professores. É urgente e necessário novas mudanças, impactando um novo olhar na maneira de enxergar e reinventar a escola. No atual cenário há uma explosão exponencial e acelerada de informações, requerendo para a era digital um novo conceito de aprendizagem com impactos significativos nos modelos de ensino e planos pedagógicos direcionado a um novo olhar para o processo de ensino e aprendizagem (GÓMEZ, 2015).

A escola é considerada como um locus de apropriação de conhecimento social e científico, um espaço onde os diferentes saberes científicos se dialogam. Espaço propício ao exercício para a contextualização e reflexão da visão histórica do conhecimento, ciência e sociedade. Uma nova abordagem que deve passar o âmbito dos contextos educacionais tradicionais com articulação de um conhecimento inflamados pela tecnologia da era digital. Entretanto, a inovação da proposta pedagógica com argumentos da era digital devem ser asseguradas no plano político pedagógico da instituição (CANDAU 2005).

De acordo com Bacichi & Moran 2018, o professor é um profissional ativo com uma responsabilidade de grande diferencial no processo de ensino e aprendizagem. Assim como, orientador para os educandos tantos por meios de atividades individuais como em grupos. Devendo posicionar-se de modo decisivo e diferente. É um gestor da vida acadêmica e algumas vezes, na vida pessoal, proporcionando uma construção aberta, criativa e emancipadora, fornecendo

ao aluno avanços inovadores na conciliação de uma organização curricular, pessoal e colaborativa. Nesse propósito, as ferramentas tecnológicas são protagonistas neste processo de mediação do professor na contextualização e formalização da aprendizagem dos alunos.

As tecnologias digitais trazem consigo, as competências digitais, responsabilizando nesse novo processo educacional da contemporaneidade, o ensino híbrido, contextualizado com motivações e inovações tecnológicas. Contudo, acompanha-se neste processo os desafios, distorções e dependências, potencializando uma proposta pedagógica bem elaborada, concisa e ativa, na qual oferece caminhos grandiosos na aprendizagem entre os colegas próximos e distantes. Sendo assim, necessita da manutenção e formação contínua de todos os envolvidos nesse contexto. É primordial o planejamento, ações e acompanhamento de metas e alcance de resultados (BACICHI & MORAN, 2018).

Com o advento das tecnologias educacionais é possível envolver software que apresentam simuladores para ensinar conteúdos. Há possibilidades de elaborar um planejamento de atividades pedagógicas com objetivos específicos envolvendo mecanismos diferenciados. Um dos exemplos é através dos jogos de videogames, onde são aplicadas simulações, tendo como propósito pedagógico de ensinar, aumentando a forma eficaz de aprendizagem com o envolvimento dos alunos nas disciplinas através principalmente da dinâmica e entusiasmo (BENDER, 2014).

Para Bender 2014, serão vários desafios para os gestores, professores e alunos da era digital. Entretanto, os professores devem se sentir confortáveis com esse novo olhar para a abordagem de ensino, pois necessita de uma tecnologia estruturada na qual o professor tem a função de facilitador no processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, as ferramentas tecnológicas tornam-se mentoras no processo de ensino e aprendizagem, facilitando o diálogo e possibilitando conexões entre o processo educacional ao alcance de metas e resultados através do ensino mediado pelas ferramentas tecnológicas.

1.2 As tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem

A tecnologia da informação está cada dia mais decisiva na contemporaneidade global que humanidade vivencia. As habilidades e capacidades para usar essas tecnologias tanto na vida social como nos postos de trabalho necessitam de formação continuada, contextualizada e compartilhada. Objetivando melhorias contínuas e formação de novos cidadãos conscientes em experienciar novos ambientes digitais permeados de possibilidades e riscos desconhecidos (GOMÉZ, 2015).

Para Gómez 2015, a internet, plataforma digitais e redes sociais, é um

mecanismo essencial e favorável para ocorrer a comunicação, favorecendo resultados significativos na aprendizagem educacional. Possibilita-se através do intercâmbio e interação entre os envolvidos no diálogo como receptores e interlocutores na transmissão de conhecimento. Categorizando-se como ambientes virtuais no processo de aprendizagem nas relações humanas da atual sociedade da informação.

De acordo com Bacichi & Moran 2018, somos aprendizes e mestres, consumidores e produtores, frutos de uma sociedade com abundância em informação e conhecimento. Na atual era da globalização, houve-se grandes mudanças. Contudo, somos o que produzimos nas escritas, nos vídeos e publicamos. As tecnologias digitais estão de modo acessíveis à população. Propaga-se conhecimentos midiáticos com muita facilidade tornando-se as produções e divulgações em curtos períodos. Entretanto, é notório grandes sucessos assim como grandes consequências. Neste contexto, é fundamental o papel do educador como membro percursor no processo de ensino e aprendizagem, pois através do didático pedagógico é possível trabalhar a conscientização de um público para sociedade promissora.

As tecnologias nas salas de aula estão cada vez mais presentes, com grande ênfase nas literaturas educacionais fomentando debates, na elaboração de projetos e propagação de software que possibilita ao professor melhor desempenho, interação e propagação em prol de uma aprendizagem significativa. É de consenso comum entre os professores que a tecnologia fomentada pela Web 2.0 proporciona um ganho significativos para todos os envolvidos. Há uma variação gigantesca de recursos tecnológicos acessíveis ao profissional docente, entre eles tem-se: quadros interativos, webquests, wikis, blogs de turma, aplicativos de redes sociais apoiados pelos dispositivos tecnológicos como notebook, desktop, Smartphone e tablets. Restando apenas ao educador apropriar das ofertas e proporcionar aulas interativas e dinâmicas, condizentes ao público de educandos da atualidade (BENDER,214).

O ambiente educacional vivência uma transição tecnológica com forte incidências na aprendizagem. Pode-se fomentar essa reflexão quando se depara com o seguinte: o pincel e tinta no papel, lousa interativas, os Smartphone e lousa digital. Porém, muitos educadores ainda não sentem preparados para tais desafios. Corrobora-se com a justificativa, que foi no ano de 1970 que marca a chegada dos primeiros microcomputadores na administração escolar, incumbindo para aquele momento a tecnologia como ferramentas de auxílio no desenvolvimento das atividades pedagógicas. Outro sim, tem-se a falta de investimento em infraestrutura tecnológica oriundas de uma política pública sem planejamentos afins. Assim como, a falta de capacitações e formação continuadas para docentes, discentes e toda equipe das unidades escolares que estão ao alcance de gestores escolares e não são disponibilizadas (BATISTA,2022).

2. Desenvolvimento

2.1 Gestão escolar

O gestor escolar tem várias incumbências, e dentre essas, destaca-se a função de influenciar a atuação de todos os educadores para o trabalho com seriedade e resultados satisfatório. O gestor escolar, é um líder e deve capacitar os educadores principalmente o professor, tornando-se umas das tarefas mais difíceis de sua responsabilidade. Outro sim, deve formalizar a aprendizagem na qual a construção do conhecimento é um dos pilares fundamentais para o educando. Portanto, a gestão escolar é um processo de mobilização e organização do talento humano, devendo ser compartilhada de forma colaborativa e integrada entre as equipes. Ofertando oportunidades e possibilitando a concretização da aprendizagem a todos (LUCK, 2010).

A escola não é o único agente precursor do ensino, sempre esteve em consonância com a sociedade civil. Atualmente o processo de ensino e aprendizagem caminha de forma uníssona com a tecnologia digital. Entretanto, a gestão escolar necessita de um olhar visionário, na qual numa era globalizada e fomentada pela tecnologia digital, enfrenta grandes desafios. Neste contexto, é natural opiniões, dúvidas e incerteza, para proporcionar a consolidação e formalização de um consenso comum (IMBERNÓN 2000).

De acordo com Imbernón 2000, vivencia-se uma nova forma de convivência humana, o pensar, o agir, o conviver em sociedade sofreu mudanças significativas, na qual adaptações contínuas ainda é emergente para uma sociedade de insurgências tecnológicas. Cabe a gestão escolar proporcionar formação continuada aos professores, com o objetivo de formar alunos mais preparados e conscientes para uma sociedade tecnológicas. Propondo trabalhar com os alunos, o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser, que foram os quatro pilares proposto pela Unesco. Sendo assim, anseia-se formar cidadãos com princípios na ética, moral e conscientes em colaborar e ajudar o próximo.

O processo de educação é uma das melhores maneiras de ajudar tantos os Imigrantes Digitais quanto aos Nativos Digitais. Um grande desafio para os gestores de escola, é proporcionar formação continuada aos professores, na qual estes enfrentam a responsabilidade em conscientizar os alunos sobre a qualidade das informações propagadas, as diretrizes, resoluções e legislações vigentes proporcionando o acesso a estas informações com objetivos de formar cidadãos éticos (PALFREY, 2011)

2.2 Tecnologias digitais na educação

Atualmente, contabiliza-se na casa dos bilhões de usuários, que a

sociedade usa o aparelho celular como um dispositivo de acesso as informações. Assim como, desktop, Notebook, Tablet, são equipamentos eletrônicos que ao conectar com uma internet rápida e segura conseguem manter os usuários informados e dialogando com outros usuários a nível mundial de forma instantânea. O conceito de tecnologia mudou-se rapidamente, a evolução digital é contínua e com inovações constantes. Implicando diretamente em um contexto social onde a conectividade e a interação tecnológica, participa ativamente da vida de milhões de pessoas (SANTOS JUNIOR & MONTEIRO, 2020).

As tecnologias digitais estão presentes no âmbito educacional, usá-las de forma consciente é uns dos grandes desafios para os educadores. O processo de formação continuada torna-se cada vez mais necessário. Disponibilizar recursos tecnológicos dentro da sala de aula, ou salas de multimídias não garante a qualidade de ensino e aprendizagem. O modo tradicional de ensinar ainda está muito enraizado em muitos professores, sendo este um dos grandes entraves para o processo de aprendizagem. Os alunos não são mais receptores e memorizadores de informações. Portanto, o professor necessita de formação contínua e eficaz na qual seja capaz de entender que não se trata de uma substituição do profissional docente pelas ferramentas tecnológicas. Contudo, necessita apropriar de tais tecnologias para desenvolver um trabalho que proporcione aprendizagem significativa (VICTOR, 2020).

Constata-se ainda no ambiente educacional um enraizamento e as resistências do modelo de ensinar tradicional, na qual o quadro negro ainda é o grande protagonista deste contexto. Entretanto, as inovações tecnológicas adentraram neste espaço. TVs, Vídeo Cassete, DVD, Computador e Datashow. Porém, de forma inesperada e repentina surge a telefonia com os aparelhos celulares, provocando angústias para os educadores pois possibilitou aos alunos serem mais tecnológicos. Para complementar, houve-se um grande apoio dos gestores públicos destinando verbas para aquisição de equipamentos tecnológicos, objetivando ao educador ofertar atividades dinâmicas, interativas e digitais para os alunos, promovendo uma aprendizagem condizente à contemporaneidade (MOREIRA, 2015).

3. Metodologia

O presente estudo foi pautado em pesquisas bibliográficas, direcionou-se para os desafios propostos pelas tecnologias digitais. O ensino e aprendizagem, e as mudanças que foram enfrentadas derivadas da era tecnológica. Usou-se plataformas on-line: Scientific Electronic Library Online (SciELO), Google Acadêmico para enriquecer o trabalho com pesquisas relacionadas ao tema. Contudo, houve-se uma acentuada busca bibliográfica no catálogo de teses e Dissertações CAPES, usando-se os descritores “Gestão Escolar e Tecnologias Digitais”.

Utilizando-se os seguintes descritores na pesquisa, tecnologias digitais, gestão escolar e era digital. Adotou-se os seguintes critérios de inclusão: artigos em português (brasileiro), com disponibilidade do arquivo completo em plataformas digitais, publicado em periódicos nacionais.

Fundamentou-se ainda em levantamento bibliográficos de diversos autores, citados no decorrer desta pesquisa. As tecnologias digitais foi o principal eixo condutor utilizado nesta pesquisa para fundamentar e argumentar o cotidiano do processo de ensino e aprendizagem mediado pelos dispositivos tecnológicos.

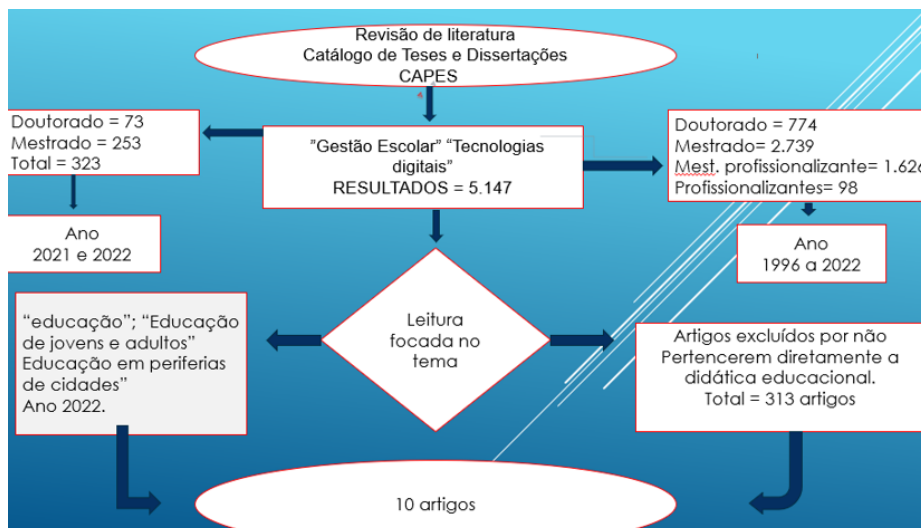


Tabela elaborada pelo autor

4. Resultados e discussões

Este trabalho teve como fundamento apresentar um olhar cuidadoso, porém crítico em relação as tecnologias digitais no ambiente escolar. O processo de formação continuada recebeu uma grande consideração. Sabe-se que a educação tradicional ainda prevalece com ênfase no processo de ensino e aprendizagem.

A tecnologia digital presente no ambiente educacional, é necessária. Porém, os educadores ainda enfrentam de forma tímida e receosos. Contudo, percebe-se o anseio de apropriação, domínio e execução das tecnologias digitais cada vez mais presentes.

Mais um desafio posto para a gestão escolar. De um lado encontra-se os imigrantes digitais, do outro encontra-se os nativos digitais. Contudo, é notório que o campo educacional é de contínuo aprendizados. Atualmente os educadores têm ciência e vivência num processo de troca de saberes. Sendo assim, caminha-se de forma harmoniosa a aprendizagem didática pedagógica, inferindo-se

diretamente no processo de aprendizagem dos educandos através da formação continuada com impacto direto para formação continuada dos educadores.

A pesquisa no Catálogo de Tese e Dissertações da CAPES, nos permite uma crítica em relação as pesquisas e publicações realizadas durante o ano de 2022. De acordo com o descritor obteve-se 5.147 publicações. Porém ao fazer a seleção para mestrado e doutorado acadêmico no ano de 2021 e 2022 obteve 323 teses e dissertações. Houve um propósito de analisar o cenário educacional diretamente. Então, aplicou “Educação, Educação de Jovens e Adultos, Educação em periferias de Cidade” para o ano de 2022. O resultado foi somente 10 teses e dissertações. Pode-se concluir o quanto os profissionais da educação precisam de apoio e incentivo para fomentar seus estudos e aperfeiçoamento.

5. Considerações finais

O ambiente educacional é permeado de contínua aprendizagem. No cenário atual, as tecnologias digitais protagonizam um processo de mudanças significativas, evidenciando através dos dispositivos eletrônicos as práticas pedagógicas e denunciando um modelo tradicional que não há condições de prevalecer como o principal método de ensinar e aprender para um público completamente imergido na tecnologia.

A era da tecnologia digital proporciona aos gestores desafios contínuos. A formação continuada é um dos caminhos com maior evidência para obter resultados significativos. Contudo, sabe-se que além dos dispositivos tecnológicos há uma necessidade da conexão de internet com velocidades suficientes para promover propagação de informações, aprendizagem e melhorias de qualidade profissional.

A formação continuada, protagoniza-se como o principal eixo condutor dos diálogos educacionais. Apresenta-se uma necessidade de investimentos contínuos. A carreira docente é esperançosa, incumbindo o anseio e ao mesmo tempo responsabilizando aos docentes de tempos melhores para futuro. Acreditando num horizonte permeado pelas facilidades tecnológicas, onde a segurança, a aprendizagem e os saberes dialogam em sintonias para uma sociedade cada vez melhor.

Este artigo nos permite concluir que a educação é processo de contínuas mudanças. Sendo assim, com investimentos e inovações tecnológicas, o processo de ensino e aprendizagem continuará em evolução gradativa, tornando-se o ambiente escolar, mais dinâmico, descontraído e significativo para os educandos.

Referências

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação**

inovadora: Uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BATISTA, Carlos. **À (re)invenção do ambiente educacional:** novas abordagens, conceitos, meios e aplicações. Itapiranga. Schreiber, 2022.

BENDER, Willian N. **Aprendizagem em projetos:** educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso 2014.

CANDAU, Vera Maria – **Reinventar a escola Petrópolis**, RJ: vozes 2005, 4 ed.

DOS SANTOS JUNIOR, Verissimo Barros; DA SILVA MONTEIRO, Jean Carlos. Educação e covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista Encantar**, v. 2, p. 01-15, 2020.

GÓMEZ, Ángel I. Pérez. **Educação na era digital: a escola educativa.** Penso Editora, 2015.

LUCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**/Heloísa Luck, 5. Ed.Petrópolis, RJ: Vozes, 2010 – Série Cadernos de Gestão 4).

MOREIRA, Daiana Zenilda. **Integração de tecnologias digitais na prática pedagógica: concepções de professores e de alunos do ensino médio.** 2015. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais.** Penso Editora, 2011.

VICTOR, Larissa Silveira. **TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO: O EDUCAR NA ERA DIGITAL.** **Revista Praxis Pedagógica**, v. 3, n. 4, p. 78-90, 2020.

CAPÍTULO 16

MATURIDADE DIGITAL, TERMOS E REFLEXÕES PARA QUE NÃO ESQUEÇAMOS DO QUE AINDA É PRECISO FAZER

Alexander Aparecido Urso Silva¹

Introdução

Por mais que a tecnologia digital esteja cada vez mais presentes em nossas vidas, mudando nossas formas de interagir no mundo, a pandemia do Corona vírus mostrou como a tecnologia digital na educação tem o potencial para ajudar que os processos educacionais percorram mesmo com o isolamento social.

Com a vinda das soluções, também foi mostrado nesse momento pandêmico, obstáculos e desafios para que a população brasileira atinja determinado grau de domínio das tecnologias digitais. Iniciaremos com a explicação de seguintes termos relevantes do tema tecnologias da educação: o pensamento computacional de Seymour Papert (1994), letramento digital e alfabetização digital de Mariana Henrichs Ribeiro (2012). Assim correlacionaremos com termos TIC e TDIC. Os estudos realizados pelos pesquisadores citados anteriormente servirão de alicerce para nossa reflexão sobre o caminho significativo para alcançarmos uma familiaridade digital de acordo com Pasqual (2020).

A pesquisa passará pela historicidade desse ramo do conhecimento com os seus estudiosos em sua gênese, servirá para entendermos melhor os processos, mudanças e aperfeiçoamentos ocorridos na era digital tocante à educação (PASQUAL 2020). Depois iremos trazer alguns gráficos com dados e informações oficiais de uma pesquisa governamental durante o tempo da pandemia (SÃO PAULO, 2021). Nos dados, serão apresentadas proficiências alcançadas em comparação com proficiências consideradas adequadas do Quinto ano do Ensino Fundamental, Nono ano do Ensino Fundamental e Terceira série do Ensino Médio. Iremos verificar que o espaço existente entre a proficiência considerada adequada e a proficiência auferida foi aumentada com a situação pandêmica.

¹ Mestre em Educação pela UNIB – Universidade Ibirapuera. Licenciado em Matemática – UNIESP – Técnico em Avaliação e Professor da Rede Estadual de São Paulo oplnewalker@gmail.com

O recorte para análise reflexiva são índices apresentados pela Secretaria da Educação do Governo do Estado de São Paulo, através do estudo Impacto da Pandemia na Educação realizado em 2021 mesmo após as ações realizadas que serão explanadas a seguir, onde estes estudos nos mostram quão distantes estamos de domínios digitais, além da proficiência adequada (SÃO PAULO, 2021).

Temos como objetivo aqui aumentar a percepção sobre as ações envolvendo a inserção da tecnologia na educação, **não como** uma solução definitiva para eliminar esse distanciamento do índice apresentado e o ideal esperado, mas para que profissionais da educação e pesquisadores possam ter conhecimento do grau de nosso domínio digital (PAPERT, 1994).

Tecnologias digitais na educação

Se temos hoje a convicção da importância da inserção das tecnologias digitais na educação, agradecemos aos estudos e a idealização de Seymour Papert (1985) que classificou o computador como ferramenta indispensável para a aprendizagem na educação. Ele nos informou como que o uso do computador iria mudar a forma de interação entre as pessoas e o conhecimento. Desde os anos 80, Papert (1985) discutiu não apenas sobre a importância da introdução do computador nas escolas, mas como também criticou a forma em que estes computadores ingressaram nas escolas programando os usuários, sendo que a situação estava bem distante dos incríveis auxílios para as crianças, que um computador poderia realizar na área educacional. Em sua obra *A Máquina das Crianças* (1994), Papert relata que: “na escola, ensina-se às crianças mais sobre números e gramática do que sobre pensar”.

Seymour Papert convergiu com Paulo Freire sobre como as escolas deveriam educar as crianças, em um encontro destes ilustres educadores em 1995 a primeira pergunta que fizeram a Papert foi o que ele aprendeu com o Paulo Freire? Seymour Papert respondeu que aprendeu que ambos procuram ajudar a educação ofertando o aumento da consciência das crianças quanto ao processo de aprendizado, gerando assim controle e incentivo na participação deste processo.

Entre suas contribuições, destacamos a sua invenção da linguagem de programação LOGO, que incentivou e permitiu o ensino a utilização de computadores por crianças nas escolas, que até então, o computador era uma máquina de utilização restrita apenas aos adultos até então. Suas explicações de como a era digital (o computador) seria capaz de fazer com que os futuros estudantes não teriam limites físicos para aprenderem. Que o professor não precisaria apenas de relatar como são alguns seres, ambientes e objetos através de livros, como poderia propor interações com as imagens e vídeos dos objetos de estudo em questão.

A pesquisadora Jeannette Wing (2006) publicou um artigo ressaltando a

importância da propagação de conceitos das Ciências da Computação, que fará parte das competências necessárias para o cidadão do século XXI. Conceitos que coadunam com estudos feitos por Papert, eis que ressurgem através de Wing, o termo Pensamento Computacional, de Seymour Papert (2020) que será explicado no próximo tópico.

Pensamento Computacional

Por mais que o termo Pensamento Computacional tenha sido originado por Papert (2020) nos anos 1980, somente ganhou espaço devido após Jeannett Wing (2006) apresentá-lo em seu artigo *Computational thinking*, como uma competência do Século XXI. Trata-se segundo a autora, de um conjunto de ferramentas onde nossa mentalidade passará a obter uma lógica similar ao já praticado na Ciência da Computação quando trata a forma de resolução de problemas que possam ser solucionados por um ser humano ou uma máquina. Para Pasqual Júnior (2020) e Wing (2006) o pensamento computacional será uma habilidade essencial para todas as pessoas, em todos os lugares do mundo.

Para se ter uma ideia da importância das dimensões espaciais conquistadas pelo pensamento computacional, em 2013 o presidente dos Estados Unidos, Barack Obama, propagou uma mensagem na Semana da Educação em Ciência da Computação. Na mensagem ele incentiva jovens e estudantes a dominarem esse campo do conhecimento, suas palavras mencionadas de um trecho foram:

“Olá a Todos! Esta semana, estou orgulhoso em me unir a estudantes, professores, empresários e ONGS ao dar novos e importantes passos no apoio ao ensino de Ciência da Computação nas escolas americanas. **Não** são habilidades importantes apenas para o seu futuro, mas para o futuro do nosso país! Se quisermos que a América esteja na vanguarda, precisamos que jovens como você dominem as ferramentas e a tecnologia que mudarão o jeito que fazemos todas as coisas. Por peça a você que se envolva. Não compre apenas um novo videogame. Crie um! Não baixe um aplicativo. Ajude a desenvolvê-lo! Não apenas brinque em seu celular. Mas programe-o! Ninguém nasce Cientista da Computação, mas com um pouco de esforço, Matemática e Ciências, todos podem se tornar um. Esta é a sua chance para tentar. **Não deixe** que digam que você não pode. Sendo você ainda rapaz ou moça, more você em uma cidade ou na área rural, os computadores serão boa parte do seu futuro! Se você estiver disposto a trabalhar e estudar firme, esse futuro poderá ser moldado por você! Obrigada a todos!”

Apesar dos Estados Unidos avançarem na inserção da matéria Ciências da Computação, foi o Reino Unido o primeiro país a aplicar como um componente curricular devido a importância do pensamento computacional e à programação de computadores.

Com o tempo e pesquisa, instituições como o BBC Learning (2015) e

pesquisadores: Vicari et al. (2018); Marques (2019) e Pasqual (2020) estabeleceram que o Pensamento Computacional de Papert e Wing está alicerçado em 4 pilares que são: Decomposição, Reconhecimento de Padrões, Abstração e Algoritmos.

Decomposição

O processo inicial do Pensamento Computacional é realizado ao separar um problema em pedaços menores, tornando mais fácil a compreensão da complexidade para encontrar uma resolução. Um exemplo prático de aplicação da decomposição é quando uma manutenção precisa ser realizada. Independentemente do que precisa ser consertado ou instalado, o profissional em questão irá desmontar o processo em etapas para que a localidade precisa do problema possa ser encontrada dentro do que está sendo analisado, seja uma máquina ou um ambiente. (VICARI et al., 2018)

Outro exemplo de aplicação de decomposição quando onde um médico ao realizar uma consulta precisará determinar se o paciente está realmente enfermo e caso positivo, encontrar qual parte do corpo está adoecido ou o cerne do distúrbio. Ou seja, partimos de que uma pessoa enferma em fase inicial poderá ter seu problema diagnosticado por um médico através da decomposição, facilitando o entendimento para futura resolução da situação em que o paciente se passa aumentando a assertividade dos próximos passos.

Reconhecimento de Padrões

A segunda etapa do Pensamento Computacional envolve em pegar o problema em sua localidade ou o cerne já investigado na Decomposição para identificar se o que está ocasionando tal dificuldade. É uma situação comum que anteriormente houve similaridade ou classifica como um evento novo, atípico ao ponto de exigir novas atitudes e ações para a resolução. A partir do encontro com o reconhecimento de padrões, a solução pode ser refeita de forma similar ao já aplicado evidenciando assim, a experiência para quem está procurando resolver o problema.

Continuando os exemplos anteriores, um profissional de manutenção após a Decomposição, irá conduzir sua percepção para o local ou centro da dificuldade para procurar reconhecer padrões dentro desta localidade. Focado na obtenção de similaridades de problemas encontrados, simplificando a gama de possíveis soluções partindo da simplificação e/ou diminuição da quantidade variante de causas do problema. No exemplo do médico, geralmente ele questiona o paciente onde com estas respostas, ele procurará reconhecer padrões de

enfermidades que podem estar nos locais sugeridos após a decomposição realizado pelo(a) Doutor(a) (VICARI et al., 2018; MARQUES, 2019).

Abstração

Após o reconhecimento de padrões é o momento de definição de quais padrões serão considerados relevantes para ser evidenciado, elucidado para a formulação prática do algoritmo. Uma vez que já tenha sido elencado os padrões existentes dentro da localidade destacada na decomposição, será feito um filtro dentro da padronização procurando escolher qual ação a ser tomada para o estabelecimento da solução de tal situação.

Aproveitando os exemplos citados acima, um técnico de manutenção que já tenha localizado onde está o problema (decomposição) e focado atenção na busca de evidências do que pode ter ocorrido (reconhecendo padrões), será realizada um alinhamento dos padrões encontrados no intuito de determinar o que ocorreu para necessitar de uma manutenção. Retornando ao exemplo do médico, ele já conseguiu estabelecer a localidade da enfermidade no organismo e através dos sintomas que o paciente apresenta, será feito algumas confirmações como exames e testes para comprovar qual distúrbio pode estar acontecendo em seu paciente. (VICARI et al., 2018; MARQUES, 2019).

Algoritmo

O último pilar do Pensamento Computacional é o todo o trajeto seguimento planejado através dos pilares anteriores explicitados anteriormente para trazer a resolução de algum problema que possa ser resolvido. Utilizando os exemplos citados anteriormente, é quando o técnico de manutenção determinar o que é preciso ser realizado para o retorno do funcionamento de algo que foi consertado ou aperfeiçoado, seja uma troca de peça, instalação de algum objeto que melhore seu funcionamento ou um bom e velho conserto que irá reparar e fazer o objeto ou local voltar a fazer suas funções de outrora. Para o exemplo do médico, o algoritmo pode ser considerado os medicamentos com as instruções de dosagem usando a relação de quantidade e tempo para os remédios receitados e/ou uma operação que precisa ser realizada etc. (VICARI et al., 2018; MARQUES, 2019).

O Pensamento Computacional é sem sombra de dúvidas um marco para o avanço na forma do pensar em como ensinar as crianças aproveitando as tecnologias digitais, porém, com as críticas feitas pelo próprio Papert (1985) em suas obras sobre a forma que estavam utilizando os computadores na educação. Para Marques (2019) promoveram atividades sem a utilização do pensamento computacional de fato, o que fizeram era utilizar os programas dos sistemas

operacionais como editores de texto ou imagem, ou seja, realizaram uma forma diferente de fazer a mesma coisa. Se pararmos para pensar que os estudos de Papert foi em cima de escolas norte-americanas, ou seja, podemos sugerir que a realidade de outros países quanto ao investimento na inserção de tecnologias digitais na educação seja bem diferente.

Com essas diferenças o que foi realizado em grande parte aqui no Brasil foi o Letramento Digital e a Alfabetização Digital. (VICARI et al., 2018; MARQUES, 2019).

Letramento digital e alfabetização digital

Chegamos a era digital, onde a linguagem numérica é exercida através de nossas ferramentas e processos, porém, mesmo com os estudos de Papert (1985), Wing (2006) e outros pesquisadores, aqui no Brasil, o pensamento computacional está sendo praticado longe do ideal esperado por Seymour Papert. As dificuldades que essa prática exigia como professores capacitados computacionalmente, a quantidade de computadores ofertados nas escolas e espaços adequados para tal formação são apenas alguns desafios considerados comuns em meados dos anos 90 em diante. Por essas e outros impasses, que os profissionais da educação ensinaram a seus estudantes, o letramento digital e a alfabetização digital.

Por mais que esses dois termos possam ter significados considerados parecidos e até mesmo confundidos como tendo as mesmas definições, o letramento digital e a alfabetização digital possuem conceitos diferentes que é importante sabermos, para que tenhamos como dimensionar e diferenciar bem um do outro (RIBEIRO, 2012). Assim poderemos estar com a percepção aguçada para a utilização dos termos em futuros planejamentos especificando o que de fato qual é o objetivo didático de aprendizado para os estudantes. Seja para qual for a instituição ou profissional, quer esteja interagindo e propagando as tecnologias digitais na educação.

Alfabetização digital

A alfabetização digital está definida de acordo com Ribeiro (2012) em ensinar o indivíduo em ensinar o básico ao indivíduo quanto a acessar a internet, utilizar serviços de buscas e pesquisas, enfim, colocar a pessoa em contato com o mundo digital. Como consequência, os recursos tecnológicos tendem a serem utilizados frequentemente de forma familiarizada, possibilitando novas discussões e aprendizados permeando e sendo permeado as tecnologias digitais.

Porém, na alfabetização digital é realizada uma navegação no mundo dos dados e da informação em profundidade rasa, ou seja, se por um lado temos a velocidade na compreensão da utilização dos primeiros contatos entre o

estudante e tecnologias digitais em ambiente escolar. Visitando sites e páginas da internet com conteúdo(s) que sejam considerados mais atrativos sendo um ótimo entretenimento onde os nativos digitais estarão “surfando” na internet enquanto os imigrantes digitais “navegam” na internet (MATTAR, 2010).

Do outro lado, temos que ter consciência de que este processo está limitado com riscos à segurança, porque os estudantes podem cometer acessos duvidosos pelo fato de ainda não terem aprendido o discernimento que temos de ter em ambiente virtual. Sobre como procurar dados e informações fidedignas, que existe censura para determinadas páginas no mundo da internet e que nem todas as formas de interação no mundo virtual são gratuitas e seguras (PLATAFORMA ELEVA, 2021). Vale ressaltar que a alfabetização digital ocorrerá mediante a necessidade encontrada por quem estiver lecionando de acordo com as possibilidades e variantes da instituição de ensino. Podem existir locais e ambientes onde a turma já seja alfabetizada digitalmente, como também temos a chance de encontrar um local sem as condições mínimas de promover a alfabetização digital.

Letramento digital

Este é um nível de aprofundamento do conhecimento em nosso mundo digital que fica entre o Pensamento Computacional de Papert (1994), Wing (2006), BBC Learning (2015) e a Alfabetização Digital de Ribeiro (2012) e Plataforma Eleva (2021). No letramento digital, professores e estudantes passam do acessar e utilizar para interagir de forma crítica, buscando os dados e informações que promovam conhecimento com confiabilidade, incentivando ao bom uso dos recursos tecnológicos. Consequentemente aperfeiçoará os níveis de competência leitora e escritora de todos os envolvidos nas atividades do letramento digital.

Uma observação sobre o letramento digital é que no letramento digital os professores, tutores e instrutores explicam com maior profundidade comparado a alfabetização digital sobre os recursos tecnológicos que estão sendo utilizados, os conceitos variam desde conceitos hardware, software, programas, aplicativos etc. No caso dos estudantes, eles ultrapassam os limites do apenas acessar e ligar/desligar, no letramento digital os estudantes passam a terem instrução dos aparelhos que estão sendo utilizados, assim como os seus componentes. Dessa forma já são introduzidas situações de aprendizagem que os fazem praticar a ação de pensar soluções cabíveis para alguns exercícios onde o raciocínio lógico dos estudantes terá chances de obterem desenvolvimento.

Juntamente com o raciocínio lógico, é provável que os estudantes desenvolvam o pensamento crítico, um aprendizado ímpar para os tempos atuais onde a “Fake News” anda a solta confundindo pessoas de nossa sociedade que ainda podem precisar obter uma maturidade quanto a saber reconhecer dados e

informações que sejam fatos. Sabendo discernir através de checagens pós leitura, o que é verdadeiro ou falso, certo ou errado, evitando distorções de sua percepção provocado por algum mecanismo malicioso, se anteriormente tínhamos a falta de informação, atualmente temos o excesso delas. E algo que é notável na utilização das tecnologias na educação é o maior engajamento com a escola, a comunicação assíncrona nunca tiveram possibilidades tão acessíveis em nossos estudantes, através de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC).

Maturidade digital + pandemia = piora do rendimento escolar

Agora que temos retomado a noção das definições que ocupam a era digital na educação podemos realizar a seguinte verificação, com uma teórica evolução digital incentivada desde os anos 90 aqui no Brasil, qual é o nível prático digital que atingimos em pleno 2022? É uma pergunta com resposta complexa, para tanto, podemos ter uma ideia com um estudo amostral ocorrida no Estado de São Paulo em 2021, por mais que não tenhamos uma pesquisa nessa relevância, podemos aproveitar os dados deste estudo. Comparando os índices do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) em 2019 com os índices atingidos pela pesquisa amostral em 2021, podemos levantar discussões sobre algumas fragilidades.

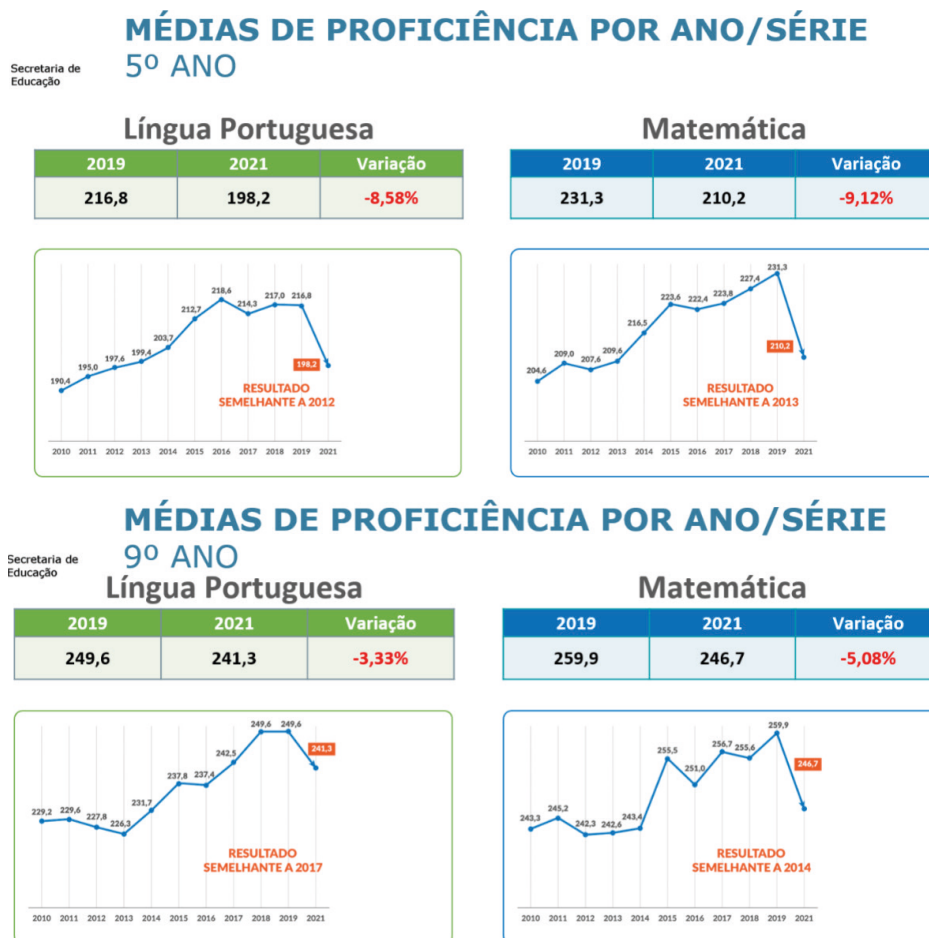
O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) é classificado como uma avaliação de larga escala anual (Português e Matemática) que a partir de resultados do poderemos aferir como está o aprendizado da rede como um todo. Ela iniciou em 1996 até os dias de hoje, como consequência dos exames do SARESP foi instituído anos depois, o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) em 2007. Este índice informa as escolas estaduais sobre a tua proficiência que aponta quais habilidades a serem incentivadas para o desenvolvimento futuro, assim progredindo a proficiência da rede de ensino.

As provas do SARESP são aplicadas para 3 turmas consideradas término de ciclos, sendo uma para o 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, outra para o 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais e por última a 3ª série do Ensino Médio. Os exames são criados utilizando da Teoria de Resposta ao Item (TRI), que é uma forma da avaliação ser equilibrada entre itens considerados: fácil, médio e difícil. Uma das vantagens da TRI é que sua correção permite saber se o respondente acertou a questão por seu conhecimento ou se foi um acerto por casualidade, deixando a nota alcançada pelo estudante com maior precisão sobre o seu nível de aprendizado.

Convergência

Apresentaremos algumas tabelas com dados que mostra parte da relação do nível digital em relação a aprendizagem no tempo pandêmico. Na Tabela 1, estão apresentados os dados que mostram a evolução histórica do IDESP de 2010 em diante onde confirmaremos que antes da pandemia do COVID-19, quando as aulas eram presenciais houve uma progressão na maioria dos anos e séries finais de cada ciclo nas duas matérias.

Tabela 1 – Proficiências SARESP



Secretaria de Educação

3ª SÉRIE Língua Portuguesa

2019	2021	Variação
274,5	263,1	-4,15%



Matemática

2019	2021	Variação
276,6	264,2	-4,48%



Fonte: SÃO PAULO (2022)

Em 2020 a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo optou por não realizar a aplicação do SARESP devido a pandemia do COVID-19 justificando a queda acentuada do IDESP de 2019 para 2021.

A SEDUC-SP por sua vez, não ficou estagnada durante a pandemia e buscou promover uma série de ações que pudesse auxiliar a população diminuindo a queda de aprendizagem dos alunos da rede, entre estas, em destaque o Centro de Mídias de São Paulo (CMSP). O aplicativo CMSP oferece aulas remotas aos alunos da rede, que ficam gravadas e acessíveis em um repositório que contempla de todos os componentes curriculares desde o 1º ano do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio.

A Tabela 1 por mais que mostra a queda da proficiência de aprendizagem da rede estadual de São Paulo por um lado, a Tabela 2 nos mostra que esse quadro poderia ser pior sem a intervenção das ações da SEDUC-SP. No início de 2021, foi apresentado um estudo amostral sobre o impacto da pandemia na educação do Estado de São Paulo, onde a diferença de proficiência entre o estudo amostral comparado a proficiência alcançada ao final de 2021 mostra que o recuperamos parte da aprendizagem, porém, ainda precisa de um desdobramento nas ações das comunidades escolares para que a rede volte ao patamar alcançado em 2019 conforme a Tabela 1 (SÃO PAULO, 2022).

Tabela 2 – Diminuição do Impacto da Pandemia

LÍNGUA PORTUGUESA					MATEMÁTICA				
Etapa	SARESP 2019	Estudo Amostral 2021*	SARESP 2021	Diferença de proficiência entre SARESP 2021 e SARESP 2019	Etapa	SARESP 2019	Estudo Amostral 2021*	SARESP 2021	Diferença de proficiência entre SARESP 2021 e SARESP 2019
5º Ano Ensino Fundamental	217	194	198	-19	5º Ano Ensino Fundamental	231	196	210	-21
9º Ano Ensino Fundamental	250	250	241	-9	9º Ano Ensino Fundamental	260	248	247	-13
3ª Série Ensino Médio	275	268	263	-12	3ª Série Ensino Médio	277	255	264	-13

Fonte: SÃO PAULO (2022)

Com estes dados é notável que com a uma população onde uma porcentagem pequena que conseguiu aproveitar dos recursos tecnológicos para os estudos dos alunos. Claro que tem outros problemas fora dos limites da educação que acabam atingindo as famílias dificultando o progresso durante os estudos. Porém, uma porcentagem considerável dos habitantes da cidade de São Paulo possui um acesso tecnológico com internet e mesmo assim ainda não conseguiram realizar uma participação regular atividades escolares remota.

Considerações

Com estes saberes e números apresentados, fica expresso que tanto os estudantes quanto seus responsáveis em sua maioria não possuem um letramento tecnológico adequado para que a educação remota seja satisfatória para todos os envolvidos. É uma situação que apresenta um alerta para que a educação tecnológica seja evidenciada por toda a sociedade para que ultrapasse a situação de consumidores de tecnologia para criadores de tecnologia. Que o pensamento computacional seja incentivado com a importância devida para que mais soluções possam ser alcançadas por mais pessoas e das mais variadas formas.

Por mais que o texto trata o assunto pensamento computacional contemporâneo, é fato que, mesmo o Estado de São Paulo seja um dos mais prósperos do Brasil, ainda passa por situações que impedem de algumas crianças e famílias de poderem se dedicar em busca de uma maturidade digital. As faltas estruturais para os habitantes de São Paulo possam ter um domínio do pensamento computacional ainda é uma parcela considerável, mesmo com as teorias e ações realizadas pelos governantes, ainda mostra uma necessidade em realizar políticas públicas em prol de uma sociedade letrada digitalmente. Para que saiba pesquisar utilizando os sites de busca como o Google, Edge e Firefox de forma consciente com criticidade, para que professores possam substituir os cartazes físicos por digitais em apresentações de slides, enfim, que tenha uma sociedade que passe de uma passividade tecnológica para criadora de tecnologias.

Referências

BBC LEARNING, B. **What is computational thinking?** 2015. Disponível em: <http://www.bbc.co.uk/education/guides/zp92mp3/revision> . Acesso em 31 out 2022.

PLATAFORMA ELEVA, **O QUE É LETRAMENTO DIGITAL, COMO ELE FUNCIONA E QUAL SUA IMPORTÂNCIA?** 2021. Disponível em: <https://blog.elevaplataforma.com.br/o-que-e-letramento-digital-como-ele-funciona-e-qual-sua-importancia/> . Acesso em 15 abr 2022.

- MARQUES, Samanta Ghisleni. **Implicação dos pilares do pensamento computacional na resolução de problemas na escola**. 2019. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/2641>. Acesso em 31 out 2022.
- MATTAR, João. **Games em educação: como os nativos digitais aprendem**. São Paulo: Person Prentice Hall. 2010.
- OBAMA, Barack H. **Computer Science Education Week 2013**. The Obama White House. YouTube, 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yE6IfCrqg3s>. Acesso em 31 out 2022.
- PAPERT, Seymour A. **Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas**. Basic books, 2020.
- PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças**. Porto Alegre: Artmed, v. 17, 1994.
- SEYMOUR, Papert. **Logo: computadores e educação**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- PASQUAL JÚNIOR, Paulo Antônio. **Pensamento computacional e tecnologias: reflexões sobre a educação no século XXI**. Educs, Caxias do Sul, RS, Brasil, 2020.
- RIBEIRO, Mariana Henrichs. **Práticas de Letramento Digital na Formação de Professores: um desafio contemporâneo**. 2012. FACED-UFJF Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/2046/1/marianahenrichs-ribeiro.pdf> Acesso em 31 out 2022.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **O IMPACTO DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO – Avaliação Amostral da Aprendizagem dos Estudantes**, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/04/Apresenta%C3%A7%C3%A3o-Estudo-Amostral.pdf> . Acesso em: 10 de nov. 2022.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Resultados SARESP 2021**. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/03/SARESP-2021.pdf>. Acesso em: 10 de nov. 2022.
- VICARI, Rosa Maria; MOREIRA, Alvaro Freitas; MENEZES, Paulo Fernando Blauth. **Pensamento computacional: revisão bibliográfica**. 2018. Disponível em: https://avamec.mec.gov.br/ava-mec-ws/instituicao/seb/conteudo/modulo/1421/static/media/monografia_pensamento_computacional.ad304eec.pdf. Acesso em: 3 nov 2022.
- WING, Jeannette M. Computational thinking. **Communications of the ACM**, v. 49, n. 3, p. 33-35, 2006.

CAPÍTULO 17

TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO IMPACTO NA VIDA DE PROFESSORES EM TEMPOS DE PANDEMIA

Wagner Antunes da Silva¹

1. Introdução

Justificativa

Após explanar fatos que culminaram no tema desta pesquisa bem como na curiosidade saudável que pôde suscitar este estudo vamos apresentar nesta introdução os objetivos de pesquisa. Em 1985 houve uma espécie de concurso na cidade de Araraquara que fez disponibilizar 10 (Dez) bolsas integrais com gratuidade de 100%, inclusive em materiais didáticos para um novo curso de computação que havia chegado à cidade. Me encontrava em idade limite inicial para concorrer a tais vagas onde este ingresso iria depender do desempenho em uma prova que seria aplicada a todos os interessados de todas as escolas da cidade. Para participar fez-se necessário a assinatura da diretora da escola em que eu estudava na ficha de inscrição, ao assinar declarou a diretora que assim o faria com a intenção de prover a mim experiência visto haver somente em nossa escola candidatos(as) com maior potencial que eu para conquistar uma das 10 (Dez) vagas com 100% de gratuidade.

Esta declaração mitigou temporariamente minha motivação relativa à participação, porém a partir do dia seguinte fiz empreender, mediante um planejamento, estrutura de estudos para obter a tão almejada vaga, deu-se que eu consegui conquistar a 4^o (quarta) vaga, me matriculei e assim dei início aos estudos de computação. Após tais fatos pude perceber que a tratativa dos professores para comigo fez-se alterar. Dispensavam menos tempos a mim do que aos demais colegas de sala e ao questionar o porquê recebi a justificativa de um de meus professores onde este explicou que o fato de eu ter sido aprovado e estar estudando uma área, na opinião dele tão difícil, os dava base para o entender ser

¹ Titulação: MESTRE, Vínculo Profissional: UMESP – Universidade Metodista de São Paulo wgn.antunes@gmail.com

menor a necessidade de atenção para comigo.

A partir deste evento passei a observar como os professores lidavam com dispositivos digitais e computacionais, quando tinham acesso a estes, queria entender por que professores(as) haviam formado a opinião de que computação e computadores é para alguns indivíduos específicos, talvez excluindo a si próprios de tal interação. Posteriormente quando me tornei docente da área de T.I (Tecnologia da informação) e de infraestrutura de redes de computadores pude perceber de forma empírica a dificuldade que uma parcela considerável de meus colegas professores apresentava em lidar com ativos computacionais, principalmente com as tecnologias digitais de informação e comunicação, doravante TDIC.

Com o advento da pandemia ocasionada pelo vírus SARS-CoV-2 e declarada no Brasil oficialmente como evento pandêmico mundial em março de 2022 conforme Vieira *et al.* (2020) deu-se a necessidade de continuidade do trabalho docente no ensino técnico profissional, no entanto a implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) e a consequente imposição do uso das TDIC na prática docente durante a pandemia da COVID-19 trouxe para esses profissionais a necessidade de dominar os princípios básicos do conhecimento sobre estas tecnologias computacionais. Desde então, as questões que há tempos inquietam docentes e discentes acerca da Educação a Distância passaram a fazer parte das conversas e das reflexões de professores, que antes tinham como única experiência de educação formal na modalidade presencial.

De acordo com Valente *et al.* (2020) neste momento os docentes vieram a se encontrar diante do desafio de preparar, apresentar e dialogar sobre diferentes temas, isto além do exercício de aprender novas formas de ensinar e de colocar em movimento diferentes componentes curriculares em mediação tecnológica conforme Valente *et al.* (2020), Moreira, Henriques e Barros (2020) atestam a transformação compulsória de professores em *youtubers*, ministrando videoaulas, videoconferências e *lives* com aplicativos, tais como: *Skype, WhatsApp, Google Meet, Zoom, Instagram*, entre outros. As salas de aulas foram substituídas por plataformas de aprendizagem, como: *Moodle, Microsoft Teams e Google Classroom*, promovendo, em muitos casos, estafa laboral aos docentes (ARAÚJO *et al.*, 2020).

Partindo desse contexto, surgiram as questões norteadoras desta pesquisa: a obrigatoriedade da utilização das TDIC na prática docente causou algum impacto na vida dos professores? Em caso positivo, quais foram esses impactos? A hipótese é a de que houve impacto, e esse impacto pôde ser verificado em diferentes aspectos da vida do professor.

Objetivos

Esta pesquisa tem por objetivo geral identificar e analisar o grau de impacto autodeclarado provocado pelo uso das TDIC em tempo de pandemia, na vida pessoal e profissional de professores/as do Ensino Técnico Profissional. Como objetivo específico buscou-se verificar as associações entre variáveis sociodemográficas, de formação profissional e atuação docente com o grau de impacto autodeclarado. Na sequência iremos expor sobre metodologia de pesquisa bem como resultantes desta.

2. Desenvolvimento

A pesquisa teve como objeto as TDIC, as tecnologias digitais estão presentes no ensino no Brasil desde os anos 80 e se apresentam em constante evolução, isto veio a culminar na necessidade de atualização daqueles que dela fazem uso (MEIRA; FALCÃO, 1997; FILATRO; CAVALCANTI, 2019). Nesta dissertação o primeiro capítulo teve por foco expor a história do Ensino Técnico no Brasil, a formação e principais dificuldades dos docentes desse nível de ensino, o segundo capítulo fez tratar do contexto da pandemia decorrente da COVID-19, bem como as consequências dessa realidade para o ensino técnico em particular. No capítulo seguinte, pudemos discorrer sobre as características das TDIC, bem como sua utilização na prática pedagógica.

O quarto capítulo fora destinado a apresentar o método da pesquisa, caracterizando seus participantes, instrumentos utilizados, bem como procedimentos de coleta e análise dos dados. No quinto capítulo, foram apresentados resultados da análise estatística dos dados coletados e no capítulo seguinte os resultados. Por fim, as considerações finais da referida dissertação fizeram expor as conclusões encontradas a fim de atestar os objetivos propostos.

Inicialmente foi possível depreender que oficialmente, o Ensino Técnico no Brasil teve início com o decreto presidencial do governo de Nilo Peçanha, de 23 de setembro de 1909, com a criação, inicialmente, de 19 Escolas de Aprendizes e Artífices em todas as capitais do Brasil. Essas instituições de ensino mantidas pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, tinham como finalidade preparar técnica e intelectualmente os filhos das classes menos favorecidas para o ingresso ao mercado de trabalho, afastando-os de uma linha abissal que poderia resultar em uma situação marginal ou de ideias contrárias ao governo da época nos explica Kunze (2009).

De um jeito ou de outro, para a administração federal, a educação daquela “gente” era considerada um dos caminhos propícios para se promover o progresso do país, enquanto expressão do crescimento ordenado da vida

urbana, sem “vadiagem” ou proliferação de ideias contrárias ao novo regime (KUNZE, 2009, p. 15).

Em 1930, Getúlio Vargas criou o Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública, e inaugurou a Inspeção de Ensino Profissional Técnico. Com o intuito de coordenar essa modalidade de ensino no Brasil, transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Industriais, cujo objetivo era formar profissionais cada vez mais qualificados para atender às necessidades específicas da indústria da época (PAIVA, 2013). Ao mesmo tempo em que as políticas relativas à educação profissional no Ensino Técnico se sucediam, escolas de ensino profissionalizante foram sendo criadas no Brasil, como o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), instituição criada em 1942 através do Decreto 4.048/42, ainda na era Vargas, destinada a ministrar cursos para aprendizes e operários de várias empresas e mantida com recursos provenientes da indústria (MÜLLER, 2010).

Com o fim do governo de Getúlio Vargas, inicia-se o governo do general Eurico Gaspar Dutra e, com ele, o advento da Constituição Federal de 1946. Surge então a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB): “[...] seu artigo 5º, inciso XV dispõe sobre a responsabilidade da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional” (PAIVA, 2013, p. 6). Em 10 de janeiro de 1946, foi criado o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), pela Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo (CNC), por meio do Decreto-Lei nº 8.621 (BRASIL, 1946). Essa instituição mantida por recursos advindos do comércio teve como finalidade ministrar cursos profissionalizantes com foco em atividades profissionais do comércio.

Além das citadas, outras instituições de ensino profissionalizantes estaduais foram constituídas. No Estado de São Paulo, foi criado o Centro Paula Souza, em 6 de outubro de 1969, na gestão do governador Roberto Costa de Abreu Sodré (1967-1971) (CENTRO PAULA SOUZA, [2021]). Inicialmente idealizada com a finalidade de implantar de forma gradativa uma rede de cursos superiores de tecnologia com duração de dois a três anos, o órgão nasceu com a missão de organizar os primeiros cursos superiores de tecnologia, mas no decorrer das décadas, acabou por englobar também a educação profissional do Estado em nível médio, absorvendo unidades já existentes e construindo novas escolas técnicas (ETECs) para expandir o ensino profissional a todas as regiões do Estado.

Conforme nos explica Carlos, Cavalcante e Neta (2018) a preocupação relativa à dificuldade para angariar mão de obra qualificada para ocupar o cargo na docência do ensino técnico profissional não é recente, isto pôde nos colocar em alerta relativo à qualificação atual para a utilização das TDIC no modelo de Ensino Remoto Emergencial (ERE). Essa necessidade já era uma preocupação

para Freitas e Franco (2014), que no ano de 2014 já defendiam uma espécie de formação continuada a fim de que docentes de cursos presenciais se especializassem em ensino a distância (EAD). Essas iniciativas vieram sempre acompanhadas das indagações: “Existe a necessidade de formar docentes atuantes em cursos presenciais para atuar em EaD?” (FREITAS; FRANCO, 2014, p. 4).

Aparentemente, a implantação do 2º grau, com a promulgação da Lei nº 5.692/71, não foi como esperado. Os estados não estavam prontos para cumprir com as exigências do ensino profissional, havia escassez de professores para atuar nas diversas áreas de conhecimento (CARLOS; CAVALCANTE; NETA, 2018, p. 96).

Na década de noventa (1990-1999), uma reforma educacional sem precedentes no Brasil colocou em foco a estruturação de escolas técnicas, a qualificação docente, dentre outras necessidades, para, de fato, estruturar o Ensino Técnico Profissionalizante no País. Em 1995, a política educacional implementada evidencia o descompasso entre o ensino nas Escolas Técnicas Federais e as necessidades econômicas e de desenvolvimento nos diversos setores do País explica Paiva (2013), Cunha (2000) fez contribuir em nossa pesquisa ao explicar que a política educacional fez desvincular o Ensino Técnico do Ensino Médio, assim, os cursos técnicos puderam ser ofertados também após a finalização do Ensino Médio. “O Ensino Técnico foi definido como sendo independente do Ensino Médio. Isso significava que um aluno poderia cursar o Ensino Técnico ao mesmo tempo em que cursava o Ensino Médio, depois deste e até mesmo isoladamente” (CUNHA, 2000, p. 10).

Tendo por base o exposto congruente com a constatação empírica de haver dificuldades apresentadas por professores do ensino técnico profissional em utilizar as TDIC, estas mais agravadas em tempo de pandemia, se fez presente a necessidade de estudar tal fato, assim sendo este estudo foi estruturado ao se utilizar de fontes bibliográficas como também ao lançar mão de pesquisa autorizada pela plataforma Brasil sob o parecer 4.651.726. Quanto a pesquisa tratou-se de pesquisa exploratória, descritiva e de caráter quantitativo em que se buscou observar, descrever e documentar características, opiniões, atitudes e crenças de grupo de professores do ensino médio técnico profissional e do ensino técnico profissional, proporcionando maior familiaridade com a prática docente em tempos de pandemia, tornando esse contexto mais compreensível ou sugestivo a hipóteses (GIL, 2002).

A forma de distribuição do questionário de pesquisa é a *Snowball Sample*²;

2 A execução da amostragem em Bola de Neve se constrói da seguinte maneira: para o passo inicial, lança-se mão de documentos e/ou informantes-chaves, nomeados como sementes, a fim de localizar algumas pessoas com o perfil necessário para a pesquisa, dentro da população geral. Isso acontece porque uma amostra probabilística inicial é impossível ou

foi enviado por e-mail ou redes sociais um texto específico para essa população, que deu acesso ao Termo de Conhecimento Livre e Esclarecido. (HANDCOCK; GILE, 2011). Foram selecionados 50 professores do ensino técnico profissional, atuantes no período da pandemia. Os dados foram coletados com questionário estruturado organizado em quatro eixos temáticos: informações sociodemográficas, informações sobre formação e atuação profissional, informações sobre aspectos pessoais relacionados à pandemia e informações sobre aspectos profissionais relacionados à pandemia. Fez-se uma análise univariada para a caracterização da amostra. Em seguida, procedeu-se a análise bivariada, com aplicação de métodos estatísticos não paramétricos: teste de Kruskal Wallis, teste de Mann-Whitney, teste de qui-quadrado e o teste exato de Fisher.

Os resultados indicam que a prática docente com a utilização das TDIC durante o Ensino Remoto Emergencial promoveu impactos tanto na vida pessoal quanto na vida profissional dos pesquisados. Dentre os impactos negativos, identificou-se alto nível de angústia. Este resultado de pesquisa esteve a dialogar com a explanação de Barros (2021) referente ao assunto onde este explica que sentimento de angústia pode advir de um reflexo concernente ao que se espera que um docente se torne após sua formação, e onde este pode se (auto) avaliar de forma negativa, gerando o sentimento de angústia, de culpa e de incapacidade de possuir o que é preciso para ser um professor.

3. Considerações finais

Foi possível em nossa pesquisa depreender que as dificuldades docentes sobre estar a contento no concernente as qualificações docentes no ensino técnico profissional para atender as necessidades e demandadas são muitas e historicamente de longa data. Podemos em nosso estudo apreciar a realidade de que no ensino técnico profissional é comum que profissionais de mercado se tornem professores nesta modalidade de ensino no Brasil, e que estes demandam de tempo para se adequar as práticas docentes e para entender a estrutura didática do cargo que a este(a) compete.

De um lado docentes licenciados sem a formação e experiência tecnicista, por outro docentes que por sua experiência e expertise de mercado concatenadas com a celeridade em preencher as vagas demandadas nesta modalidade

impraticável e, assim, as sementes ajudam o pesquisador a iniciar seus contatos e a tatear o grupo a ser pesquisado. Em seguida, solicita-se que as pessoas indicadas pelas sementes indiquem novos contatos com as características desejadas, a partir de sua própria rede pessoal, e assim sucessivamente. Dessa forma, o quadro de amostragem pode crescer a cada entrevista, caso seja do interesse do pesquisador. Eventualmente, o quadro de amostragem torna-se saturado, ou seja, não há novos nomes oferecidos ou os nomes encontrados não trazem informações novas ao quadro de análise.

de ensino se tornaram professores de ensino técnico profissional. Esta pesquisa também desnudou a realidade de que em maior número, de forma discreta, docentes de outras áreas de atuação, além dos formados e atuantes na área de T.I, autodeclararam sentir angústia quando da premência em utilizar as TDIC para continuidade de seus trabalhos diários em tempo de pandemia.

Embora esta pesquisa tenha tido como resultante a autodeclaração docente do ensino técnico profissional de pontos positivos em utilizar as TDIC em tempo de pandemia, tal como maior tempo com seus familiares, menor estresse em locomoção, também pôde evidenciar que a falta de uma formação continuada que os preparasse para utilizar as TDIC, bem como para formar letramento digital em seus discentes, pode culminar no sentimento de angústia e alterações psicológicas. Desta forma este estudo também pode reafirmar a necessidade de formação continuada docente, e que atualmente deva ser direcionada também para as tecnologias atuais e emergentes com potencial para a educação, no caso de nosso estudo referente ao ensino técnico profissional, mas podendo se estender a um recorte maior da realidade nas relações educacionais no Brasil.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, Renata; AMATO, Cibelle A. H.; MARTINS, Valéria F.; ELISEO, Maria A.; SILVEIRA, Ismar F. COVID-19, mudanças em práticas educacionais e a percepção de estresse por docentes do ensino superior no Brasil. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, n. 28, p. 864-891, 2020.

BARROS, Walter V. Construção identitária e formação de professores “nativos digitais” no estágio supervisionado de língua inglesa. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 60, p. 191-202, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/xMSC4pTRchrZGjJKPNN7cNj/>. Acesso em: 29 ago. 2021.

BRASIL, Casa Civil. Decreto-lei nº 8.621. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, jan. 1946, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De18621.htm. Acesso em: 9 nov. 2018.

CARLOS, Nara L.; CAVALCANTE, Ilane; NETA, Olívia. A educação no período da ditadura militar: o ensino técnico profissionalizante e suas contradições (1964-1985). *Revista Trabalho Necessário*, Niterói, v. 16, n. 30, nov. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/10088>. Acesso em: 1 jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.16i30.p10088>.

CUNHA, Luiz A. Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 111, p. 47-69, dez. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000300003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 6 nov. 2020.

DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742000000300003>.

FREITAS, Maria T. M.; FRANCO, Aléxia P. Os desafios de formar-se professor formador e autor na educação a distância. *Educar em Revista*, Curitiba, n. spe4, p. 149-172, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000800149&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.38658>.

FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina C. Metodologias inov-ativas: na educação presencial, a distância e corporativa. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

GIL, Antonio C. Como elaborar projetos de pesquisa 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. ISBN: 85-224-3169-8.

KUNZE, Nádia C. O surgimento da rede federal de educação profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v. 2, n. 2, p. 8-24, 2009. Disponível em <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2939/pdf>. Acesso em: 5 nov. 2020.

MEIRA, Luciano L.; FALCÃO, Jorge T. R. O computador como ferramenta instrucional. *RBEP - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, DF, v. 78, n. 188-190, p. 1-26, 1997. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/735>. Acesso em: 11 ago. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.78i188-89-90.1056>.

MOREIRA, José A.; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitan-do de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. Disponível em <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/17123>. Acesso em: 15 abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5585/dialogia.n34.17123>.

MÜLLER, Meire T. O Senai e a educação profissionalizante no Brasil. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 40, p. 189-211, dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639814/7377>. Acesso em: 8 nov. 2020.

PAIVA, Francisco S. Ensino Técnico: uma breve história. *Revista Húmus*, São Luís, v. 3, n. 8, p. 1-15, maio-ago. 2013. Disponível em: <http://www.periodico-seletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/view/1677/1326>. Acesso em: 5 nov. 2020.

VIEIRA, Kelmara M.; POSTIGLIONI, Gabrielle F.; DONADUZZI, Géder-son; PORTO, Caroline S.; KLEIN, Leander L. Vida de estudante durante a pandemia: isolamento social, ensino remoto e satisfação com a vida. *EAD em Foco*, Santa Maria, v. 10, n. 3, p. 1-13, ago. 2020. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1147/574>. Acesso em: 20 jan. 2020.

CAPÍTULO 18

O MAL-ESTAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS DA PSICANÁLISE PARA A EDUCAÇÃO

Leonilse Saggin¹

Introdução

Existem inúmeras maneiras para responder a estímulos e experiências vivenciadas pelas peculiaridades de cada momento de nossas vidas, e é certo buscaremos maneiras para diminuir nosso sofrimento, resultado de mal-estar adquirido por eventos que nos causam danos psíquicos que ficam guardados em nosso inconsciente e não é diferente para o profissional da educação.

Assim pontos sobre a formação dos professores tem sido objeto de reflexões e a teoria freudiana vem amparar essas especificidades e demandas que envolvem muitos de seus desejos e anseios. O evento pandêmico da Covid-19, trouxe a esses profissionais novas demandas e os forçaram a aprender a lidar com tecnologias que até então seu uso era menos impactante configurando inclusive uma nova maneira de categorizar a hora/aula. Essa situação causou novas formas de sofrimento ao professor obrigando-o a buscar maneiras inovadoras e que até então nunca tinha usado para seguir com suas aulas.

Como Freud (1937/1988, p. 265) já dizia em seus estudos; existe três profissões impossíveis: psicanalisar, governar e educar. Para o autor Mendonça Filho: “Se não é possível ensinar tudo a todos, teremos de concluir que existe na educação algo que só poderá ser pensado na categoria do impossível” (2001, p. 93). Mas, o professor precisou tornar possível e dar suas aulas virtualmente, embora não soubesse conceituar o sentimento generalizado de insatisfações e mal-estar.

Freud (1930) traz a ideia de mal-estar em seus textos como forma de

1 Mestre em Educação, Psicanálise e Subjetividade pela UNIB – Universidade Ibirapuera e Bolsista da CAPES - Aluna especial FEUSP/Programa de Mestrado - Bacharel em Administração – Comércio Exterior, Licenciatura em Matemática e Pedagogia - Especializações em Engenharia Econômica, Comércio Exterior, Logística Empresarial, Psicopedagogia Clínica e Institucional e em Prática do Docente de Matemática. E-mail: leonilse.saggin@usp.br - <https://orcid.org/0000-0002-0089-9971>.

conceituar, compreender e entender o sentimento de insatisfação generalizado pelas civilizações. Segundo ele, os indivíduos e suas demandas são responsáveis pela criação do mal-estar que resulta em sintomas de angústia, desconfortos e desejos recalcados, acometendo a todos e conseqüentemente o adoecimento e uma permanente tensão pela busca pela felicidade.

Zaragoza (1999) especifica que este fenômeno chamado mal-estar na docência pode estar relacionado com a dor e que de certa forma pode ser diagnosticada.

Voltolini (2020) em seus estudos diz que: “a formação docente a partir da psicanálise percebe o quanto o professor sofre com fatores de ordem psíquica durante a práxis e assim desencadeia o mal-estar no espaço educativo. Para Pereira:

Passamos a denominar de bom professor, portanto, aquele que, diante desse avesso que diz do inconsciente freudiano, não recua, mas também não insiste em técnicas vazias, não explica e não responde aquilo que não tem resposta apenas para aliviar o seu mal-estar (PEREIRA, 2003: 107).

Para o autor Sacristán (2002, pg.85) o professor não “pensa de acordo com a ciência, mas conforme sua cultura”, surgindo assim um equívoco na formação onde se educam mentes e o desejo é esquecido. Observar que “os motivos e as motivações do professorado tem sido um capítulo ausente na formação de professores e da investigação sobre a formação de professores”. (SACRISTÁN, 2002, pg.86).

O objeto deste estudo é buscar conceitos psicanalíticos que possam amparar o sofrimento psíquico do docente. Um espaço que aparentemente está oculto na formação de professores permite aos estudiosos acreditar, investir e apostar na psicanálise como uma ferramenta poderosa que pode sim contribuir para a sua formação e a enfrentar vivências subjetivas como a que acabamos de vivenciar a pandemia do Covid-19. Um professor conhecedor da psicanálise tem em mãos um instrumento valioso para medir manifestações psíquicas e que através da aplicação da teoria ele pode encontrar respostas para seus sentimentos de angústia em relação a sua profissão e concomitantemente auxiliar no desenvolvimento de tarefas mais satisfatória e menos angustiante.

Mal-estar segundo a psicanálise

Um grupo de machos sendo chefiada por um líder audaz, poderoso, violento e ciumento denominado horda primeva, se subjugava aos outros por ser único possuidor de todas as fêmeas, sentia-se confiante e de escrupulo narcisista. Freud (1913/2012) em seu livro Totem e Tabu, denomina este protótipo de horda primeva, o que viria a ser o atual conceito de civilização. Esse grupo de machos percebe então o desejo de possuir este lugar de chefe, comum a todos. A renúncia das satisfações pulsionais seria inevitável. No entanto, reúnem-se e

matam este líder. A consequência deste ato, resulta o que do ponto de vista filogenético constituiria o arquétipo da culpa humana

Entende-se então que a edificação de uma sociedade é possível quando uma maioria se reúne em prol desta, ao invés de um indivíduo isolado. Nasce então o clã- fraterno, o pacto social“. Se essa tentativa não fosse feita, os relacionamentos ficariam sujeitos à vontade arbitrária do indivíduo, o que equivale a dizer que o homem fisicamente mais forte decidiria a respeito dele no sentido de seus próprios interesses e impulsos instintivos” (FREUD, 1913/2012, p.115).

A vitória sobre o pai havia ensinado aos filhos que uma associação pode ser mais forte que o indivíduo. A cultura totêmica baseia-se nas restrições que eles tiveram que impor uns aos outros, a fim de preservar o novo estado de coisas. Os preceitos do tabu constituíram o primeiro “direito”. FREUD, 1930/1936, p.62.

Freud (1930/1936, p. 2) em “o mal-estar da civilização” cita que “a vida humana em comum teve então um duplo fundamento: a compulsão ao trabalho, criada pela necessidade externa, e o poder do amor. Imagina-se então que as exigências laborais do cotidiano estão adjuntas ao mal-estar que aflige a humanidade e contrariam as vontades, acendendo aflições derivadas das exigências pulsionais da alegria.

Os instintos pulsionais produzidos pelos homens são provenientes da trajetória percorrida pelo processo de desenvolvimento que a civilização vem sendo induzida, causando uma determinada economia da libido. A civilização para Freud (1912/2012, p.16): “tem de ser defendida contra o indivíduo, e seus regulamentos, instituições e ordens dirigem-se a essa tarefa”. Ele cita civilização ou cultura como [...] “a soma integral de realizações e regulamentos que distinguem nossas vidas das de nossos antepassados animais e que servem de dois intuitos a saber: de proteger os homens da natureza e o de ajustar os seus relacionamentos mútuos. (Freud 1930. P.109).

Percebe-se então que o desenvolvimento da civilização vem carregado de regras e normas, que a princípio são criadas para o bem-estar. No entanto esta criação torna-se responsável pela produção do sofrimento, do mal-estar na cultura.

Birman (2003) diz que “a ideia de mal-estar na civilização pode ser interpretada como um problema da modernidade”. Interpretar que a humanidade é culpada pela geração deste mal-estar e que se retornarmos aos primórdios, estaríamos, isentos de tal sofrimento? Freud (1930) afirma que este processo só foi possível porque o indivíduo renunciou a satisfação pulsional.

A sequela provocada por esta alternativa, leva o indivíduo a ser portador de uma ansiedade que o desobriga de alcançar certos desejos e essa desarmonia pode estar conectada ao modo particular de constituição do mal-estar.

O trabalho segundo a psicanálise

O trabalho era considerado como um castigo, um fardo, um mal necessário na época da civilização ocidental cristã, conceito aplicado até a Reforma Protestante. Essa ideia proveniente da crença cristã era conceituada aos desafortunados ou classificados como pertencentes ao submundo, e assim caracterizados pela ideologia aplicada neste período. Entretanto, para os Judeus o mundo foi criado pela divindade, mas ficou inacabado. O autor Lima (2010) diz que: “a humanidade é convocada para uma parceria com a tarefa de aperfeiçoar o mundo, por sua conta e risco, através da história, pelo estudo e pelas obras”.

Freud (1930), judeu e não religioso utiliza a palavra “trabalho” em suas obras tanto em atividades realizadas pelo homem quanto em outras realizadas no homem”.

A atividade profissional constitui fonte de satisfação especial, se for livremente escolhida, isto é, se, por meio de sublimação, tornar possível o uso de inclinações existentes, de impulsos instintivos persistentes ou constitucionalmente reforçados. No entanto, como caminho para a felicidade, o trabalho não é altamente prezado pelos homens. Não se reforçam em relação a ele e como o fazem em relação a outras possibilidades de satisfação. A grande maioria das pessoas só trabalha sob a pressão da necessidade e essa natural aversão humana ao trabalho suscita problemas sociais extremamente difíceis. (Freud, 1930, p.88).

Notamos então um paradoxo entre um “sem-limites” que a razão nos levou a acreditar, mas que não foi suficientemente capaz de limitar os impostos pela natureza. Segundo Voltolini:

O sonho acalentado por séculos, que a construção de objetos pudesse nos dispensar da labuta, realiza na contemporaneidade sua faceta inusitada: a do risco de que eles nos dispensem de tudo. (VOLTOLINI, 2007, p. 120).

Formação docente e a psicanálise

A psicanálise entende a formação docente como um fator de ordem psíquica e conceitua de maneira mais genérica, incerta e escassa. Aparentemente um aspecto ainda pouco estudado na formação docente é o saber docente visto como impossível se observado a partir do inconsciente, do imprevisível, do imprevisível na educabilidade e que Freud (1930) já observava e declarava de que educar corresponde a “impossível”.

A essa questão, Voltolini (2020), propõe a necessidade de questionar à psicanálise o que ela tem a oferecer ao profissional da educação para combater este “impossível” em relação prática e formação visto que ao mesmo tempo venha corresponder aos seus anseios e necessidades do docente.

Kupfer em seus estudos diz que: impossível não é irrealizável, porém o processo educacional composto pelo domínio, direção e controle que sustentam o sistema pedagógico não poderá ser integralmente almejado. Se este processo for entendido pelos docentes, pode ser caracterizado como uma forma de minimizar as angústias que enfrentam durante seu trabalho.

Entretanto as forças advindas do inconsciente e presente no interior do psiquismo fogem do controle do professor, induzindo outra vez à definição freudiana de que a educação é uma tarefa impossível.

Segundo Kupfer (1995), a educação exerce esse poder de impossível. A palavra doutrina a psicanálise e ao mesmo tempo é lugar de poder e submissão, de força e de fraqueza; de controle e descontrole.

Sendo, o impossível que se apresenta como um inalcançável estrutural (Voltolini, 2011), manifesta como a certeza de resultados sempre insatisfatórios. A psicanálise, ao afirmar a educação como pertencente ao campo das profissões impossíveis, poderia assim contribuir com a aceitação do mal-estar como presente também no próprio ato educativo (Kupfer, 2000).

Para a psicanálise, não se constata uma relação direta entre o pensamento e a ação ao se examinar o saber docente. Freud (1905/1975) diz que o sujeito é dividido em consciente e subconsciente.

Contudo o professor é submetido a obter sua formação e prática planejadas por pessoas não pertencentes à educação como: políticos, administradores, sociólogos entre outros. Essa submissão coloca o docente em uma posição paradoxal: sobrevalorizado se entendido como agente da transformação social e subvalorizado na remuneração que lhe compete. Essa postura transforma seu pensamento e sua vivência causando um impacto psíquico e um grande mal-estar inconsciente.

A psicanálise reconhece que fatores psíquicos como a presença do determinismo inconsciente estão presentes na formação docente e o psicanalista entende este reconhecimento como amplo e genérico, percebido como problemático e insuficiente.

Voltolini (2020), como psicanalista e em sua experiência clínica diz que o trabalho docente e a teorização da formação deste profissional, ficam assim compreendido: “às vezes conhecimento demais, gera paralisia e não saber”.

Evidentemente que o profissional da educação encontra diariamente em sua prática situações que fogem ao seu controle e planejamento, despertando então um sentimento de impotência momentânea.

Assim a psicanálise é convocada a participar da formação docente através de componentes que se estabelecem durante a prática educativa e que afeta o inconsciente do profissional da educação. Enquanto a ciência tenta chegar a

verdade pela via do saber, a psicanálise visa chegar ao saber pela via da verdade. Voltolini (2020)

Voltolini (2020) utiliza a metáfora “caixa-preta”, aquela utilizada para obter informações sobre voos e que é feita de um material indestrutível e onde se guarda informações correspondentes a cenas já vividas e relaciona ao inconsciente que também guarda conteúdo que antecede ao fato e que somente se acessa após ocorrer, para relacionar com a formação docente que aparece recheada de dúvidas céticas onde não se revela o método que o professor deveria utilizar em suas aulas, e esta reflexão vem cobertas de dúvidas que o condiciona. E, para a pedagogia, tudo que escapa a lógica da razão metódica, não encontra lugar na teorização, nem na prática.

A dúvida cética aparece no relacionamento professor-aluno, ou momento que se dá a transferência; na situação de ensino, nas teorias pedagógicas, na aprendizagem e logicamente também durante a formação docente.

A reclamação da formação de professores está presente também quando as universidades recebem teorias, fórmulas para o futuro professor trabalhar em suas práticas de sala de aula a serem desenvolvidas pelos seus alunos. Porém este acadêmico nunca vivencia esta experiência professor-aluno, teoria, prática, fórmulas despertando neste futuro docente o sentimento e o desejo da união entre o simbólico e o real.

Freud em um de seus textos sobre a educação destaca o impacto do professor no aluno, uma obra sem dúvida, dedicada ao romance educativo.

A pandemia Covid-19 e a psicanálise

Em 11 de março de 2020 a OMS decreta como pandemia a doença causada pelo coronavírus ou Covid-19. Tendo em vista o seu impacto mundial para conter a disseminação da doença, novas formas de socialização foram estabelecidas atingindo diretamente a vida social. Estabelece-se então o fechamento do comércio e escolas e o distanciamento social como medida torna-se obrigatória.

Essa conjuntura atingiu a educação mundialmente. O contexto pandêmico remete o professor a desenvolver novas práticas pedagógicas já que novas demandas e exigências são instituídas. A reconfiguração de suas aulas é estabelecida e o uso de computadores passa a ser necessária levando o professor a vivenciar novas formas de sofrimento.

De acordo com Brooks *et al.* (2020), distintos grupos têm respondido e apresentado variadas maneiras de suportar essa situação; muitos líderes mundiais optaram por distanciamento social, quarentena, entre outras medidas para manter a integridade física da população, contudo, essas medidas não impediram que as pessoas fossem afetadas de diversas formas por esse acontecimento.

As consequências que o distanciamento social apresenta são sintomas como ansiedade, estresse e angústia com a possibilidade de acentuar comorbidades e mudanças psicológicas. Nesse estudo contemplamos os professores e os possíveis conceitos que estão relacionadas ao sofrimento psíquico amparado pela psicanálise.

O professor busca seu sucesso profissional e a necessidade de se construir permanentemente, como um processo de subjetivação. Entretanto, não há como negar que a vida pessoal e profissional está diretamente ligada, e repercutem o desempenho em ambas as dimensões. Buscar por formas de sentir-se bem é o desejo de todo o ser que, antes de ter uma profissão, é também humano. Contudo a pandemia da Covid-19 e o distanciamento social decretado juntamente às novas estratégias impostas para a continuidade das atividades educacionais, causam desconfortos e sofrimento psíquico.

Amparar esses desconfortos com conceitos da psicanálise para abordar o mal-estar na docência é compreender seu narcisismo e o quanto ele foi ferido. Essas razões compõem a imagem da completude. De modo geral, o professor aponta traços que alimentam o narcisismo. Não se trata apenas das condições de suas práticas, mas, lamentavelmente, o que o docente enfrentará, como as cobranças e o excesso de trabalho. O que importa, portanto, para a psicanálise, são as condições irrevogáveis do sujeito como ser furado, castrado e incompleto, portador de intempéries que são responsáveis pelas relações entre os indivíduos. Essa, porém, é uma tarefa que o narcisismo e suas fantasias reproduzem por falta da completude do sujeito.

Segundo Freud (1913/2012), o ser humano reluta em abandonar o narcisismo primário, pois enquanto ele o idealizava, sentia-se completo e satisfeito.

Os professores precisaram se reinventar e incorporar tecnologias, novas maneiras de comunicação, adaptações pedagógicas causando um desamparo pois sequer as instituições estavam preparadas para enfrentar essa pandemia.

Segundo Laplanche e Pontalis (2000, p. 76), o estado de desamparo, em correlação com a total dependência do bebê humano com relação à mãe, implica a sua onipotência e influencia, assim, de forma decisiva, a estruturação do psiquismo, destinado a constituir-se inteiramente na relação com outrem. Para o adulto, o estado de desamparo é o protótipo da situação traumática geradora de angústia.

Freud (1930/2010c) é categórico em sua obra *O Mal-Estar na Civilização*, afirmando que a angústia é o que avassala o homem no instante em que ele se depara com a sua incontestável fragilidade diante da natureza, da cultura, do seu próprio corpo e do outro. A angústia é o sentimento de desconforto que os professores produzem diante de tanta onipotência desta nova estrutura.

Na obra *Inibição, Sintoma e Angústia*, Freud (1926/2014a) faz associações

para as respostas que o homem busca e que geram medo, angústia ou terror, em que o medo ele trata da ansiedade por um objeto, a angústia seria a ansiedade por algo incerto, e o terror a ansiedade por algo desconhecido.

O mal-estar do dia-a-dia e o fato da pandemia ocasionada pela Covid-19 estabelecem uma continuidade se *relacionado* ao afastamento das atividades presenciais dos docentes. O mal-estar, por si, já é o responsável pelos sintomas de incertezas que incapacitam o professor diante das novas condições existentes, não somente as sociopolíticas, mas também quando os isenta de relacionamentos. Isso ocorre porque o professor é acutilado por manifestações sintomáticas advindas de incertezas, sentimentos esses que, ao entrar em seu novo ambiente de trabalho (*home-office*), surgem como barreiras que causam impactos não somente em sua vida, mas também em seu trabalho, no formato de dificuldades tecnológicas e outras manifestações que o impossibilitam de levar o conhecimento aos seus alunos.

Freud (1912/2010a), ao escrever sobre a transferência, afirma ser um processo dinâmico que combina aspectos inatos e vivências individuais e subjetivas do indivíduo. Esse conjunto de variáveis molda a vida do sujeito, estruturando maneiras de se relacionar com o outro e amar durante o ciclo vital, oferecendo condições para que isso aconteça. Freud ainda complementa que a transferência ocorre de maneira erótica, positiva ou negativa, funcionando normalmente de forma combinada nas diversas variações de sentimentos que as relações apresentam.

A capacidade de compreender os sentimentos aparece quando os professores e os alunos precisam se adaptar ao novo modelo de ensino chamado “aulas remotas”.

Freud (1913/2006a) considera que o uso da empatia favorece uma transferência positiva, e em contrapartida se instaura uma relação sólida que para esse momento é percebida como condição necessária para estimular o relacionamento entre o professor- aluno e vice-versa.

Breves considerações

Observa-se após este estudo que a formação docente desconhece ou ignora as manifestações psíquicas presentes na prática do exercício do professor principalmente se pensarmos neste novo modelo de aulas remotas estabelecidas pela pandemia da Covid-19. Os efeitos pertinentes a estas manifestações são sentidos como negativos. Não obstante, visíveis aos professores durante a atuação em sala de aula, colocando-os diante de um mal-estar por não conseguirem atender seus ideais educativos e as suas demandas necessárias para atender as expectativas dos seus alunos. Desta forma estes profissionais adoecem por causa das angústias enfrentadas no seu cotidiano escolar.

Considerando que esta angústia pode ser pertinente a manifestações psíquicas, seria uma boa medida que durante o percurso da formação docente, este profissional compartilhasse de maneira efetiva seus medos, inseguranças e dúvidas que aparecem durante a suas práxis ao compartilhar seu desejo de ser ouvido, bem como ouvir o desejo de seus colegas. Assim, segundo Kupfer (1997): o resultado será a possibilidade de criação de novos discursos.

À luz da psicanálise este profissional poderá ser ouvido sim, e seu discurso e sua palavra também, entretanto o seu comportamento; não. Observando o funcionamento do inconsciente como a metáfora caixa preta, conforme relaciona Voltolini (2020), poderá sim, se obter uma eficácia bastante interessante em relação à formação de professores sujeito e saber se seu desejo de ser ouvido for acatado. Assim o mal-estar docente e seu tratamento estariam diretamente vinculados a um procedimento clínico de ser ouvido no sentido de poder falar de seus atos e se questionando sobre suas práxis, e os efeitos cotidianos de seus momentos em sala de aula.

Educar no contemporâneo é ter que se haver com um mundo que se modifica rapidamente, amplamente apoiado nas tecnologias e atravessado pela lógica do mercado. Os imperativos educativos de nossa época parecem convergir para a maximização de resultados no menor tempo possível, seguindo uma lógica de eficácia objetualizante, onde não aparecem muitos espaços para o subjetivo. Neste cenário, cabe perguntar como, prioritariamente, estariam os educadores descrevendo seu mal-estar?

Referências

BIRMAN, J. Mal-Estar na atualidade: *A psicanálise e as novas formas de subjetivação* (4ª ed). Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 2003.

BROOKS, S. K. *et al.* The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *Lancet*, 395(10227), 912-920, 2020. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32112714/>. Acesso em: 3 ago. 2021. DOI: 10.1016/S0140-6736(20)30460-8.

DEJOURS, C. A loucura do trabalho – *estudo de psicopatologia do trabalho*. São Paulo: Cortes, 1988.

FREUD, S. “Análise terminável e interminável”. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago: [1937] 1996. v.XIII.

_____. “A questão de uma weltanschauung”. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago: [1933] 1996. v.XII.

_____. “Algumas reflexões sobre a psicologia escolar”. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago: [1914] 1996. v.XIII.

_____. “Mal-estar na civilização”. In: ____ *Obras psicológicas: completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago. [1930/2010] 1996. v. XXI.

_____. “Três ensaios sobre a Teoria da Sexualidade”. IN. Edição Standart Brasileira de Obras Psicológicas Completas de S. Freud. V.7. Rio de Janeiro, Imago, [1905]1974.

_____. “Totem e Tabu”, In: *Obras completas: São Paulo: Companhia das Letras* [1912/13] 2012. v. 11.

Freud, S. (1937/1988). *Análise terminável e interminável* Em: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas (v.23). Tradução de D. Marcondes e outros. Rio de Janeiro: Imago (Trabalho original publicado em 1937).

Freud, S. O mal-estar na civilização (1930). In: FREUD, S. **O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936)**. Tradução de Paulo César de Souza. Obras Completas, v. 18, p. 2-122. São Paulo: Companhia das Letras, 2010c.

Kupfer, M. C. (1995). *Freud e a Educação*. O mestre do impossível. 3 ed. São Paulo: Scipione.

Kupfer, M.C. O que toca à/a Psicologia Escolar. Em A.M. Machado & M.P.R. de Souza (Org.). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos* (pp.51-61). São Paulo: Casa do Psicólogo (1997).

LAPLANCHE, J. B.; PONTALIS, J. B. **Vocabulário da psicanálise**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LIMA, B.M. de. O mal-estar na civilização: *um diálogo entre Freud e Marcuse*. Ver. Mal-Estar Subj., Fortaleza, v.10, n.1, p.61-86, mar. 2010 – Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372012000200007

Mendonça Filho, J. B. (2001). Ensinar: do mal-entendido ao inesperado da transmissão. Em E. M. T. LOPES (Org.), *A psicanálise escuta a educação* (2 ed., pp.71-106). Belo Horizonte: Autêntica.

PEREIRA, Marcelo. Ricardo. O avesso do modelo: bons professores e a psicanálise. Petrópolis: Vozes, 2003. 182 p.

PEREIRA, Marcelo. Ricardo. A impostura do mestre. Belo Horizonte: Fino Traço, 2008. 213 p.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. O nome atual do mal-estar docente. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016. P.241.

SACRISTAN, J.G. Tendências Investigativas na Formação de Professores. In: PIMENTA, S. e GHEDIN, E.(org.) *Professor Reflexivo no Brasil, Gênese e crítica de um conceito*. São Paulo. Cortez, 2002. Pg. 81-87,

Voltolini, R. A relação professor-aluno não existe: corpo e imagem, presença e distância. ETD – Educação Temática Digital, Brasília, DF, 8.0, p. 119-139, jun. 2007

Voltolini, Rinaldo. O discurso do capitalista, a psicanálise e a educação. In: LEITE, Nina Virgínia de Araújo; AIRES, Suely; VERAS, Viviane (Org.). Linguagem e gozo. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 197-212.

Voltolini, R. (2011). Educação e psicanálise. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.

Voltolini, R. *Psicanálise e formação de professores: antiformação docente*. São Paulo: Zagodoni, 2018.

VOLTOLINI, R., GURSKI, R., Retratos da Pesquisa em Psicanálise e Educação: *“A psicanálise na pesquisa sobre a formação de professores: sujeito a saber”*. Editora Contracorrente. São Paulo – SP. 2020.

ZARAGOZA. J.M.E – O mal-estar Docente: *a sala de aula e a saúde dos professores* (D. de C. Cavichia, Trad.) Bauru, São Paulo: EDUSC. (1999).

UNIDADE III

OFICINAS

CAPÍTULO 19

MEDIAÇÃO LITERÁRIA E LETRAMENTO DIGITAL

Claudia Gonçalves da Silva¹

Carlos Batista²

1. Introdução

A literatura vive através de cada leitor. É ele quem dá cor às paisagens lidas e significa o nome aos personagens descritos. No entanto, entre o livro e o leitor encontram-se os mediadores de leitura literária, os quais não são, necessariamente, profissionais, porém facilitam a aproximação entre livros e leitores. Esta aproximação pode ser envolvida por estratégias de mediação literária e refinada pelas tecnologias.

Desta forma, a proposta deste capítulo é contribuir para ampliar os repertórios de mediação literária. Ao ressignificar as ações pedagógicas e sociais que envolvam a literatura, oportuniza-se a transformação das ações cotidianas educacionais, tendo como base a literatura imersa na cultura midiática contemporânea. Além disso, é possível renovar e redescobrir mediações literárias através de dispositivos digitais.

2. Para iniciar a conversa...

Para realizar mediações literárias que encantem os leitores, é necessário dar um passo atrás, ou seja, revisitar o conceito que permeia a literatura. Ler literatura não é apenas decodificar códigos. O modo como se lê um conto não acontece da mesma forma que se lê um manual de instruções. A especificidade literária é apoiada na linguagem estética, um modo de perceber e expressar-se no mundo, como afirma Lajolo (2012): “Literatura não se faz com boas intenções, não tem compromissos com modismos, não é para dar lições de vida, e muito menos para reforçar conteúdos escolares. Literatura é linguagem” (LAJOLO *in* REYES, 2012, p. 9).

1 Mestranda em Educação pela UNIB, e-mail: claugons@hotmail.com.

2 Mestrando em Educação pela UNIB, e-mail: contactcarlos40@gmail.com.

A literatura, enquanto linguagem, manifesta a vida: as percepções sobre si e o mundo. Ler uma obra literária, de acordo com Navas e Ignácio (2015), não possui apenas finalidade escolar e não se trata somente de entretenimento, pois a literatura significa as experiências humanas através da fabulação. Assim, a leitura literária colabora para a construção da identidade de cada leitor.

Candido (2004) ressalta que a literatura oportuniza que os leitores se tornem mais compreensivos e flexíveis para as realidades que os cercam. Neste sentido, a literatura pode humanizar, já que envolve:

O exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (CANDIDO, 2004, p.180).

3. Mediação literária na prática

Reyes (2012) afirma que mediar uma obra literária é traçar caminhos entre os textos e os leitores, abrindo portas para o mundo literário. Um mediador de leitura é um leitor perspicaz que também observa os leitores, por isso não é possível reduzir esta função a um rol de procedimentos técnicos. Ele aprecia os livros e deseja partilhar suas leituras com outras pessoas. Além disso, o mediador de leitura, como enfatiza Reyes (2010), favorece o encontro entre livros e leitores através de leituras coletivas ou individuais; através da recomendação de livros ou do silêncio que permite descobertas.

As práticas de mediação literária precisam ser inspiração para o mediador de leitura. Por vezes, uma estratégia de mediação de leitura funciona bem com um grupo, mas não com outro. É necessário perceber o que e para quem são direcionadas estas estratégias. Assim, as práticas descritas a seguir, apoiadas em São Paulo (2020), não são receitas para serem seguidas. São dicas de mediações conhecidas, adaptáveis ou talvez inéditas que permitem recriações e revivências. Se o objetivo é encantar e levar à leitura literária, a criatividade não tem ponto final.

3.1 Roda de conversa

Por mais rotineiro que pareça, a roda de conversa é a principal mediação literária. É necessário que o mediador esteja disposto a conversar sobre a obra literária com outras pessoas que também a leram, sem a pretensão de ensinar algo sobre o livro, conferir a interpretação da leitura ou esperar respostas ideais. Como Reyes (2012, p. 29) propõe: “os livros são isto: conversas sobre a vida. É urgente, sobretudo, aprender a conversar”.

A roda de conversa consiste em ler uma obra literária em comum. Esta

ação pode ser feita através de uma leitura em voz alta para um grupo, a leitura colaborativa (em que o mesmo texto é lido em voz alta, em trechos, por várias pessoas) ou a leitura individual, em um tempo combinado. Com a obra lida, os leitores conversam sobre a leitura feita de maneira espontânea (cabe ao mediador, nesta situação, conduzir as conversas de forma democrática) ou a partir de perguntas estimuladas pelo mediador literário. As perguntas precisam incitar a reflexão sobre a obra e afastar-se de questões objetivas (ao invés de perguntar quem eram as personagens da obra, a proposta é indagar sobre quais personagens chamaram a atenção e o porquê).

Praticamente, todas as mediações perpassarão por rodas de conversa, afinal, conversar sobre um livro é uma ação valiosa. É indispensável frisar que o mediador de leitura não pode obrigar que todas as pessoas da roda de conversa falem. As expressões individuais devem ser respeitadas (nas palavras ou nos silêncios). Ouvir é tão importante quanto falar em uma mediação de leitura literária.

3.2 Multilinguagens

A literatura, enquanto linguagem, pode dialogar com outras manifestações estéticas. Esta proposta de mediação literária é articular um texto ou livro a uma arte de outra linguagem. É possível, por exemplo, observar uma obra plástica e depois voltar-se à literatura ou mesmo ler uma poesia e, na sequência, ouvir a uma música ou vídeo.

A articulação entre as obras é o ponto chave desta mediação. As obras escolhidas devem ter algo em comum (conteúdo ou forma) para oportunizar o diálogo entre o mediador e o leitor e entre os leitores. Os recursos tecnológicos são importantes aliados nesta prática, pois a linguagem escolhida pode estar disponível em formato digital.

3.3 O letramento digital

As multipotencialidades, atreladas às multilinguagens, se veem exacerbadas em vista do formato digital citado no último tópico. Com isso traz-se à tona a especificidade do letramento digital, não só como um tipo de letramento aplicado diretamente às práticas sociais em vista de interfaces comunicacionais digitais, mas sim, e talvez principalmente, a naturalidade de uma sociedade midiática grafocêntrica crescente que se adivinha desde a 2ª guerra mundial postulada por Rojo e Moura (2019).

Os recursos computacionais concomitantes a todos os âmbitos sociais, desde então, sobrevêm na esfera educacional, em menor ou maior escala, e traduzem uma necessidade basilar da informatização, ou seja, de um letramento

propício e relevante à sua comunidade. A mediação literária com isso “ganha” nova roupagem, corpo e aplicações, pode-se então ser renovada pois o letramento digital transfere novos firmamentos, novas práticas e naturalmente novas, e criativas, mediações.

3.4 Leitura ao pé do ouvido

Este tipo de mediação consiste em recitar algo para alguém. Em tempos tecnológicos, os recursos midiáticos auxiliam que o alcance de uma declamação chegue a alguém que está a quilômetros de distância, em segundos. O leitor escolhe algum trecho literário com a orientação do mediador de leitura. Importante: orientação não significa imposição. Ao orientar o mediador de leitura sugere temas a partir de leituras realizadas, recomenda obras que podem agradar o leitor, enfim, media para que todos se sintam contemplados em participar da proposta.

Escolhido o trecho literário, o leitor grava um áudio ou um vídeo da leitura selecionada e envia para quem desejar. É a literatura sendo visualizada com o auxílio das tecnologias.

3.5 Sarau literário

Uma prática social já conhecida precisa ser valorizada pelo mediador de leitura literária. Não é necessário inovar as estratégias de leitura literária o tempo todo. O sarau possui a premissa de “microfone aberto”, ou seja, de forma voluntária, o público presente se dispõe a declamar algo (autoral ou não) ou compartilhar um trecho literário aos demais. Os aplausos sempre estão ao fim de cada apresentação.

Cabe ao mediador organizar previamente o evento. É preciso convidar os participantes, inserir um tema (se pertinente), incentivar as apresentações, recomendar obras literárias (se necessário, para quem desejar) e mediar o próprio sarau, enquanto ele ocorre. Os recursos tecnológicos colaboram desde a divulgação do sarau até a realização do evento, no que se refere a organização das apresentações, suportes de leitura e partilhas literárias.

No entanto, é importante que o mediador lembre-se de que o sarau não é uma atividade associada a notas escolares ou julgamentos de desempenho. O sarau é um evento festivo, colaborativo e criativo. A literatura torna-se presente sem cobranças, proporcionando manifestações que tocam e trazem reflexões sobre a vida.

4. Considerações finais

Considera-se os aspectos literários que envolvem a mediação literária como o seu principal eixo, sendo tão importante quanto participar, também

interpretar suas aplicações e traduzir as mesmas nas práticas descritas nesse ensaio utilizando-se de um novo ferramental mediático como fator potencializador, circunstanciado pelo letramento em meios digitais. As etapas que envolvem a mediação são necessárias para o seu sucesso, mas como citado no tópico 3.1 não devem advir de cobranças, se a literatura pode ser vista, também pode ser sentida e se torna fluida de acordo com o caráter interpessoal que está sujeita.

Mais uma vez, conclui-se a importância da aplicação desprendida das atividades propostas e da significação do letramento digital qualitativo, buscando-se ângulos democráticos e novos enfoques em um modelo praticamente inesgotável de articulação literária.

Referências

A PEDAGOGY of multiliteracies: Designing social futures Cazden, Courtney; Cope, Bill; Fairclough, Norman; Gee, Jim; et al **Harvard Educational Review; Spring**. Disponível em: http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+-Multiliteracies_New+London+Group.pdf. Acesso em: 06 nov. 2022.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004.

GARCIA et al. Multiletramentos no ensino público: desafios e possibilidades. **Revista: práticas de linguagem, v.6 especial - Escrita discente** - 2016. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiYiKSNgZr7AhVeJrkGHRhoDQcQFnoECAoQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.ufjf.br%2Fpraticasdelinguagem%2Ffiles%2F2017%2F01%2F11-multiletramentos.pdf&usg=AOvVaw1AHnyAPw4yNVBUvSAPDriG>. Acesso em: 06 nov. 2022.

NAVAS, Diana; IGNÁCIO, Valéria. Usos suspeitos do texto literário. **Revista Contexto**, Vitória, n. 27, p. 53-68, 2015/1. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contexto/article/view/10414>. Acesso em: 21 set. 2022.

REYES, Yolanda. **A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância**. São Paulo: Global. 2010.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar - Literatura, escrita e educação**. Tradução: Rodrigo Petrónio; São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos Mídias Linguagens**. 1º ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Sala de leitura: vivências, saberes e práticas**. São Paulo: SME / CO-PED, 2020.

PÓS-FÁCIO

O objetivo principal de um evento acadêmico é disseminar conhecimentos, permitindo a sociedade em sua volta absorvê-los na forma de novas reflexões e inspirações, não somente passageiras, mas presentes. O encontro e exposição entre os pares que os formam resulta na troca produtiva de informações qualitativas, independente do formato mediático característico.

Esses fatores foram não só observados e vivenciados ao longo dos dias do II Congresso de Educação, Subjetividade e Psicanálise da UNIB pelo público entusiasta que o formou como, sem igual, foram evidenciados neste belo material apresentado e dividido em unidades e capítulos.

Que o exemplo frutifique e sirva de outros modelos para novos e revigorantes encontros do mesmo gênero, se a proposta original envolve reimaginar o futuro o primeiro passo foi dado no presente, a semente plantada será cultivada e tem um potencial germinativo em cada um de nós.

Parabéns a todos os envolvidos pelo trabalho, proposta e sumariamente pelos princípios igualitários alardeados desde sua inicial concepção.

Carlos Batista

Membro do Comitê Organizador

Fim do verão de 2023

SOBRE OS ORGANIZADORES

CARLOS BATISTA



Orientador Pedagógico. Tutor EaD. Mestrando em Educação, membro do CPA (Comunidade de Professores Autores), também é pesquisador, tendo o seu primeiro projeto datado de 1998 financiado pela FAPESP, palestrante educacional e professor em polos EaD vinculados à Universidade Paulista desde 2017. Dentre suas especializações destacam-se: Redação e Oratória e Literatura Brasileira pela Faculdade São Luís (SP) em 2020, Docência do Ensino Superior, realizada na FMU (SP) em 2020, Formação em Educação a Distância, realizada na UNIP (SP) em 2019, MBA em Marketing e Vendas, realizada também na FMU (SP) de 2018. Graduado em Pedagogia (FCE, 2022), Letras-Inglês (UNIP, 2020) e Desenho Industrial (FAAP, 1999) atualmente Carlos se dedica a duas paixões; à primeira se trata da conclusão dos seus novos projetos acadêmicos nos próximos anos e à segunda é escrever poesias para lhe acalmar à alma e o corpo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8130346912500730>.

MARCIA SIQUEIRA DE ANDRADE



Possui Mestrado em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1994), Doutorado em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1997). Foi até 2018 professora titular do Centro Universitário FIEO, Coordenadora do Programa em Psicologia Educacional do UNIFIEO, Membro do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do UNIFIEO, coordenadora do GT Aprendizagem humana na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP). Atualmente é professora permanente, pesquisadora e coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação e do Programa de Pós-graduação em Psicologia/Psicossomática da Universidade Ibirapuera, São Paulo, Brasil e membro do Comitê de Ética em Pesquisa (COEPE) da UNIB.. Foi editora do periódico Cadernos de Psicopedagogia. Seus principais interesses

estão voltados para o estudo dos processos de aprendizagem humana e dificuldades específicas entendendo que nesse processo as variáveis psicológicas encontram-se articuladas a componentes sociais. Suas pesquisas nessa área têm investigado a aprendizagem em diferentes contextos: escola, família, abrigos. Também desenvolve pesquisas estresse ocupacional em professores. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5318672791370764>

