

SABERES DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

APROXIMAÇÕES, REFLEXÕES E TENSIONAMENTOS

PAULO VITOR TEODORO
BRUNA BEATRIZ DA ROCHA
REBECA FREITAS IVANICKA
(Organizadores)



PAULO VITOR TEODORO
BRUNA BEATRIZ DA ROCHA
REBECA FREITAS IVANICKA
(ORGANIZADORES)

SABERES
DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS
E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO:
APROXIMAÇÕES, REFLEXÕES E TENSIONAMENTOS


EDITORA
SCHREIBEN

2023

© Dos Organizadores - 2023
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: Pixel-Shot.com - Freepik.com
Revisão: os autores
Livro publicado em: 15/08/23

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 (UFPel)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Valdenildo dos Santos (UFMS)
Dr. Wanielton 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)

S115 Saberes didático-pedagógicos e o estágio supervisionado : aproximações, reflexões e tensionamentos. / Organizadores : Paulo Vitor Teodoro, Bruna Beatriz da Rocha, Rebeca Freitas Ivanicska. – Itapiranga : Schreiben, 2023.
308 p. : il. ; e-book.
E-book no formato PDF.

EISBN: 978-65-5440-149-4
DOI: 10.29327/5295111

1. Educação. 2. Professor - formação. 3. Professor - estágio supervisionado. I. Título. II. Teodoro, Paulo Vitor. III. Rocha, Bruna Beatriz da. IV. Ivanicska, Rebeca Freitas.

CDU 37

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	7
<i>Paulo Vitor Teodoro</i>	
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS): UM BREVE HISTÓRICO.....	9
<i>Mariana Bueno Zandona</i>	
<i>Paulo Vitor Teodoro</i>	
RELATO DE UMA AULA EXPERIMENTAL INVESTIGATIVA NA PERSPECTIVA DA CINÉTICA QUÍMICA.....	17
<i>Jeffrey Costa dos Santos</i>	
<i>Paulo Vitor Teodoro</i>	
O ENSINO DE POLÍMEROS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PROPOSTA INTEGRALIZADA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	25
<i>Miriam Ribeiro Ferreira</i>	
<i>Paulo Vitor Teodoro</i>	
UM EPISÓDIO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ENSINO DE CIÊNCIAS/QUÍMICA: A PRODUÇÃO DE SABÃO LÍQUIDO.....	35
<i>Vitoria Brambilla Messias</i>	
<i>Paulo Vitor Teodoro</i>	
FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: DIÁLOGOS ENTRE ESTÁGIO SUPERVISIONADO E O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP).....	44
<i>Kallyna Deise da Silva Ferreira</i>	
<i>Luciene Vieira de Arruda</i>	
<i>Leandro Paiva do Monte Rodrigues</i>	
<i>Roseane da Silva Barbosa</i>	
<i>Sebastião Cipriano Lopes Neto</i>	
AFINAL, DO QUE PODEM AS CRIANÇAS BRINCAR? VIVÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL.....	54
<i>Maria Lizandra Mendes de Sousa</i>	
<i>Camila Gabrielly Silva do Nascimento</i>	
<i>Leonardo José Freire Cabó Martins</i>	
POR UM ENSINO DE JORNALISMO DE SUBJETIVIDADES: ÉTICA JORNALÍSTICA E SABERES PEDAGÓGICOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	65
<i>Carlos Augusto Pereira dos Santos Júnior</i>	

ENCURTANDO AS DISTANCIAS ENTRE A ACADEMIA E AS ESCOLAS: O PIBID E A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA.....	76
<i>Antonio Vilas Boas</i>	
<i>Artur Nascimento dos Santos</i>	
<i>Joab de Oliveira Jesus</i>	
DISCURSO E DOMINAÇÃO: OS REFLEXOS SOBRE O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO.....	88
<i>Ana Paula Batista Rodrigues</i>	
<i>Izabelle Ferreira Pinheiro</i>	
<i>Ruth Helena Cardoso Pinheiro</i>	
A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO NO BRASIL: REFLEXÕES (SEMPRE) NECESSÁRIAS SOBRE ESSA HISTÓRIA.....	97
<i>Tatiana Pinheiro de Assis Pontes</i>	
<i>Mauricio Fonseca Pontes</i>	
EDUCAÇÃO, SINÔNIMO DE LIBERDADE.....	109
<i>Eliseane Cardoso Moura</i>	
<i>Elissandra Rodrigues Simão</i>	
<i>Francisca Maria Silva</i>	
<i>Maria Cleude Barbosa do Nascimento</i>	
A CONSTRUÇÃO DO CAMINHO PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....	118
<i>Adriana Christina de Souza Pereira</i>	
<i>Cilene de Sousa Silva</i>	
<i>Paulo Santiago de Sousa</i>	
EDUCAÇÃO EM DISCUSSÃO: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ANÁLISE PELO TRABALHO DE FOUCAULT.....	128
<i>Alexandre Neiva de Araujo</i>	
<i>Moisés de Assis Alves Soares</i>	
<i>José Joel Monteiro Pinto</i>	
A IDENTIDADE DO PEDAGOGO NOS EDITAIS DE 2014 E 2018 DO CONCURSO DA COPASA.....	142
<i>Luana Aparecida Costa</i>	
<i>Carla da Conceição de Lima</i>	
A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	154
<i>Patrícia Augusto Ferrari</i>	

UM OLHAR SOBRE METODOLOGIA DE ENSINO APLICADA NO COLÉGIO APOIO CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	160
<i>Maria Helena de Carvalho Barros</i>	
<i>Nacizo Cândido Neto</i>	
<i>Ana Maria Ferreira e Silva</i>	
EDUCAR NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E TECNOLOGIA.....	167
<i>Aline Mayane Tavares de Melo</i>	
ENSINO APRENDIZAGEM COM A INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	178
<i>Maria Helena de Carvalho Barros</i>	
<i>Douglas Hames</i>	
A TRANSIÇÃO ENTRE O ACADÊMICO E O PROFISSIONAL DE PSICOLOGIA: CONEXÃO DE SENTIDOS ENTRE AS FRONTEIRAS PANDÊMICAS.....	186
<i>Ivete Iara Gois de Moraes</i>	
<i>Luis Fernando Zambom</i>	
<i>Helen Barbosa dos Santos</i>	
<i>Sabrina M. Oliveira da Rocha</i>	
<i>Ângela Grassioli</i>	
O DESENVOLVIMENTO MOTOR DA CRIANÇA COM TEA: IMPACTOS DO ENSINO REMOTO.....	198
<i>Amanda Tayná Santos Costa</i>	
<i>Madson Douglas Silva dos Santos</i>	
<i>Marilene dos Santos Marques</i>	
<i>Sandra de Moraes Pinto</i>	
<i>Terezinha Sirley Ribeiro Sousa</i>	
A PRÁXIS PEDAGÓGICA DIANTE DO ALUNO COM SURDEZ: UM ESTUDO DE CASO.....	210
<i>Eduardo Lucena Xavier</i>	
<i>Madson Douglas Silva dos Santos</i>	
<i>Rosa Maria Lucena Xavier</i>	
<i>Sandra Moraes Pinto</i>	
EDUCAÇÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADE NAS ESCOLAS E SEU IMPACTO NA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DOS GRUPOS MINORITÁRIOS.....	222
<i>Giulia Loreto Lovo de Oliveira</i>	
<i>Rosilene Rodrigues de Sousa</i>	
<i>Wesley Douglas de Souza</i>	

CIBERCULTURA E SOCIOLOGIA: PROPAGANDO A EXPERIÊNCIA AFRO-BRASILEIRA COM BASE NA LEI 10.639/03.....	233
<i>Max Augusto Alves de Souza</i>	
<i>Regina Marques de Souza Oliveira</i>	
<i>Reinaldo José de Oliveira</i>	
ANÁLISE DOS CAUSOS - MARIA MUTEA - GRANDE SERTÃO - VEREDAS - GUIMARÃES ROSA.....	245
<i>Josiany Bezerra Barboza</i>	
OS POSSÍVEIS ASPECTOS SOCIOEMOCIONAIS EM PRATICANTES DE CROSSFIT: ANÁLISE A PARTIR DO RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	255
<i>Gilmar dos Passos Reis</i>	
<i>Helena de Barros dos Santos</i>	
<i>Alex Ribeiro Nunes</i>	
“TODO ANO É A MESMA COISA!” CONTEXTOS, ATRAVESSAMENTOS E TENSIONAMENTOS SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO A PARTIR DE DATAS COMEMORATIVAS EM CRECHES E PRÉ-ESCOLAS.....	274
<i>Mariana Rezende Carvalho</i>	
<i>Maria Lizandra Mendes de Sousa</i>	
<i>Leonardo José Freire Cabó Martins</i>	
FORMAÇÃO DE EDUCADORES FÍSICOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: COMPETÊNCIAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS.....	286
<i>Vagner Oto Bienemann</i>	
QUAL O LUGAR DO ENSINO DE ORTOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL? ELEMENTOS PARA PENSAR A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA.....	291
<i>Bruna Beatriz da Rocha</i>	
<i>Rebeca Freitas Ivanicska</i>	
<i>Francisco Romário Paz Carvalho</i>	
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	302
ÍNDICE REMISSIVO.....	304

PREFÁCIO

Eis aqui uma importante responsabilidade, neste momento, com os saberes didático-pedagógicos e o estágio supervisionado: prefaciá-la esta obra! Escrever sobre a escola e a formação de professores/as traz intrinsecamente um conjunto de saberes que não se limitam em um prefácio, tampouco em outros escritos que tentam sintetizar tal complexidade. É necessário um resgate histórico, inseridos em diferentes contextos políticos, sociais, econômicos, religiosos e culturais, que impulsionaram [e impulsionam] diferentes (re)construções ao longo dos anos. Da mesma forma, é necessário compreender o objetivo das instituições de ensino, bem como as ações que são desenvolvidas e produzidas, neste espaço, enquanto *lócus* [privilegiado ou não] de formação indispensável para o exercício da cidadania.

Ao percorrer as páginas desta obra, o/a leitor encontrará aproximações, reflexões e tensionamentos de saberes didático-pedagógicos produzidos na educação básica e, também, em espaços constituintes que fortalecem a identidade profissional do/a futuro/a professor/a. Não há dúvidas que as Instituições de Ensino Superior (IES) atuam numa respeitável função na sociedade: dentre as diversas atuações, a preparação do/a futuro/a professor. De fato, isso é condição *sine qua non* para o exercício da docência. No entanto, se limitar as IES para a capacitação de professores/as implica em negar as aprendizagens que a própria prática docente nos ensina. Desse modo, entendo, como dimensões inseparáveis, a formação de professores nas IES e a formação na própria escola, seja durante os cursos de graduação, em que os/as licenciandos/as vão a campo para a realização dos estágios, projetos de extensão ou outros, ou mesmo durante o exercício profissional.

Esta obra iniciará com um breve histórico da trajetória do estágio supervisionado, no Brasil. É apresentada uma linha do tempo que traz, visualmente, a identificação do avanço do estágio supervisionado, no cenário Nacional. Depois, são refletidos sobre esses marcos na trajetória do estágio supervisionado. Em seguida, os outros capítulos mostrarão aproximações, reflexões e tensionamentos *na* e *da* escola, com a formação de professores, a partir de práticas, relatos de experiências, propostas didáticas, problematizações e experimentos com roteiros e sugestões para a sala de aula.

É neste cenário que as reflexões geradas nas instituições de ensino básico promovem a multiplicidade de saberes espalhados Brasil afora: pela divulgação de obras como esta, que se preocupam com as necessidades, limitações, mas

também a potencialidade que o chão das escolas pode gerar *na* e *pela* produção de saberes didático-pedagógicos.

Tenham uma excelente leitura!

Dr. Paulo Vitor Teodoro
Universidade Federal de Uberlândia.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS): UM BREVE HISTÓRICO

Mariana Bueno Zandona¹

Paulo Vitor Teodoro²

Introdução

O Estágio Curricular Supervisionado é um componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura e fundamental para a formação de professores(as), uma vez que prepara o(a) futuro(a) docente para lidar com os desafios da carreira, a partir da imersão dele(a) no ambiente escolar (BERNARDY; PAZ, 2012). Entretanto, os(as) futuros(as) docentes necessitam de suportes para conseguirem reconhecer a sua futura área de atuação, bem como desenvolver habilidades, técnicas, ações e reflexões para conduzir o complexo exercício da profissão Professor. Dessa forma, a partir da aliança entre teoria e prática, o(a) estagiário(a) pode (re)construir a sua identidade como futuro(a) professor(a), a partir do desenvolvimento de habilidades e competências inerentes para ao exercício docente (BARROS; SILVA; VÁSVEZ, 2011).

À vista disso o estágio supervisionado pode proporcionar [dependendo da forma que é conduzido] a troca de experiências e diálogos entre os(as) agentes envolvidos(as), a partir de proposições intencionais que podem ser materializadas na integração Instituição formadora (Instituição de Ensino Superior) escola-estudantes, visando a produção de saberes docentes, na busca pela construção da identidade profissional do(a) futuro(a) professor(a). De fato, é nessa perspectiva que os Estágios Supervisionados devem ser desenvolvidos: sustentados numa perspectiva de pesquisa e extensão, articulados com o ensino, visando a formação do(a) professor(a) pesquisador(a), dentro de sua própria prática, com a reflexão-ação-reflexão sobre cada imersão na escola de educação básica.

Conforme mostram Teodoro e Zandona (2023), em uma pesquisa que

1 Licenciada em Química pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: mari-bueno1221@hotmail.com;

2 Licenciado em Química e Mestre em Ensino de Ciências pela UFU. Doutor em Educação em Ciências, pela Universidade de Brasília (UnB). Professor e Pesquisador no Instituto de Ciências Exatas e Naturais da UFU. E-mail: paulovitorteodoro@ufu.br.

buscaram apresentar relatos, na visão de um professor formador e de uma professora em formação, a partir das experiências no estágio supervisionado em Ensino de Química em uma Universidade Pública Brasileira, existe um conjunto de saberes, inerentes à Profissão-Professor que “pode ser construído a partir de uma formação inicial ampla, comprometida e reflexiva, respaldada por um arcabouço teórico articulado com o projeto pedagógico da instituição” (TEODORO; ZANDONA, 2023, p. 2145). Os autores ainda destacam, pelos relatos publicizados, que o exercício da docência exige saberes muito além do conhecimento específico da disciplina de formação. Um exemplo, citado por Teodoro e Zandona (2023), se refere a apropriação dos espaços da escola, integrado ao projeto político pedagógico, com intencional aproximação e interação da equipe pedagógica, dos gestores e do corpo docente.

Assim, a partir da intenção de refletir sobre o Estágio Supervisionado na formação do(a) futuro(a) docente, propusemos, como objetivo principal deste capítulo: apresentar um breve histórico sobre as regulamentações que abordam os Estágios Supervisionados e algumas das suas principais contribuições para a evolução das normativas para a área da educação. Cabe destacar que este capítulo é um recorte de uma pesquisa maior, desenvolvida em um Trabalho de Conclusão de Curso, intitulada: Uma pesquisa autonarrativa: contribuições dos estágios supervisionados para a construção da identidade profissional de uma professora de Química.

Metodologia

Este capítulo de cunho qualitativo e de natureza documental, foi elaborado a partir de documentos oficiais que orientam as regulamentações e legislações sobre o Estágio Supervisionado, especialmente nos cursos de formação de professores(as) no Brasil. Assim, por meio de buscas partindo de levantamento bibliográfico, revisão de literaturas, busca ou recuperação da informação, trata-se de uma pesquisa imprescindível para a formação de um(a) pesquisador(a) por se tratar de uma atividade que tem como objetivo levantar informações de que o(a) pesquisador(a) está procurando (WITTER, 2023).

Em concordância com Fontana e Pereira (2023, p.49) é por meio da pesquisa documental que os(as) pesquisadores(as) conseguem “desenvolver o estudo/análise/ investigação/comparação de um ou vários documentos com a finalidade de extrair deles informações correlacionadas aos desígnios de um trabalho científico (objetivos da pesquisa).”

Dessa forma, é de suma importância a escolha adequada dos documentos a serem utilizados para a elaboração da pesquisa, não podendo ser definido na eventualidade, ou seja, de maneira improvisada. Para que assim, todas

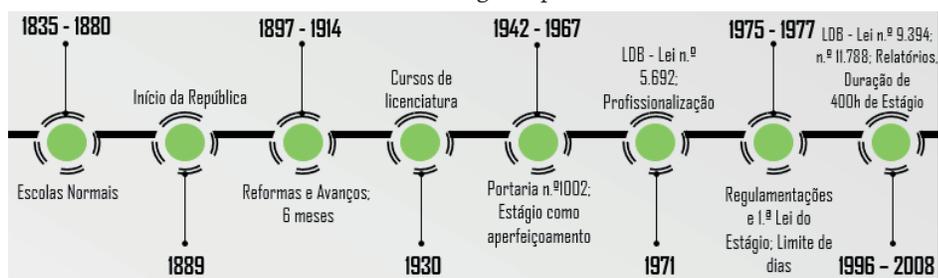
as informações coletadas devam responder aos objetivos, hipóteses e estar articulados ao problema do trabalho científico desenvolvido.

Com o propósito de apresentar o que está produzido, em termos da legislação e regulamentação dos estágios supervisionados, é que a pesquisa documental assume importância na comunidade científica, impulsionando os avanços, o amadurecimento, as limitações e as novas necessidades do estágio. Para isso, existem diversas técnicas e procedimentos, no campo da pesquisa documental, que podem ser empregados para o resgate histórico de um campo em estudo (em nosso caso, o estágio supervisionado). Na seção subsequente, apresentaremos os achados deste texto, a partir de uma linha do tempo com os principais marcos, no Brasil, sobre os estágios supervisionados, especialmente, na formação de professores(as).

Análise e Discussão do Trabalho

Para iniciar os resultados desta pesquisa documental, com o breve histórico, aqui proposto, apresentaremos uma linha tempo que sintetiza os principais marcos da trajetória da regulamentação e legislação do Estágio Supervisionado, no Brasil e, posteriormente, situaremos as principais contribuições e avanços ponderados ao longo dos anos.

Figura 1: Linha do tempo correspondente ao breve histórico sobre as leis regulamentadoras relacionadas ao Estágio Supervisionado.



Fonte: Os autores (2023).

No Brasil, o desenvolvimento histórico que prescreve sobre os Estágios Supervisionados, se iniciou a partir de 1835, quando se constituiu a primeira Escola Normal, que visava a qualificação e o desenvolvimento profissional de professores (MARTINS; CURTI, 2019). Segundo Martins (2012, p.174), “as Escolas Normais, desde o momento de sua institucionalização, foram importantes instâncias responsáveis pela divulgação do saber, das normas e técnicas necessárias à formação dos professores.”

Nos anos subsequentes, de 1835 até 1880, as Escolas Normais foram

sendo instaladas por todo o país e sendo criadas em várias províncias. Na década de 1880, por meio do Decreto nº 7.684, no Rio de Janeiro, segundo Oliveira, Marques e Lima (2016), foi criado pelo então Ministro Francisco Maria Sodré Pereira, no município da Corte, uma Escola Normal de instrução primária para professores de ambos os sexos e com o ensino gratuito.

Adiante, em 1889, tivemos o início da República, no Brasil. Esse foi um marco, pois trouxe ao país um cenário de mudanças, inclusive no sistema educacional. Um exemplo, foi a criação da Escola de Aplicação para a prática dos(as) alunos(as). Porém, percebeu-se que esta era desvinculada dos estudos teóricos da Escola Normal. A prática aprendida deveria ser a partir da imitação dos professores da Escola de Aplicação (DIDONE, 2007).

À frente, em 1897, com a reforma do ensino público municipal do Rio de Janeiro, o ensino como direito público estava cada vez mais se fortalecendo e foi então que a formação pedagógica recebeu uma modificação: passou a ser exigido a duração de 6 meses do Estágio em escolas primárias (DIDONE, 2007). No ano de 1914, um novo avanço se permeou, a Escola de Aplicação se tornou subordinada à Escola Normal, segundo Andrade, Resende (2011, p.234) “o que possibilitou alguma articulação entre a teoria e a prática, ou, pelo menos, o entendimento da importância dessa articulação na formação do professor.” Porém, ainda assim, era percebida como uma mudança mínima.

Porém, foi a partir de 1930, com a origem dos primeiros cursos superiores de licenciatura, que as discussões sobre o assunto começaram a avançar acerca do desenvolvimento do estágio, para oportunizar práticas educativas de integração entre a teoria e a prática.

Por consequência, a partir da década de 1940, inúmeras normas legais começaram a ser promulgadas. Algumas delas foram, o Decreto-Lei nº 4.073/42 (BRASIL, 1942), a Portaria nº 1.002/67 do Ministério do Trabalho, a Lei nº 5.692/71, o Decreto nº 75.778/75, a Lei nº 6.494/77.

Em 1942, foi sancionado o Decreto-Lei nº 4.073, a Lei Orgânica do Ensino Industrial (BRASIL, 1942). Segundo as disposições do Artigo 1º a Lei

Estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial, que é o ramo de ensino, de grau secundário, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais, e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca. (BRASIL, 1942, p.1).

Neste Decreto, especificamente no Artigo 47, é definido que o Estágio se trata de um período de trabalho, em que deve ser realizado pelo(a) aluno(a) em instituições públicas ou privadas, sob orientação de uma autoridade docente.

Posteriormente, em 1967 pela Portaria nº 1.002 do Ministério do

Trabalho e Previdência Social, institui dentro de ambientes acadêmicos, o Estágio, com a finalidade do aperfeiçoamento do ensino. Estes por sua vez, podem admitir estagiários(as) em suas dependências (BRASIL, 1967). Nesta norma, foram criadas condições favoráveis para os(as) estudantes aperfeiçoarem seus aprendizados e adquirir mais experiências. Ademais, também ratificou a importância de existir contratos-padrão de Bolsa de Complementação Educacional apresentando a duração do Estágio, horários a ser cumpridos, bem como a carga horária, valor da bolsa e seguro contra acidentes pessoais.

Assim, os(as) estagiários(as) contratados(as) não teriam vínculo empregatício com as empresas, encargos sociais e recebimento de férias. Desse modo fica responsabilidade do contratante, faculdades e/ou Escolas técnicas, o encaminhamento dos(as) estagiários(as) até as empresas sendo responsáveis por firmar o contrato entre todos.

Adiante, em 1971 foi sancionada a Lei nº 5.692, que fixa as Diretrizes e Bases (LDB) para o ensino de 1.º e 2.º graus. A Lei estabelece a profissionalização de toda a Escola secundária, destacando a necessidade do Estágio como elemento complementar à formação do(a) educando(a) (BRASIL, 1971).

À frente, em 1975 ocorre a regulamentação do Estágio de estudantes do ensino superior e profissionalizante de 2.º Grau no Serviço Público Federal, a partir do Decreto nº 75.778. Um marco importante, pois significou uma relevante evolução na regulamentação do Estágio. O Decreto também estabeleceu o limite mínimo de 60 dias e o máximo de 180 dias para a realização do estágio ficando a critério das partes interessadas ajustarem sua duração (BRASIL, 1975).

Já em 1977, de acordo com a Lei nº 6.494, a primeira lei de Estágio, tratou dos alunos vinculados ao ensino público ou particular, em qualquer instituição pública ou privada. Segundo a Lei, era obrigatória a frequência dos estagiários nos “cursos de educação superior, de ensino médio, de educação profissional de nível médio ou superior ou escolas de educação especial” (BRASIL, 1977, p.2).

Desde então, em 20 de dezembro de 1996 foram aprovadas as Diretrizes da Educação Brasileira, Lei nº 9.394. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é considerada a lei mais importante do sistema educacional brasileiro, por se tratar das diretrizes gerais relacionadas a educação brasileira, tanto particular quanto pública. Segundo a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), em seu Art. 61, os estágios curriculares, de natureza supervisionada, constam com uma série de atividades práticas, com intencionalidades pré-profissionais. Elas podem ser exercidas in lócus, envolvendo as diversas situações reais de trabalho, desde que esteja seguindo todas as normas e termos das legislações em vigor.

Cabe destacar que a LDB trouxe diversas contribuições e mudanças no cenário educacional do Brasil. Podemos destacar, por exemplo, a possibilidade

de integralizar o estágio, não somente com atividades de execução, mas também, de orientação, de planejamento, de reflexão e de avaliação das atividades desenvolvidas. Segundo a LDB:

Parágrafo único - Para cada aluno é obrigatório a integralização da carga horária total do estágio previsto no currículo pleno do curso, nela podendo ser incluídas as horas destinadas ao planejamento, orientação paralela e avaliação das atividades (BRASIL, 1996).

Mais à frente, em 2002 destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica aprovada em 2001 e regulamentada em 2002 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). A Resolução nº 2 (Brasil, 2002b), no Art. 1º, especifica a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, estabelecendo 2.800 horas, com 400 horas destinadas ao Estágio Curricular Supervisionado, na segunda metade do curso.

Em 2007, o artigo 82 da LDB nº 9394/96, apresenta o estágio como foco principalmente no que tange a: “Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para a realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição”. Por esse motivo, é obrigatório, a partir de então, a complementação do Estágio Supervisionado como componente curricular nas graduações para cada estudante concluinte (BRASIL, 2007).

Atualmente, a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, define o Estágio como o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido dentro do ambiente acadêmico, que visa à preparação para o trabalho produtivo do(a) estudante. O Estágio deverá integrar o itinerário formativo do(a) educando(a) e fazer parte do projeto pedagógico do curso. Nessa Lei, há mais rigorosidade no controle dos Estágios pelas instituições de ensino, além também de uma exigência de apresentação e conclusão de relatórios semestrais sobre as atividades exercidas, devendo ser entregue pelos(as) estagiários(as) (BRASIL, 2008).

Considerações finais

Considerando o Estágio Supervisionado como um dos principais pilares para a formação inicial e da construção da identidade do(a) docente, é notável a importância de dedicar estudos voltados para apresentação das grandes contribuições dos estágios, principalmente para a busca da construção da identidade profissional, uma vez que faz indagar quais os melhores caminhos a se buscar para a construção de um futuro profissional admirável.

Para tanto, ao longo da pesquisa, foi possível elaborar um breve histórico sobre algumas das regulamentações que abordam os Estágios Supervisionados e suas principais contribuições para a evolução das normativas voltadas para a área da educação, a partir de uma pesquisa documental e elaborada com a

sintetização de documentos oficiais, artigos científicos e entre outros.

Paratanto, percebemos que, ao longo da construção desse trabalho, pudemos elencar as principais contribuições oriundas dos Estágios Supervisionados e suas respectivas importâncias, tanto para a busca da identidade profissional quanto para as reflexões desenvolvidos ao longo das etapas.

A partir da pesquisa documental, é possível evidenciar fatos ocorridos, fazendo com que esses sejam (re)lembrados e, portanto, investigados da forma como ocorreram e como seria possível melhorá-los em uma experiência futura, englobando, com isso, o desenvolvimento de outras pesquisas e pós-graduação. Assim, esperamos que as reflexões aqui apresentadas, possam colaborar com futuros(as) docentes a visualizarem possíveis caminhos na complexa (mas gratificante) trajetória para o exercício da docência.

Referências

ANDRADE, R. C. R.; RESENDE, M. R. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 2, p.230-252, 2011.

BARROS, J. D. S; SILVA, M. F. P; VÁSQUEZ, S. F. A PRÁTICA DOCENTE MEDIADA PELO ESTÁGIO SUPERVISIONADO. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 6, n. 2, p. 510-520, 2011.

BERNARDY, K.; PAZ, D. M. T. Importância do estágio supervisionado para a formação de professores. *In: XVII Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão*. 2012. *Anais...UNICRUZ*, 4p., 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores para Educação Básica, em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 mar. 2002b. Seção 1, p. 9.

BRASIL. Decreto Nº 7.684, de 6 de março de 1880. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, v.1, n. 2, p. 187, 6 de março de 1880.

BRASIL. Decreto nº 75.778, de 26 de maio de 1975. Dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimento de ensino superior e de ensino profissionalizante de 2º grau, no Serviço Público Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 maio 1975.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 jan. 1942.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 set. 2008.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o

ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 dez. 1977.

BRASIL. Portaria nº 1.002, do Ministério do Trabalho e Previdência Social, de 29 de setembro de 1967. Institui nas empresas a categoria de estagiário e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 out. 1967.

DIDONE, A.M. **Estágio: Teoria e Prática Caminhos e Possibilidades na Proposta da SEED/PR**, 2007.

FONTANA, F.; PEREIRA, A. C. T. Pesquisa Documental. **Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências** / Organizadores Carlos Alberto de Oliveira Magalhães Júnior, Michel Corci Batista. – 2. ed. – Ponta Grossa - PR: Atena, p. 42-58, 2023.

MARTINS, A. M. S. Breves reflexões sobre as primeiras escolas normais no contexto educacional brasileiro, no século XIX. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 9, n. 35, p. 173-182, 2012.

MARTINS, P. B.; CURTI, E. Estágio Curricular Supervisionado: uma retrospectiva histórica na legislação brasileira. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 13, n. 2, p. 689-701, 2019.

OLIVEIRA, K. A.; MARQUES, N. L. P.; LIMA, M. C. A trajetória da Escola Normal: História da formação de professores no Brasil e no estado de Goiás. **Ciclo Revista: Vivências Em Ensino E Formação**, v.1, n.2, p.1-6, 2016.

TEODORO, P. V.; ZANDONA, M. B. Relatos de um professor formador e uma professora em formação: experiências a partir do estágio supervisionado no ensino de química. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 15, n. 3, p. 2143–2157, 2023. DOI: 10.55905/cuadv15n3-006. Disponível em: <https://ojs.europublications.com/ojs/index.php/ced/article/view/1161>. Acesso em: 19 jul. 2023.

WITTER, P. G. PESQUISA BIBLIOGRÁFICA, PESQUISA DOCUMENTAL E BUSCA DE INFORMAÇÃO. **Estudos de Psicologia**, [S. l.], v. 7, n. 1-2, p. 05–30, 2023.

RELATO DE UMA AULA EXPERIMENTAL INVESTIGATIVA NA PERSPECTIVA DA CINÉTICA QUÍMICA¹

Jeffrey Costa dos Santos²

Paulo Vitor Teodoro³

Introdução

As atividades experimentais, quando utilizadas pedagogicamente, tem a possibilidade de proporcionar aos/as estudantes o desenvolvimento de conceitos, procedimentos e atitudes (SILVA; ZANON, 2000). Nesse sentido, elas podem colaborar para a participação ativa dos/as estudantes, durante a realização experimental em sala de aula. Isso, porque, podem viabilizar a resolução de um problema experimental, a sistematização de dados, a manipulação de artefatos, vidrarias, reagentes e, ainda, a construção de hipóteses (CARVALHO, 2013).

A título de esclarecimento, podemos citar a experimentação investigativa, a qual pode enfatizar que é função do/a professor/a proporcionar momentos que estimule a criticidade, a curiosidade e a não aceitação do conhecimento, geralmente imposto em sala de aula. Assim, os/as educadores/as têm “como uma de suas tarefas primordiais [...] trabalhar com os/as educandos/as a rigorosidade metódica com que devem se aproximar dos objetos cognoscíveis” (FREIRE, 2006, p. 26).

No entanto, cabe destacar, também, que o currículo da escola, por vezes, se encontra engessado, o que pode dificultar os/as professores/as a pensarem em propostas que extrapolam os conteúdos, por vezes, fragmentados e sem aplicação no contexto real, fora do ambiente escolar (TEODORO *et al.*, 2015).

De fato, o ensino fundamentado somente no quadro e no giz, geralmente centraliza o/a professor/a no processo de ensino-aprendizagem e possui características particulares, como: mecanicidade, memorização e repetição

1 Este capítulo trata-se de um recorte de uma pesquisa maior, desenvolvida na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – Campus Pontal, e publicizada por meio do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado ‘A experimentação investigativa no ensino de Cinética Química’.

2 Licenciado em Química pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: jeffrey.santos@ufu.br.

3 Licenciado em Química e Mestre em Ensino de Ciências pela UFU. Doutor em Educação em Ciências, pela Universidade de Brasília (UnB). Professor e Pesquisador no Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal da UFU. E-mail: paulovitorteodoro@ufu.br.

(TEODORO *et al.*, 2015). Esse tipo de modelo parece ser insuficiente para protagonizar os/as estudantes no processo de aprendizagem, transformando estes em sujeitos passivos do conhecimento (SILVA; PAIVA, 2019, p.224).

[...] é importante que uma atividade de investigação faça sentido para o aluno, de modo que ele saiba o porquê de estar investigando o fenômeno que a ele é apresentado. Para isso, é fundamental, nesse tipo de atividade, que o professor apresente um problema sobre o que está sendo estudado. A colocação de uma questão ou problema aberto como ponto de partida é ainda um aspecto fundamental para a criação de um novo conhecimento.

Cabe frisar que a experimentação investigativa não é uma ação trivial a ser desenvolvida em sala de aula. Desse modo, ela precisa ser pensada, planejada e executada com cautela, pois esse modelo de atividade pedagógica apresenta fundamentos (como questão problema, participação ativa dos/as estudantes, entre outros) que exigem, tanto do/a professor/a quanto dos/as estudantes, como: reflexão sobre a problematização proposta, verbalização de ideias, argumentação, questionamentos e soluções (CARVALHO, 2013).

Diante do exposto, este capítulo objetiva-se em apresentar um relato de experiência a partir do desenvolvimento de uma proposta de aula experimental investigativa, sobre Cinética Química, na 2^a série do ensino médio, em uma escola pública da cidade de Ituiutaba/MG.

Metodologia

Diante de um problema vivenciado e pela atuação ativa dos pesquisadores no contexto da escola de educação básica, optamos pela pesquisa aplicada, a qual se concentra em torno dos problemas que podem estar presentes nas atividades desenvolvidas nas instituições e/ou grupos sociais. Podemos dizer que ela está empenhada na elaboração de diagnósticos e também procurar identificar problemas em busca de soluções (THIOLLENT, 2009, p.36). Já para a nossa abordagem, optamos pela pesquisa qualitativa que, segundo Gil (1999) ergue-se sobre a dinâmica e também à abordagem do problema analisado em busca da compreensão do contexto no qual ocorre o fenômeno. Nas palavras de Brandão (2001):

A pesquisa qualitativa (...) está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo. Tenta, portanto, interpretar os fenômenos sociais (interações, comportamentos, etc.), em termos de sentidos que as pessoas lhes dão; em função disso, é comumente referida como pesquisa interpretativa (BRANDÃO, 2001, p.13).

Inspirado na pesquisa aplicada, elaboramos e aplicamos um experimento investigativo, na escola de educação básica, com estudantes da 2.^a série do ensino

médio. O Quadro 1 sistematiza as etapas desenvolvidas na aula investigativa:

Quadro 1. Sistematização da aula experimental investigativa aplicada na escola de desenvolvimento da pesquisa no conteúdo de Cinética Química.

Etapas da aula	Finalidade da ação	Recursos utilizados
Primeiro momento	Levantamento das concepções prévias dos/as estudantes.	Apresentação de questões-problemas gerais, como “ <i>Se deixarmos uma maçã fora da geladeira e outra dentro da geladeira, o que acontecerá?</i> ” “ <i>Qual a relação entre a queima do papel e a combustão do gás presente ao ligar a chama do fogão?</i> ”
Segundo momento	Apresentação da questão-problema da aula investigativa.	Texto motivador, entregue aos/às estudantes, conforme o roteiro disponível no Apêndice 1.
Terceiro momento	Realização do experimento.	Por meio do roteiro disponível no Apêndice 1, os/as estudantes realizaram a leitura de forma conjunta e realizaram a atividade proposta.
Quarto momento	Levantamento de hipóteses.	Aproximação da teoria com os resultados esperados.
Quinto momento	Resolução da questão-problema.	Questionário que foi disposto no roteiro disponível no Apêndice 1, para colaborar na aprendizagem e análise do conhecimento adquirido.

Fonte: os autores (2023).

A pesquisa foi desenvolvida em cinco turmas da 2ª série do Ensino Médio (EM), de uma escola estadual localizada na cidade de Ituiutaba/MG. Cada turma contava com cerca de 30 estudantes. Para isso, foi elaborado o seguinte roteiro, conforme mostra o Quadro 2, abaixo.

Quadro 2. Esquematização do roteiro experimental investigativo aplicado na escola de desenvolvimento da pesquisa no conteúdo de Cinética Química.

Momentos do roteiro	Desenvolvimento dos momentos
Problematização da aula – Texto problematizador	“ <i>Ester e Marcos são estudantes do ensino médio da escola estadual e ambos participam de um Programa de Iniciação Científica Júnior, voltado para o ensino médio. Foi proposto, em sala de aula, que os/as estudantes fizessem um experimento em que pudessem discutir os fatores que alteram a taxa de desenvolvimento de reações químicas, como a influência de concentração e a influência da temperatura. Eles tiveram a mesma ideia de experimento: Relógio de Iodo. Ambos ficaram na expectativa de conseguirem realizar o experimento em um menor tempo. O experimento de Marcos demorou cerca de 1 min para apresentar uma mudança na coloração. Já de Ester, 45 segundos. Nesse caso, o experimento de Ester apresentou um tempo menor em relação ao de Marcos. Diante disso, Ester e Marcos se preocupavam em responder à seguinte-questão: por que o experimento de Marcos demorou mais tempo para acontecer a reação, do que o experimento de Ester? E se Marcos tivesse utilizado água com uma temperatura maior que o de Ester, ou utilizado meio comprimido efervescente de vitamina C, o que teria acontecido em relação ao experimento de Ester?</i> ” Quais hipóteses poderíamos ter para as questões levantadas por Ester e Marcos? anote-as e discutam em seu grupo.

Materiais	Tintura de Iodo / Amido / Água / Béqueres de 50mL / Béqueres de 100mL / Manta / Espátulas / Vitamina C em tablete / Água oxigenada 10 volumes
Parte Experimental	<p>Prepare 3 soluções:</p> <p>1ª solução: Coloque 50mL de água quente em um béquer e dissolva um tablete de Vitamina C, equivalente 2g. Feito isso, coloque 2 colheres (sopa) dessa solução e coloque em outro béquer contendo 50mL de água quente.</p> <p>2ª solução: Coloque 50mL de água quente com 10 gotas de tintura de iodo.</p> <p>3ª solução: Coloque 25mL de água oxigenada 10 volumes com 2 colheres de amido em solução.</p> <p>Feito isso, observe a coloração de cada solução. Coloque em um béquer maior a solução de vitamina c com a solução de iodo. Observe a coloração. Após, adicione a solução de amido com água oxigenada. Cronometre o tempo que irá ocorrer a mudança de coloração.</p>
Questões a serem analisadas	<p>1- O que ocorreu no experimento de Marcos para ter demorado uns segundos a mais que o de Ester? Com base no seu conhecimento em concentração de reagentes, apresente abaixo uma hipótese que pode auxiliar em sua resposta.</p> <p>2- E se fizéssemos o experimento com a Vitamina C triturada, teria alguma diferença no resultado apresentado? Teria alguma influência no tempo de reação?? Faça o teste com a outra metade da vitamina.</p>

Fonte: os autores (2023)

O conteúdo abordado conta com a reprodução do experimento relógio de iodo que foi organizado para a realização a partir de ativos de baixo custo, como também está descrito no trabalho de Fernandes e Silva (2021).

Foi utilizado pastilhas de ácido ascórbico (vitamina C), água oxigenada 10 volumes, amido e solução de lugol forte. Os/as estudantes fariam duas soluções distintas: água quente + solução de lugol forte + solução de ácido ascórbico (já previamente feita pelo professor) e água quente + amido + água oxigenada. Ao misturar as duas soluções preparadas pelos/as estudantes, deve-se observar que o tempo de reação para cada grupo poderá ser diferente, já que podem existir fatores que contribuem para a taxa de desenvolvimento de uma reação.

Após a realização do experimento citado no texto problematizador (Quadro 2), os/as estudantes elaboraram hipóteses para responder a questão-problema: “*O que pode ter ocorrido no experimento de Marcos para ter demorado um tempo x a mais que o de sua colega E se ele tivesse utilizado água com temperatura diferente, o que aconteceria?*”. O experimento em questão pôde ser aplicado antes do conteúdo ser ministrado, possibilitando ao professor regente a aproximação dos/as estudantes com a Cinética Química.

Para realizar o levantamento de informações para breve discussão, foi necessário enumerar as turmas de acordo com a ordem dos horários das aulas ministradas. A realização contou com 5 turmas: Turma Q1 – 15 estudantes, Turma

Q2 – 22 estudantes, Turma Q3 – 30 estudantes, Turma Q4 – 35 estudantes e Turma Q5 – 25 estudantes. Para garantir o anonimato dos/as participantes, utilizaremos os acrônimos A1 (estudante 1), A2 (estudante 2), e assim por diante.

Análise e Discussão do Trabalho

A partir da aplicação da aula experimental investigativa, as turmas, em sua maioria, apresentaram, no início, o mesmo comportamento: euforia. Aquela foi a primeira vez em que os/as estudantes estiveram no laboratório de ciências. De fato, A1 mencionou, durante a aula: “*Desde que estudo aqui, essa foi a primeira vez que viemos no laboratório. Quando irá voltar?*”.

Percebemos que, nas cinco turmas em que desenvolvemos a aula, os/as estudantes conseguiram interagir entre si e com o professor estagiário. Conforme característica da experimentação investigativa, os/as estudantes tiveram a oportunidade de participarem ativamente da aula proposta, desde a manipulação de vidrarias até a tomada de decisão frente à questão-problema. Dessa maneira, os/as estudantes puderam realizar o experimento que foi lhes disposto conforme segue o Quadro 2.

A questão-problema principal, mencionada na aula foi “*por que o experimento de Marcos demorou mais do que o de Ester? E se Marcos tivesse utilizado água com uma temperatura maior que o de Ester ou utilizado meio comprimido efervescente de vitamina C, o que teria acontecido em relação ao experimento de Ester?*”.

Após desenvolverem o experimento, percebemos que 50% dos/as estudantes da turma 1, 75% da turma 2, 100%, da turma 3, 100%, da turma 4 e 75% da turma 5 mencionaram, na atividade entregue que o principal fator contribuinte para que o experimento de Marcos (personagem na problematização proposta) ter apresentado uma mudança em um maior tempo foi a temperatura em que a água se encontrava durante a realização da atividade e que a concentração de vitamina C também pode ter sido uma influência no resultado. Esses resultados foram possíveis de serem averiguados por meio da realização do experimento por parte dos/as estudantes e, que ao final da aula, o professor estagiário recolheu as folhas que lhes fora entregue a fim de fazer um levantamento final de aprendizagem. Por outro lado, outros percentuais também mencionaram que a superfície de contato do comprimido efervescente foi um fator que contribuiu para o maior tempo de reação.

Quando falamos sobre superfície de contato, estamos dizendo que o ativo que se encontra dentro do comprimido – no caso da vitamina C, o ácido ascórbico – for triturado, estará em um contato maior com o meio aquoso, possibilitando uma interação maior entre as moléculas do reagente de modo efetivo. Quanto maior for a superfície de contato, maior será o número de moléculas que irão

colidir, também irá aumentar a ocorrência de choques efetivos, aumentando a taxa de desenvolvimento da reação.

Quando falamos em concentração, estamos falando em quantidade de reagente. Por exemplo, o ar é formado por aproximadamente 20% de gás oxigênio e há a ocorrência de outros gases. Logo que colocamos a madeira para queimar, esses gases atrapalham a velocidade em que a reação irá ocorrer. Assim, no momento em que introduzimos o reagente dentro de um recipiente puro de oxigênio, a reação irá processar mais rapidamente. Ou seja, com o aumento do reagente, a taxa de desenvolvimento de reação foi mais rápida, aumentando o número de moléculas que irão colidir no meio, aumentando o choque e aumentando a velocidade, posteriormente.

A possibilidade de retomar na questão-problema e dar a oportunidade de tomada de decisão por parte dos/as estudantes é uma importante característica das aulas investigativas, conforme mencionam Barbosa e Souza (2021). De fato, percebemos que encontros dessa natureza possui potencial para protagonizar os/as estudantes e inseri-los/as ativamente no processo de ensino-aprendizagem, em Química.

Outro ponto que merece destaque se refere ao desenvolvimento da aula, por parte do pesquisador/estagiário, sem que os/as estudantes ficassem dispersos/as. Talvez por ser um regente (estagiário) novo naquele contexto como professor, ou talvez pela própria natureza envolvente da aula, os/as estudantes demonstraram interesse e participação na aula.

No entanto, os/as estudantes não tiveram a mesma autonomia para levantar hipóteses do que poderia estar acontecendo no experimento. Assim, o professor-estagiário mediou as interlocuções com questionamentos do tipo: “*E se usarmos a água fria, teríamos diferença?*”, “*E se colocarmos mais vitamina C, o que aconteceria?*”.

É importante mencionar que nas cinco turmas desenvolvidas, a aula aconteceu com situações similares, como a estrutura da aula (com início, meio e fim, bem delineados). Porém, a forma de condução e a interação dos/as estudantes aconteceram de forma diferente. Por exemplo, na turma Q3, considerada uma das mais difíceis de interação, segundo o professor supervisor, e, também, pelas minhas vivências de observação nesta turma (talvez pela timidez dos/as estudantes), na aula investigativa os/as estudantes estiveram envolvidos/as na aula.

Em outra turma, Q4, os/as estudantes tiveram mais dificuldades em interpretar a questão-problema, mas com o auxílio do professor-estagiário, o entendimento ficou elucidado a partir de uma breve síntese sobre a pergunta. Nessa turma, Q4, surgiram outras dúvidas como do A3: “*E se colocar o amido em pó juntamente com algumas gotas de iodo, o que mudaria?*”. A turma Q4

houve diferença em relação ao tempo de mudança na coloração de cada grupo. Sugiram inquietações, como: “Por que demorou tanto?”, “Por que o meu não aconteceu nada até agora?”. O professor-estagiário ministrou uma breve aula sobre o conteúdo e suas influências permitindo que os/as estudantes respondessem as próprias dúvidas.

Considerações

Estudos anteriores como de Teodoro *et al.* (2015) e Teófilo, Braathen e Rubinger (2002), mostram que a experimentação investigativa é uma possibilidade com grandes potencialidades capazes de proporcionar aos/às estudantes um conhecimento mais rico. Diante disso, nos propusemos a investigar e desenvolver uma forma didática para mostrar uma possibilidade de aprendizagem, utilizando-se de aulas experimentais investigativas, por meio do relógio de Iodo para turmas da 2ª série. Percebemos que a proposta desenvolvida e apresentada aqui é uma possibilidade para inserir os/as estudantes ativamente no processo de aprendizagem por meio de atividades contextualizadas capazes de fomentar seu conhecimento.

A partir da questão problema, identificada no cenário experimental, foi possível observar que a partir da experimentação investigativa e das situações que se encontram no cotidiano dos/as alunos/as – que podem ser situações esporádicas de outros contextos – bem como da conjectura abordada, os/as alunos/as podem apresentar seus conhecimentos prévios para que o/a professor/a possa desenvolver o conteúdo. A apropriação desse conhecimento, pelo/a professor/a para criar estratégias que viabilizem uma aprendizagem significativa, pode ser um caminho promissor para avançar em pesquisas futuras com outras reflexões na sala de aula de Química, a partir de um modelo experimental. A construção de novos materiais didáticos pode ser um caminho que podemos trilhar na pós-graduação, quiçá, no âmbito profissional, em trabalhos futuros.

Referências

- BARBOSA, S. M.; SOUZA, N. S. Investigação Orientada por Argumentos no ensino de Química de Nível Médio: uma proposta em cinética. **Revista Química Nova na Escola**, v. 43, n. 1, p. 74-85, 2021.
- BRANDÃO, Z. **A dialética macro/micro na sociologia da educação**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, SP, n. 113, p. 153-165, jul. 2001.
- CARVALHO, A. M. P. O Ensino de Ciências e a Proposição de Sequências de Ensino Investigativas. In: CARVALHO, A. M. P. (Org.). **Ensino de Ciências por Investigação: condições para implementação em sala de aula**. São Paulo: Cengage Learning, 2013. p. 1-20.

FERNANDES, L. S.; SILVA, A. R. A. Tintura de Iodo como Potencial Reagente para a Experimentação no ensino de Química. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 406-410, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 26, 2006.

GIL, A. C. **Método e técnicas de pesquisa social**. São Paulo, SP: Atlas, 1999.

SILVA, A. R.; PAIVA, M. A. V. Metodologia Investigativa no Ensino da Cinética química. **Revista Eletrônica DECT**, Vitória, v. 9, n. 1, p. 219-247, 2019.

SILVA, L. H. A.; ZANON, L. B. A Experimentação no Ensino de Ciências. In: SCHNETZLER, R. P.; ARAGÃO, R. M. R. (Org.). **Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens**. São Paulo: CAPES/UNIMEP, 2000. p. 120-153.

TEODORO, P. V. *et al.* Densidade: Uma Proposta de Aula Investigativa. **Revista Química Nova na Escola**, v. 37, n. 2, p. 120-124, 2015.

TEODORO, P. V. *et al.* Ensino Médio: Função Propedêutica ou de Formação para a vida? In: Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa, 4. 2015, Aracaju. **Atas CIAIQ 2015: Investigação Qualitativa em Educação**, v. 2... Aracaju: Ludomedia, 2015.

TEÓFILO, R. F.; BRAATHEN, P. C.; RUBINGER, M. M. M. Reação Relógio Iodeto/Iodo com material alternativo de baixo custo e fácil aquisição. **Revista Química Nova na Escola**, n. 16, 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia de Pesquisa-ação**. São Paulo: Saraiva, 2009.

O ENSINO DE POLÍMEROS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PROPOSTA INTEGRALIZADA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Miriam Ribeiro Ferreira¹

Paulo Vitor Teodoro²

Introdução

A preocupação com as questões ambientais e a busca por soluções sustentáveis têm impulsionado a integração de temas relacionados ao meio ambiente no contexto educacional. Nesse sentido, o presente trabalho tem por objetivo, apresentar um relato de experiência da aplicação de um projeto didático-pedagógico que foi desenvolvido durante o estágio supervisionado em Ensino de Química, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) - Campus Pontal, e teve como foco a temática: Polímeros, Meio Ambiente e Agricultura. O projeto foi aplicado em uma escola de educação básica para os/as alunos/as da terceira série do ensino médio, na cidade de Ituiutaba-MG.

A escolha por desenvolver um projeto de aplicação, dessa natureza, a partir desse tema, deu-se em função de reconhecer que a maioria dos artefatos que utilizamos no nosso cotidiano são fabricados com Polímeros sintéticos. Logo, o tema Polímeros, que é abordado na disciplina de Química, geralmente na 3.^a série do ensino médio, pode ser considerado um conteúdo abrangente quando se pensa sobre as várias aplicações práticas desses materiais em nossa vida. Os exemplos clássicos de Polímeros são os utensílios e as embalagens plásticas que, depois de utilizados, são descartados como lixo.

Os plásticos acarretam grandes problemas ambientais. Por exemplo, a fauna e a flora são constantemente atingidas em atitude drástica pela poluição, resultante do acúmulo de resíduos no meio ambiente (EDRIS *et al.*, 2018). Os oceanos são diariamente bombardeados por lançamentos de resíduos, que por sua vez, contaminam, a água e toda a biodiversidade presente, tornando o ecossistema

1 Licencianda em Química pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: miriam.ferreira@ufu.br.

2 Licenciado em Química e Mestre em Ensino de Ciências pela UFU. Doutor em Educação em Ciências, pela Universidade de Brasília (UnB). Professor e Pesquisador no Instituto de Ciências Exatas e Naturais da UFU. E-mail: paulovitorteodoro@ufu.br.

aquático, incapaz de possuir vida, tendo em vista, que o ambiente corrompido se torna inapropriado para reprodução e sobrevivência (EDRIS *et al.*,2018).

O ensino de Ciências tem um papel fundamental na formação de cidadãos conscientes e responsáveis, capazes de compreender e lidar com os desafios ambientais da atualidade. Diante disso, é necessário que a escola promova essa discussão em sala de aula, de modo a atrair a atenção dos/as estudantes, para as consequências do uso e do descarte indevido dos Polímeros no meio ambiente, bem como as implicações sociais de tais ações (PEREIRA; FERREIRA,2011).

Torna-se necessário então, que os/as alunos/as tenham uma melhor compreensão sobre os tipos de Polímeros existentes, suas características, o destino destes materiais quando descartados (condições e tempo para sua degradação) e, também, dos efeitos do descarte dos materiais que a sociedade utiliza, posto que, por meio do seu aprendizado, é possível repensar a utilização e o consumo de plásticos, bem como buscar alternativas para solucionar problemas.

Uma breve fundamentação

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), durante a Educação Básica é necessário que a escola tenha em seus projetos políticos pedagógicos temas transversais que estejam incorporados nos diferentes componentes curriculares (BRASIL, 2018). Um dos temas transversais, mencionados no documento, pode ser alcançado por meio de estratégias didático-pedagógicas baseadas na Educação Ambiental (EA): por exemplo, tangenciado as discussões sobre o meio ambiente. A EA contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica dos/as estudantes em relação às questões ambientais, estimulando a busca por soluções sustentáveis. Nesse sentido, é fundamental que a escola trabalhe projetos educacionais que abordem conteúdos relacionados a questões ambientais, pois além de viabilizar ações didáticas no contexto da EA contribui para a sensibilização dos/as estudantes em relação as práticas com o meio ambiente.

Um dos projetos pedagógicos que podem ser desenvolvidos para diminuir os impactos ambientais é a utilização de garrafas Poli tereftalato de Eileno (PET) como alternativa viável na reutilização para cultivar pequenos vegetais, apoiadas em suportes de diferentes materiais. Crib (2010) relata as contribuições que essa atividade proporciona: entre elas uma compreensão da necessidade da preservação do meio ambiente, modificação dos hábitos alimentares e a necessidade de reaproveitamento de materiais descartáveis. De acordo com o autor, estas atividades auxiliam no desenvolvimento da consciência de que é necessário adotarmos um estilo de vida menos impactante sobre meio ambiente.

Proteger a natureza precisa ser tarefa permanente de qualquer ser pensante, e aprender a conhecê-la e respeitá-la pode levar uma vida inteira. (NALINI, 2003).

Portanto, as atividades de educação ambiental precisam extrapor o âmbito escolar, formando cidadãos conscientes. Pois além de ajudar os/as estudantes a desenvolverem o senso crítico, contribui para a sua participação individual e coletiva, de forma mais responsável, nos mais diversos contextos em que tiverem inseridos.

Metodologia

O desenvolvimento do projeto aconteceu durante o estágio supervisionado 4, no período de março a junho de 2023, para os/as alunos/as da 3.^a série do ensino médio de uma escola pública situada no município de Ituiutaba-MG. O projeto foi escolhido para ser trabalhado na área de ciências da natureza, pois é uma disciplina eletiva no novo currículo do ensino médio e, dentro dela, podemos abordar os conteúdos de agricultura e ecologia.

O projeto foi dividido em duas etapas e trabalhado da seguinte forma: em um primeiro momento, os/as alunos/as tiveram aulas teóricas, expositivas-dialogadas, sobre os conteúdos de agricultura, Polímeros e meio ambiente; na segunda etapa, aulas práticas, as quais foram materializadas por meio do plantio na escola. É importante destacar que esse projeto contemplou dois tipos de plantios: um direto no solo e outro na horta vertical. Para a execução das aulas teóricas, foram utilizados os seguintes recursos didáticos: projetor multimídia, slides para a apresentação do conteúdo, vídeo problematizador, quadro e giz.

Em relação a aula teórica e expositiva-dialogada sobre o conteúdo de agricultura, polímeros e meio ambiente, foram abordado os conceitos de preparação do solo, análises físico-químicas e técnicas [relativamente simples] para análises de solo. Depois, ainda na aula teórica foi trabalhado os conceitos relacionados aos Polímeros, propriamente dito, iniciando com uma problematização. A aula foi problematizada com a exibição do vídeo: *Terror! O lixo espalhado nos oceanos!!* A ideia de iniciar com a problematização, por meio do vídeo, foi para levantarmos os conhecimentos prévios, por parte dos/as estudantes.

Depois de passar o vídeo, foi apresentado o conceito de Polímeros. Com isso, trabalhamos as propriedades, a caracterização e os processos de obtenção dos Polímeros. Em seguida, foi relacionado como esses materiais poderiam ser reaproveitados e reutilizados para fazer uma horta sustentável, como por exemplo, o plantio em canos Policloreto de vinila (PVC) ou em garrafas PET. Posteriormente, ao final da aula foi solicitado aos estudantes que trouxessem de casa alguns desses materiais para realizar a parte prática na aula subsequente. Por último, os/as alunos/as colocaram em prática os conhecimentos adquiridos, realizando o plantio tanto no solo quanto nos objetos trazidos por eles. Isso permitiu a criação de uma horta vertical utilizando garrafas PET.

Análise e discussão do trabalho

O desenvolvimento do projeto, possibilitou aos/as estudantes a compreenderem que os Polímeros estão presentes em nosso cotidiano e que, de forma consciente, conseguimos repensar a utilização desses materiais para o nosso benefício, e para o meio ambiente. Por isso, foi necessário que os/as estudantes entendessem a importância de uma agricultura sustentável, bem como o papel dos Polímeros, nesse contexto. Então, a primeira aula que eles tiveram foi sobre a preparação do solo e técnicas simples para análises físico-químicas. Por meio dessa aula, eles puderam aprender que a preparação do solo é uma etapa básica de todo início de cultivo e tem a finalidade de assegurar que a área esteja pronta para receber o cultivo e tenha as condições ideais de nutrientes, umidade e oxigenação.

De fato, um solo fértil e preparado faz toda a diferença na agricultura, pois oferece condições ideais para o desenvolvimento do cultivo, muito diferente de solos pobres, que acabam por dificultar o crescimento das plantas e não são propícios para o plantio. O conteúdo de análises físico-químicas auxiliou lhes identificar a quantidade de nutrientes, matéria orgânica e o pH que o solo tem, pois, esses fatores garantem as condições ideais de crescimento das plantas. Após essa aula, os/as alunos/as foram para a horta que a escola possui, para iniciar o plantio no solo. Neste dia, os/as estudantes fizeram a preparação e a descompactação do solo, para preparar os canteiros. No primeiro momento, foi realizado a análise do solo com vinagre e bicabornato, para identificar o pH e fazer possíveis correções. Em seguida, foi feita a descompactação do solo para preparar os canteiros. Ao todo foram preparados 5 canteiros, conforme mostra a figura 1 e 2.

Figura 1. Descompactação do solo.



Fonte: os autores (2023).

Figura 2. Preparação do solo.



Fonte: os autores (2023).

Na semana seguinte, os/as estudantes tiveram aula sobre o conteúdo de Polímeros, para entender qual era o seu o papel na agricultura. No início da aula, foi exibido um vídeo: *Terror! O lixo espalhado nos oceanos!!* Que tinha o intuito de despertar a reflexão sobre o tema e verificar os conhecimentos prévios que os/as estudantes tinham sobre o assunto. Após a exibição, foi feito questionamento sobre quais foram as concepções dos/as estudantes sobre o vídeo e o que conseguiram observar. Muitos deles reconheceram que havia muitos plásticos que usamos no nosso dia a dia, e ficaram assustados como os descartes indevidos desses materiais estavam prejudicando a vida marinha. Com isso, é possível perceber que os alunos/as identificaram possíveis problemas ambientais causados pelo descarte incorreto dos plásticos.

Após a discussão, foi apresentado o conceito de Polímeros, da seguinte forma: mostrava-se algum exemplo de polímero que foi citado no vídeo problematizador, como redes e linha de pesca, e depois explicava-se as possíveis classificações, iniciando pelos monômeros e pelas macromoléculas. Em seguida, foi explicado as diferenças de Polímeros naturais, sintéticos, suas características e propriedades, sempre relacionando, como podemos encontrar tais compostos nos mares e, também, em nosso cotidiano. Foi percebido que a partir da metodologia utilizada, os alunos conseguiram entender melhor o conteúdo.

Assim, verifica-se o quanto é importante e necessário sair do modelo de currículo fragmentado de ensino e trazer temas com que os alunos possam se identificar e perceber que está de fato presente em seu dia a dia. Segundo Bouzon

et al (2018) a Química ainda é vista como uma ciência de difícil compreensão pela maioria das pessoas. Um dos motivos que justificam este pensamento é a forma meramente propedêutica pela qual os conteúdos desta disciplina são ensinados aos/as alunos/as, de maneira descontextualizada e fragmentada, tornando-se distante de seu cotidiano. A contextualização na sala de aula, torna-se necessário, pois faz com que os alunos interajam e não seja apenas um receptor de informações levando a memorização.

Por último, foi explicado como o polímero pode ser obtido, por meio de diferentes processos, como adição, condensação e rearranjo. Nessa parte os/as estudantes tiveram um pouco de dificuldade para entender, pois ainda não haviam visto o conteúdo de Química Orgânica. Normalmente o referido conteúdo é trabalhado no 3º bimestre e o projeto foi realizado no 2º bimestre. É importante que os/as alunos/as entendam sobre Química Orgânica, pois ela fornece uma base sólida para entender a estrutura molecular dos Polímeros. Os Polímeros são macromoléculas formadas pela união de várias moléculas pequenas, chamadas de monômeros, e o processo pelo qual isso é feito é denominado reação de polimerização (CANEVAROLO, 2006). O conhecimento dos conceitos de Química Orgânica como nomenclatura, reações químicas e funções orgânicas, ajuda a entender a formação e a estrutura dos monômeros.

Como os/as alunos/as ainda não tinham o conhecimento sobre Química Orgânica, foi necessário explicar os conceitos sobre nomenclatura dos hidrocarbonetos, para que eles pudessem compreender a estrutura química que estava sendo formada, no qual ocorriam as reações de polimerização, que são reações químicas em que os monômeros se ligam para formar as cadeias poliméricas.

Além disso, para explicar obtenção dos Polímeros de condensação e rearranjo, foi necessário explicar sobre os grupos funcionais presentes nos monômeros, pois por meio do seu conhecimento permitiu entender como eles reagem entre si para formar as ligações covalentes que compõem o polímero. Para facilitar o entendimento dos/as alunos/as sobre esses conceitos, após a explicação de cada processo de obtenção dos Polímeros, sempre relacionava onde eles poderiam encontrar esses materiais no nosso dia a dia. Por exemplo, o polímero de adição forma o polietileno, citava que esse Polímero poderia ser encontrado nas sacolas plásticas, frasco de detergente, xampu etc. Já o Polímero de condensação forma o náilon, que encontramos nas roupas, espuma para estofado, cerda de escova de dente e entre outros. Esta contextualização ajudou os/as alunos/as no entendimento e na compreensão do conteúdo.

Após a explicação da parte teórica, foi discutido como os Polímeros poderiam ser reaproveitados e reutilizados para criar uma horta sustentável, a fim de que eles entendessem que ao utilizar materiais recicláveis na horta é uma

excelente oportunidade de sustentabilidade para o meio ambiente. Então foi solicitado aos/as estudantes que na próxima aula, trouxessem de casa, alguns materiais para realizar o plantio.

Na semana seguinte, os/as alunos/as continuaram parte prática, no qual terminaram de realizar o plantio no solo e em seguida iniciaram a montagem da horta vertical nos materiais que foram trazidos por eles. No plantio no solo, após os canteiros prontos, os/as estudantes aplicaram fertilizantes como NPK (nitrogênio, fósforo e potássio) adubo e calcário que são nutrientes essenciais para o crescimento das plantas. Ao fornecer os nutrientes necessários, tem-se a correção de deficiências no solo, as plantas têm condições para crescer, além disso aumenta a produtividade na produção de alimentos em quantidade e qualidade. Por último, realizou-se o plantio das mudas como: alface, morango, couve, cebolinha e pimenta conforme mostra as figuras 3 e 4.

Figura 3. Plantio de morango



Fonte: os autores (2023).

Figura 4. Plantio de alface e couve



Fonte: os autores (2023).

Em relação ao plantio na horta vertical, os materiais utilizados foram: garrafas PET, tesoura e aço flexível. A montagem foi feita da seguinte forma: primeiro, cortaram-se as garrafas com uma tesoura, fazendo dois recortes, um em cada lateral. Em seguida foi feito 4 furos espaçados, próximo à área da tampa e outro no fundo da garrafa para que ocorresse a saída da água acumulada no recipiente. Após cortadas, foram acrescentados os ingredientes necessários para o plantio: cascalho, areia, substrato, humus e hortaliça.

Figura 5. Plantio das hortaliças na garrafa PET.



Fonte: os autores (2023).

Por último, com o auxílio de um suporte, os/as estudantes montaram a estrutura da horta vertical com aços flexíveis.

Figura 6. Estrutura da horta vertical fixada no suporte.



Fonte: os autores (2023).

Foi possível verificar que esse projeto envolveu a participação ativa dos/as estudantes em todas as etapas de desenvolvimento e conscientizou sobre a importância da reciclagem de garrafas PET para o meio ambiente. Além disso, proporcionou experiências de práticas ecológicas para a produção de alimentos de forma saudável. O projeto possibilitou a diminuição dos impactos ambientais negativos ocasionados por essas embalagens, tendo em vista que quando são descartadas de forma inadequada, prejudica todo o meio ambiente, como fauna, flora e os oceanos.

Outro fator preocupante é a decomposição desses materiais plásticos na natureza, devido a sua grande durabilidade e resistência a corrosão. É conhecido que compostos plásticos levam muitos anos para se decompor em fragmentos menores, a depender das condições ambientais, e que esses plásticos com tamanhos menores ou iguais a 5 mm, definidos como microplásticos, por serem muito pequenos podem ser consumidos por corais, plânctons, peixes e baleias, transferidos ao longo da cadeia alimentar e provocando deste modo ameaças toxicológicas a toda a biota aquática (SOUZA *et al.*, 2022).

Neste sentido, o estudo sobre Polímeros foi muito importante nesse contexto, pois através do seu aprendizado foi possível repensar a utilização e o consumo de plásticos e buscamos alternativas para solucionar problemas como materializar uma horta vertical. Dessa forma, podemos concluir que esse projeto foi capaz de promover a educação ambiental de forma natural e lúdica, inserindo ativamente os/as estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

Considerações finais

Este trabalho apresentou um relato de experiência sobre o desenvolvimento de projeto, que teve impacto na conscientização dos/as alunos/as em relação à importância da sustentabilidade na agricultura e ao uso responsável dos Polímeros. Durante as aulas teóricas, os/as alunos/as puderam compreender os impactos ambientais dos Polímeros, como a contaminação do solo e da água. A utilização de recursos didáticos como vídeos problematizadores e aulas práticas possibilitaram uma aprendizagem mais significativa e envolvente para os/as estudantes. Ademais, os/as estudantes foram estimulados a refletir sobre práticas sustentáveis como o reaproveitamento de materiais e o uso de algumas técnicas agrícolas mais conscientes. Como por exemplo, a agricultura orgânica, que cultiva os alimentos sem o uso de agroquímicos sintéticos, como fertilizantes e pesticidas; e a rotação de culturas que visa alternar diferentes espécies de vegetais, em um mesmo espaço ao longo do tempo, proporcionando a preservação da fertilidade do solo e evitando o esgotamento de nutrientes, para redução de pragas e doenças. Essas técnicas quando adotadas, promovem

a sustentabilidade na agricultura.

Por meio da experiência de cultivar uma horta vertical utilizando garrafas PET, os/as alunos/as puderam vivenciar na prática os benefícios da agricultura sustentável. Eles/as aprenderam como é possível reduzir a quantidade de resíduos plásticos, promovendo a reciclagem e produzindo alimentos de forma consciente. Essa experiência ajudou a fortalecer a conscientização de ações sustentáveis e o compromisso dos/as alunos/as dentro e fora da escola.

Referências

EDRIS Q. L.; LEITE C.S.; SILVA C.S.A.; MELO, L.F.; FANELLI.C. Análise do conteúdo alimentar de tartarugas-verdes (*Cheloniemydas*) mortas em encalhes na Costa de Peruíbe, litoral Sul de São Paulo, **Unisanta Bioscience**, v. 7, n.º 6 – Edição Especial, p. 77-98, 2018.

PEREIRA, J. C. e FERREIRA, M. Polímeros e meio ambiente: uma proposta para o ensino de química. **Educação Ambiental em Ação**, v. 36, p. 1-13, 2011. Disponível em: <http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=1043>, acesso em junho. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/B-NCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em 06 de junho de 2023.

CRIB, S. L. S. P. Contribuições, da educação ambiental e horta escolar na promoção de melhorias ao ensino, à saúde e ao ambiente. **Ensino, Saúde e Ambiente**, n.1, p. 42-60, 2010.

NALINI, R. Justiça: Aliada Eficaz da Natureza. In: TRIGUEIRO, A. (Coord.) **Meio Ambiente no Século 21: 21 especialistas falam da questão ambiental nas suas áreas de conhecimento**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

BOUZON, J.; BRANDÃO, J. B.; DOS SANTOS, T. C.; CHRISPINO, A. O ensino de química no ensino CTS brasileiro: uma revisão bibliográfica de publicações em periódicos. **Química Nova na Escola**, v. 40, n.3, 214-225, 2018.

CANEVAROLO Jr., S. V. **Ciência dos polímeros: um texto básico para tecnólogos e engenheiros**. São Paulo: Artliber Editora, 2006.

SOUZA, A. B., *et al.* Plástico no Mar: Polímeros à Deriva! **Revista Química Nova na Escola**, v. 43, n. 3, p. 320-329, 2022.

UM EPISÓDIO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ENSINO DE CIÊNCIAS/QUÍMICA: A PRODUÇÃO DE SABÃO LÍQUIDO

Vitoria Brambilla Messias¹

Paulo Vitor Teodoro²

Introdução

Em função das mudanças realizadas por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), a educação, no Brasil, precisa buscar formas de superar a fragmentação do conhecimento. De fato, saberes interdisciplinares podem promover mais criticidade, dentre os estudantes, com as diversas tomadas de decisão inerente ao exercício da cidadania (TEODORO; SILVEIRA; LONGHINI, 2015).

A interdisciplinaridade vem para superar a visão fragmentada que existe atualmente, tendo em vista que, para que os estudantes possam exercer a cidadania é necessário que as inúmeras e diferentes partes dos conhecimentos da humanidade interajam e se interrelacionem. Assim, permite-se que o aluno/a tenha uma formação que o prepare para que possa exercer seus direitos e deveres dentro da sociedade a partir de um conjunto de visões, conhecimentos, articulações e ações, para que, com a função de correlação dos saberes para uma busca da solução em determinados problemas a partir do trabalho conjunto onde se integra métodos e bases teóricas (GARRUTTI; SANTOS, 2001).

Na prática, correlacionar as diferentes áreas em sala de aula, é uma árdua tarefa, pois muitas vezes é desenvolvida de maneira não-reflexiva. A interdisciplinaridade exige a constante interação intrínseca entre diferentes áreas do conhecimento. Para os alunos/as, a disciplina de química muitas vezes se torna difícil e sem nenhuma aplicação em seus cotidianos, sendo para os estudantes, algo imaginário, tornando seu aprendizado insatisfatório (TEODORO; SILVEIRA; LONGHINI, 2022).

1 Licencianda em Química pelo Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

2 Licenciado em Química e Mestre em Ensino de Ciências pela UFU. Doutor em Educação em Ciências, pela Universidade de Brasília (UnB). Professor e Pesquisador no Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal da UFU. E-mail: paulovitorteodoro@ufu.br.

Assim, Lisbôa (2015) nos mostra a importância de apropriar de atividades práticas no ensino de química para que ocorra o desenvolvimento do pensamento crítico e a tomada de atitudes frente aos desafios impostos. Teodoro, Silveira e Longhini (2022) mostra que as atividades práticas podem ser desenvolvidas, intencionalmente, na vertente da Educação Ambiental [ou com tendência, da Educação Ambiental (EA)]. Uma possibilidade de articular as atividades práticas e a EA é, por exemplo, por meio de oficinas experimentais que abordem o descarte de resíduos. A título de esclarecimento, podemos citar a produção de sabão líquido (com reações de saponificação), em que discutimos possibilidades de reaproveitamento de óleos usados, dentro da própria casa. Uma ação como essa, pode viabilizar a produção de sabonete líquido como uma possibilidade para o reaproveitamento de resíduo e, ainda, contribuir para a formação de cidadãos/ãs críticos/as que sejam capazes de analisar e colaborar de uma forma mais consciente sobre situações cotidianas que envolvem temas sobre a EA.

A partir disto, este capítulo busca apresentar um relato de experiência desenvolvido por meio da realização de uma intervenção prática, na vertente da EA, na escola durante a disciplina de estágio supervisionado na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – Campus Pontal, a partir de uma oficina de produção de sabão líquido.

Metodologia

Durante a realização do estágio supervisionado, os/as discentes do curso de licenciatura em química, em colaboração do professor-orientador e professor-supervisor, aplicaram uma oficina sobre a produção de sabão líquido a partir do óleo usado, para turmas de 2.^a série do vespertino e da 2.^a série da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Foi pedido para que os/as estudantes levassem, para a escola, óleo usado que tinham em suas casas. Para isso, as estagiárias e os professores (supervisor – professor da escola; orientador – professor da Universidade) explicaram a importância do descarte correto de substâncias que temos em nosso dia a dia, como, no caso, o óleo de cozinha. Desse modo, os estudantes armazenaram o óleo usado que tinha em casa e levaram para a escola.

Conforme o quadro 1, foi utilizado um roteiro experimental, para nortear a oficina de produção de sabão, com o intuito de trabalhar conceitos químicos e sensibilizar os/as estudantes sobre o descarte adequado do óleo, assim como as consequências ambientais causadas pelo descarte inadequado.

Quadro 1: Roteiro Experimental para realização da oficina de sabão líquido.

Materiais necessários

Balde, colher grande, luvas, panela, peneira, recipientes para armazenamento do sabão, um litro de óleo de cozinha usado, 130 gramas de soda cáustica (pureza mínima: 97%), 140 ml de água (para diluição da soda cáustica), 30 ml de vinagre, 100 ml de álcool, 4 litros de água.

Procedimento Experimental

- a) Esquentar a água até que ela fique morna. Posteriormente, despejá-la em um balde e colocar a soda cáustica no mesmo recipiente lentamente. **Observação: Nunca adicione água sobre a soda! Isso pode provocar uma reação forte e causar acidentes.**
- b) Mexer com uma colher até diluir;
- c) Depois de retirar as impurezas do óleo (é possível fazer isso com uma peneira), esquite-o um pouco (a uma temperatura próxima a 40°C) e adicione-o ao balde que será utilizado para colocar todos os demais ingredientes. Em seguida, insira a soda bem lentamente, em pequenas porções e misturando continuamente. Esse cuidado aumenta a sua segurança, pois a reação com a soda cáustica libera muito calor;
- d) Misturar por 20 minutos, e, enquanto isso, preparar uma panela com 4 litros de água fervendo. Quando a massa estiver homogênea e mais consistente, coloque-a na panela com água aos poucos e continue misturando. Desligue o fogo, adicione o álcool e o vinagre. Acenda o fogo novamente e mexa. Caso queira, nessa etapa, pode-se adicionar os ingredientes extras como corantes e os óleos essenciais.
- e) Misturar por mais cinco minutos e desligue o fogo. Nessa etapa você pode adicionar óleo essencial, mas é opcional. Deixe esfriar por um dia. Após esfriar, despeje no recipiente final.

Fonte: Os autores (2023).

Como forma de avaliação, foi elaborado um questionário, o qual foi entregue aos/as estudantes, no final da oficina. A avaliação encontra-se no Quadro 2:

Quadro 2: Questionário aplicado aos/as estudantes da escola de educação básica.

Questionário entregue aos/as estudantes, antes da oficina:

1- Você sabe qual é a quantidade de óleo utilizado em sua casa durante o mês?

2- O que é feito com o óleo utilizado em sua casa?

3- Na sua opinião, o óleo pode ser descartado na pia?

4- Você acha que teria alguma consequência para o óleo ser descartado na pia? Explique.

Questionário entregue aos/as estudantes, após a oficina:

1- O que você achou da oficina experimental de Química?

2- Você já visitou o laboratório de Química antes? Se sim, em qual situação?

3- Você gostaria de voltar ao laboratório de Química para fazer outros experimentos? Por quê?

4- Na sua opinião, o óleo pode ser descartado na pia? Justifique.

Fonte: os autores (2023).

A atividade foi planejada e desenvolvida juntamente com o professor orientador e o tema escolhido foi a produção de sabão líquido, a partir da reutilização do óleo utilizado pelos alunos/as em seu dia a dia e o impacto ambiental causado pelo descarte incorreto do óleo. Para a realização de sabão líquido ocorreu a elaboração da proposta de intervenção, para que os/as alunos/as pudessem se apropriar dos conceitos, a partir da atividade de intervenção. A atividade foi desenvolvida próximo a quadra esportiva da escola, pois ali possuía duas mesas grandes de pedra com bancos, além de ser em ambiente aberto e com boa circulação de ar.

O experimento sobre a produção do sabão líquido foi testado no laboratório da Universidade, antes de ser levado para a escola, com o intuito de prevenir possíveis acidentes, erros e ocasiões inesperadas durante a realização do experimento. Cabe destacar que uma parte do sabão produzido foi colocado em recipientes para que os/as estudantes pudessem ter como lembrança da atividade. A quantidade restante foi doada para a escola de educação básica. As Figuras 3 e 4 mostram a produção de sabão, por parte dos/as estudantes.

Figura 3. Estudantes realizando a produção de sabão durante oficina realizada.



Fonte: os autores (2023).

Figura 4. Estudantes realizando a produção de sabão durante a oficina.



Fonte: os autores (2023).

Durante a realização da oficina, os estudantes foram divididos em dois grupos, em sala de aula. A subdivisão de grupo foi planejada para que ocorresse uma maior participação, envolvimento, interação e discussão entre os envolvidos da atividade (estudantes, professor, estagiários). Posteriormente, os/as alunos/as responderam a avaliação (Quadro 2), para que fosse possível analisar os conhecimentos adquiridos pelos/as estudantes, por meio da oficina de sabão líquido, e para que fosse observado alguns parâmetros, que serão detalhados no tópico seguinte.

Análise e Discussão do Trabalho

Durante a realização da oficina, os/as estudantes se mostraram animados e concentrados, além de que, em diversos momentos, eles/elas dialogaram com as estagiárias sobre a importância de realmente repensar no descarte de determinados tipos de materiais e substâncias, como por exemplo o óleo usado. A atividade se mostrou importante, pois fez com que os alunos/as refletissem sobre a quantidade de resíduos que são gerados e descartados no cotidiano, além de refletirem sobre o impacto ambiental que o descarte incorreto do óleo usado.

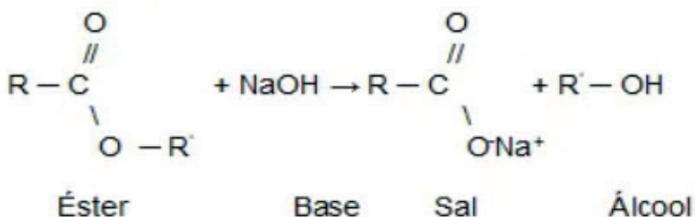
A atividade realizada com os estudantes, se aproxima de uma atividade interdisciplinar, pela abordagem pedagogicamente intencionalizada, de articular ciência [por exemplo, a química – com as reações, a biologia - com o reuso, a EA – com a sensibilização do descarte inadequado]. A EA foi trabalhada a partir da sensibilização do descarte de reagentes, no caso, óleo de cozinha, encontrados em nossas casas. A aula mobilizou diferentes discussões para que

os/as estudantes dialogassem sobre as consequências para o meio ambiente, bem como as formas de solucionar tais problemas.

Em relação a química, foi trabalhado as evidências e os tipos de reações existentes, geralmente estudado no início da 1.^a série do ensino médio. Além disso, foi discutido também sobre as medidas e quantidades, discutidos, normalmente, no início dos cálculos estequiométricos. Esses dois conteúdos citados, já foram vistos pelos/as estudantes. No entanto, os/as estudantes ainda não haviam começado a estudar reações orgânicas. Levando em consideração que todas as áreas da química se interagem, foi possível iniciar alguns conceitos e propriedades de química orgânica na formação destes alunos/as, com uma breve discussão sobre as reações de saponificação.

Devido ao tempo reduzido para realização da produção do sabão [uma aula de 50 minutos], alguns assuntos foram apenas trabalhados com os/as estudantes oralmente, enquanto realizavam a oficina e questionavam sobre os processos, como é o caso da reação de saponificação, descrita na Figura 5. Na reação de saponificação, o éster reage com uma base (neste caso o hidróxido de sódio) e produz sal e álcool, conforme é mostrado abaixo.

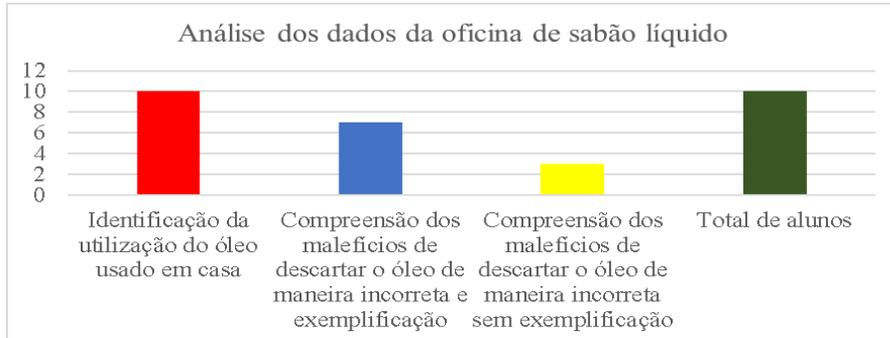
Figura 5. Reação de saponificação.



Fonte: <https://shre.ink/9iZ3>.

A introdução destes assuntos da maneira como foi realizada, não impede que em ações futuras sejam abordados tais conceitos em sala de aula e, diante disso, seja aprofundada tais discussões. Após realizarem a produção do sabão líquido com materiais previamente disponibilizados, para ambos os grupos, os alunos/as responderam ao questionário elaborado e realizaram diversos questionamentos para a professora supervisora, bem como para as estagiárias. A Figura 6 apresenta os dados obtidos dos questionários, contendo as respostas dos/as participantes.

Figura 6. Dados obtidos por meio das respostas dos/as estudantes ao questionário aplicado.



Fonte: Anais do XIII Encontro Mineiro Sobre Investigação na Escola (BRAMBILLA; TEODORO, p. 3, 2023).

Por meio da análise das informações descritas na Figura 6, nota-se que, do total de alunos/as que participaram da oficina desenvolvida, todos conseguiram identificar alguma atividade em que utilizavam o óleo em suas casas, e 70% compreendem os malefícios causados pelo descarte incorreto do óleo de cozinha usado e exemplificaram os possíveis danos ambientais ocasionados como por exemplo o entupimento de canos e redes de esgoto, contaminação dos lençóis freáticos quando há uma grande quantidade de óleo descartado em uma determinada área, uma vez que o óleo não se mistura com a água, e a impermeabilização e contaminação do solo.

A oficina foi realizada junto aos/as estudantes e, no decorrer do processo de produção do sabão, em diversos momentos eles/elas questionaram sobre o tempo em que deveriam homogeneizar o sistema. Além disso, queriam saber o porquê era necessário aquele tempo em específico, de agitação. Alguns alunos/as questionaram sobre o porquê o recipiente aquecia quando era adicionado a soda cáustica ou enquanto agitavam o sistema.

Ao final, os/as participantes puderam levar, como lembrança da oficina, as amostras de sabão produzido. Os/As estudantes, as estagiárias, a professora-supervisora, o professor-orientador e a direção da escola se mostraram satisfeitos com a atividade, uma vez que a atividade proporcionou uma experiência fora do ambiente da sala de aula.

Algumas implicações

A realização deste tipo de intervenção na escola, favoreceu o desenvolvimento de competências específicas de química aos/as estudantes, como leitura e interpretação de texto, discussão sobre medidas e as próprias evidências de reações químicas, inclusive aquelas orgânicas (como é o caso

da reação de saponificação). Além disso, a atividade proporcionou para aos/as licenciandos que realizavam o estágio na escola, a vivência do cotidiano do professor de química, não somente para a aplicação de experimentos e a explicação de conteúdos em sala de aula, desde a preparação do roteiro experimental, dos questionários, das avaliações, do planejamento e da preparação do material, até mesmo as eventuais dificuldades que poderiam surgir durante a produção do sabão pelos estudantes. Todos estes fatores foram de suma importância para o desenvolvimento pessoal e profissional dos/as estagiárias enquanto futuras professoras de química.

A realização da intervenção na escola durante a disciplina de Estágio Supervisionado é de extrema importância para o processo de ensino-aprendizagem, na formação de futuros professores, pois permitiu vivenciar não somente a rotina do professor da escola, como também a refletir sobre a importância de se utilizar os diferentes espaços e estratégias que a escola campo oferece, a favor de atividades práticas de química, na vertente ambiental, com os/as alunos/as da educação básica.

Referências

- BOTH, L. A Química Orgânica no Ensino Médio: na sala de aula e nos livros didáticos. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso. 2007.
- BRAMBILLA, V.B; TEODORO, P. V. A produção de sabão líquido: resultados de uma intervenção didático-pedagógico na escola. Anais [em construção] do XIII Encontro Mineiro sobre Investigação na Escola-EMIE. Uberlândia – MG, 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Base nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília/DF. 2018.
- CHASSOT, I. A. **A educação no Ensino da Química**. Ijuí: UNIJUÍ, 1990.
- FAZENDA, Ivani C.A. (Org.) **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- FERREIRA, F. S. **Concepções de docentes e discentes acerca das dificuldades no ensino-aprendizado de química orgânica no ensino médio**. Universidade Federal de Pernambuco. Caruaru, Pernambuco, 2014.
- GARRUTTI, E.A, SANTOS S.R. A interdisciplinaridade como forma de superar a fragmentação do conhecimento. Revista de Iniciação Científica da FFC 2004.
- LISBÔA, J. C. F. QNEsc e a Seção Experimentação no Ensino de Química. **Química Nova na Escola**, v. 37, 2015.
- OLIVEIRA, B. R. M., et al. Contextualizando algumas propriedades de com-

postos orgânicos com alunos de ensino médio. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 14, n. 3, 2015.

OLIVEIRA, I. S.; TREVISAN, I. Dificuldades e soluções encontradas por professores de ciências para desenvolver aulas experimentais em uma escola estadual do município de Barcarena – PA: um relato reflexivo. VI Congresso Nacional de Educação. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019>>.

OLIVEIRA, M. S. A reforma do Ensino Médio: os principais impactos no processo de flexibilização na nova estrutura da Base Nacional Comum Curricular no Ensino de Química. Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, 2020.

SILVA, O. S. **A interdisciplinaridade na visão de professores de química do ensino médio: concepções e práticas**. 2008. Dissertação (Mestrado). Maringá: Universidade Estadual de Maringá.

TEODORO, P. V.; SILVEIRA, H. E.; LONGHINI, I. M. M. A busca de um projeto interdisciplinar com foco na educação ambiental. **Enciclopédia Biosfera**, v. 11, p. 14-25, 2015.

TEODORO, P. V.; SILVEIRA, H. E.; LONGHINI, I. M. M. **A Educação Ambiental e o Ensino de Ciências**: reflexões e proposições. 1. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2022. 85p.

FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: DIÁLOGOS ENTRE ESTÁGIO SUPERVISIONADO E O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP)

Kallyna Deise da Silva Ferreira¹

Luciene Vieira de Arruda²

Leandro Paiva do Monte Rodrigues³

Roseane da Silva Barbosa⁴

Sebastião Cipriano Lopes Neto⁵

Introdução

A formação inicial de professores é uma temática que permeia um dos assuntos mais discutidos nos últimos tempos, pois revela a necessidade da melhoria da educação básica no Brasil, que depende principalmente da qualidade formativa dos docentes. Durante o processo formativo do licenciando, observamos que as disciplinas curriculares estão baseadas nas teorias acadêmicas, faltando a elas a inserção da prática efetiva. Nessa perspectiva, o currículo acadêmico, de certa forma, põe sobre as disciplinas de Estágio Supervisionado a responsabilidade em inserir esses discentes na realidade escolar, levando-os, por meio desta, a realizar a prática docente.

Remetendo ao ensino de Geografia no Brasil, este releva tamanha importância para a formação do indivíduo cidadão e crítico social. Evidenciando o aspecto da transformação das relações de produção social, é inevitável sua discussão como forma de transformar a realidade que se configura. Associado à Geografia como meio de transformação da realidade social, se insere a realidade

1 Graduada do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. kallynnadeise@gmail.com;

2 Professora Dra. do Curso de Geografia do Centro de Humanidades da Universidade Estadual da Paraíba/Campus III. lucienearruda@servidor.uepb.edu.br;

3 Professor Dr. do Curso de Geografia do Centro de Humanidades da Universidade Estadual da Paraíba/Campus III. leandrorodrigues@servidor.uepb.edu.br;

4 Graduada do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. roseany.barbosarb@gmail.com;

5 Graduado do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. lopessebastiao88@gmail.com.

do professor de Geografia e sua formação docente. Afinal, é o professor de Geografia o responsável por compartilhar os conhecimentos deste componente curricular às comunidades em geral e promover, assim, a reflexão em torno da realidade que permeia os sujeitos.

No entanto, para que o professor compreenda seu papel enquanto educador, concebendo à luz da teoria, as práticas metodológicas, ele passa por uma formação inicial, que deve prepará-lo para exercer seu ofício. Quando essa formação deixa lacunas, o mesmo se sente despreparado e inseguro ou até confuso sobre sua identidade docente. Não se trata, portanto, em responsabilizar a academia, os mestres, ou mesmo as disciplinas de Estágio, mas refletir sobre o sistema curricular de formação inicial docente. Nesse sentido, abrimos a temática dos programas de iniciação à docência como políticas públicas relevantes para a qualidade formativa do discente, graduando em Geografia. Dentre essas políticas educacionais, está o Programa de Residência Pedagógica (PRP).

Partindo desses pressupostos, a presente pesquisa se delinea na reflexão acerca da participação dos bolsistas do PRP, cota 2020-2021 na UEPB, Campus III, Guarabira. Nesse sentido, buscamos analisar questões pertinentes à formação do professor de Geografia, associadas à realidade que se configura a partir da necessidade de estabelecimento de um ensino remoto emergencial devido à pandemia da COVID-19. A utilização desta forma de ensino, como meio de continuidade das atividades educacionais, modificou a forma de relacionamento entre a escola, o conhecimento e as tecnologias digitais.

Do mesmo modo, objetivamos analisar a formação inicial do professor de Geografia a partir da perspectiva da participação no PRP e a experiência durante as disciplinas de Estágio Supervisionado, ambas, durante o ensino remoto emergencial, compreendendo assim os desafios que permeiam os alunos no processo de formação inicial.

Esta pesquisa é de caráter quali-quantitativo, a partir de um estudo de caso, tendo os bolsistas do PRP da cota 2020-2021 do curso de Geografia da UEPB como os sujeitos da pesquisa. Estes responderam questionários para conhecermos as observações feitas durante o programa e durante o curso. Por fim, a pesquisa confere suas conclusões a respeito da importância da formação inicial qualificada e suas problemáticas enfrentadas anteriormente e principalmente, durante o distanciamento social. Ademais, pretendemos saber como esses acontecimentos influenciaram na qualidade da educação básica no Brasil.

Formação Docente: teoria x prática: Considerações sobre o Estágio Supervisionado em Geografia

A formação docente é um dos assuntos mais debatidos nas instituições de ensino de todo o país, pois é com profissionais qualificados e competentes que a educação pode tomar rumos diferentes, sendo este um importante passo para o desenvolvimento da qualidade de ensino presente nas escolas. Para que este desenvolvimento seja satisfatório é necessário que as instituições que oferecem os cursos de docência saibam aliar a prática com a teoria.

Nessa perspectiva, o estágio é um dos responsáveis por realizar essa tarefa e é nesse sentido que Kulcsar (1991, p. 63) expõe que “os estágios supervisionados (são) uma parte importante da relação trabalho\escola, teoria\prática e eles podem representar, em certa medida, o elo de articulação orgânica com a própria realidade”. O estágio está, por esse ângulo, ligado à reflexão crítica do acadêmico, que tem como tarefa conciliar a relação entre a teoria e a prática.

Pimenta e Lima (2004, p. 45) consideram que a finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma aproximação à realidade a qual atuará [...] e esta aproximação propiciará ao estudante um senso crítico sobre a profissão docente, conhecer a realidade da escola, estar presente no dia-a-dia e fazer parte do ambiente escolar, influenciam em sua didática educacional futura, com deve se comportar perante seus alunos, quais as metodologias mais aplicadas e quais aquelas que apresentam um melhor funcionamento nas turmas.

De fato, compreendemos o quão é importante o Estágio Supervisionado para a formação docente qualificada! Como afirma Libâneo (2013, p. 27), a formação docente implica, pois, uma contínua interpretação entre teoria e prática, a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação prática orientada teoricamente. Diante disso, reportamos às dificuldades e dúvidas dos discentes sobre a realidade escolar, fato que se sucede pela ainda necessidade de inserção da prática nas demais disciplinas curriculares do curso de Geografia, não deixando apenas para as disciplinas de Estágio Supervisionado.

Nesse sentido, é importante observar que a curta carga horária dos estágios não consegue suprir as dúvidas dos discentes, visto que é necessário um maior aprofundamento na vivência escolar. Ghedin, Almeida e Leite (2008, p. 23) alegam que os programas dos cursos de licenciatura e suas diversas disciplinas estão de uma forma geral, estruturados curricularmente, no entanto, desconectadas da prática e da realidade existentes no âmbito do sistema escolar e contexto social.

Por outro lado, o Estágio Supervisionado, sendo uma disciplina curricular, não exerce total capacidade de atender as exigências do professor em formação. De acordo com Nóvoa (2022, p. 64), a ligação entre a formação e a profissão é central para construir programas coerentes de formação, mas é também central

para o prestígio e para a renovação da profissão docente.

Remontando ao curso de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, a carga horária total destinada aos componentes curriculares de Estágio Supervisionado é de 420 (quatrocentas e vinte) horas, indispensáveis à obtenção do diploma de Licenciado em Geografia. Tal componente é dividido em quatro etapas, operacionalizadas a partir da segunda metade do curso, conforme o Projeto Pedagógico de Curso de Geografia (2016, p. 20). Essas disciplinas apresentam caráter obrigatório e são indispensáveis à conclusão do curso e à formação qualificada, no qual seja aliada a teoria e a prática. No entanto, como já destacado, fica sob a responsabilidade apenas dos estágios a inserção dos licenciandos à prática docente, fato que desperta inquietações aos professores em formação.

No entanto, como também presente no próprio PPC do curso de Geografia da UEPB – Campus III, “A formação do professor da Educação Básica não é responsabilidade única dos docentes que ministram os componentes pedagógicos, mas de todos os docentes que atuam no Curso” (Projeto Pedagógico de Curso de Geografia, 2016, p. 23).

Mediante a necessidade de reestruturação do currículo e maior abrangência do Curso de Licenciatura em Geografia, defende-se uma reformulação mais ampla dos componentes curriculares, bem como da natureza dos conteúdos, ajustando o curso supracitado à situação já existente nas demais instituições públicas de ensino superior. O interesse é o de maior amplitude na capacitação e, conseqüentemente, maior inserção dos discentes nos diversos setores do mercado de trabalho paraibano e brasileiro (Projeto Pedagógico de Curso de Geografia, 2016, p.23).

Nessa perspectiva, após a RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/068/2015, no seu Capítulo IV, para se adequar aos instrumentos de avaliação institucional do Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior – SINAES – MEC e do Conselho de Educação – CEE, as disciplinas de Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura Plena em Geografia, assim como as demais disciplinas do currículo, tiveram sua carga horária ampliada. Sobre o Estágio Supervisionado:

Tal componente será dividido em quatro etapas, operacionalizadas a partir da segunda metade do curso, com a seguinte carga horária: Estágio Supervisionado I, com 105 horas; Estágio Supervisionado II, com 105 horas; Estágio Supervisionado III, com 105 horas; Estágio Supervisionado IV, com 105 horas. [...] No Estágio Supervisionado I, serão utilizadas 30 horas para Atividades Teóricas – T – desenvolvidas através de aulas presenciais no âmbito da Universidade, ficando 30 horas destinadas às Atividades Práticas – P, a serem realizadas diretamente nas escolas conveniadas, exclusivamente do ensino fundamental, e 45 horas destinadas às Atividades Práticas Orientadas – O, a serem efetivadas de forma autônoma pelos alunos, sob a orientação do Professor Supervisor do Estágio. [...] No Estágio Supervisionado II serão feitas as regências no ensino

fundamental, sendo 30 teóricas, 30 práticas e 45 orientadas, totalizando mais 105 horas. [...] O Estágio Supervisionado III seguirá a mesma proposta de Estágio I, porém as observações ocorrerão no ensino médio, totalizando mais 105 horas, sendo 30 teóricas, 30 práticas e 45 orientadas. [...] No Estágio Supervisionado IV serão feitas as regências no ensino médio, sendo 30 h teóricas, 30 h práticas e 45 h orientadas, totalizando mais 105 h (Projeto Pedagógico de Curso de Geografia, 2016, p. 39).

Diante destas explanações, observamos uma intencionalidade positiva em relação à melhoria da formação dos docentes, com a adequação da carga horária, estabelecendo um tempo necessário às práticas pedagógicas. O que, na prática, ainda necessita ser reavaliado, talvez, mais no sentido da inserção de práticas docentes também nas outras disciplinas do currículo. Em outro sentido, se são obrigatórias, por que transferir suas práticas para os programas de iniciação à docência e não somar esses dois vieses de práticas pedagógicas?

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) e suas contribuições para a formação docente em Geografia

Diante da necessidade da superação do contexto bívio entre teoria e prática, impresso na realidade da formação de professores em Geografia, destacamos a importância das políticas públicas de formação de professores. Nesse sentido, elencamos o PRP, que tem o objetivo de ofertar uma maior inserção do licenciando na realidade docente e na experiência prática do ensino. Nessa vertente, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação vinculada ao Ministério da Educação, lança por meio da Portaria GAB nº. 38/2018 o Programa Residência Pedagógica (PRP). Entre os objetivos desse programa está a melhoria da qualidade dos cursos de licenciatura, através de experiências docentes que favoreçam a relação teoria e prática (Ferreira; Siqueira, 2020).

Sobre o desenvolvimento da PRP na UEPB, de acordo com Barbosa (2022 p. 34), a instituição participou do edital público nº1/2020, elaborado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Com a seleção da instituição, foram divididas as áreas de formação dos núcleos. O referido edital fez uma distinção entre subprojetos de “Áreas prioritárias” e “Áreas gerais”, isso se refletiu no processo de formação dos núcleos e distribuição de bolsas. No caso da Geografia, esta ficou classificada enquanto “área geral”.

Nessa perspectiva, o PRP cota 2020-2021 da Universidade Estadual da Paraíba – Campus III foi composto por nove residentes pedagógicos, sendo oito bolsistas e uma voluntária, a professora preceptora da escola básica e os coordenadores, professores da Instituição de Ensino Superior (IES). As atividades foram desenvolvidas em um período atípico causado pela pandemia da Covid-19, no modelo de ensino remoto emergencial, através das plataformas

digitais *Google Meet*, *Google Classroom* e *WhatsApp*.

No âmbito da UEPB, o PRP na área de Geografia formou um Subprojeto constituído por dois núcleos: CEDUC/Campina Grande e CH/Guarabira. De acordo com Ferreira e Arruda (2020, p. 07) o processo formativo dentro do núcleo da RP Geografia – UEPB busca estabelecer, por meios de relações dialógicas, um processo de compartilhamento de conhecimentos, experiências e aprendizados. Ainda segundo as autoras, é importante a criação de grupos de estudos que visem a releitura das teorias metodológicas responsáveis pelo norteamento do ensino de Geografia, as quais serão caminhos possíveis para a realização das práticas no ambiente escolar e posteriores pesquisas científicas e trabalhos de conclusão de curso, de acordo com os dados coletados nesse período.

Desse modo, além do conhecimento efetivo da realidade da sala de aula, os estudantes residentes teriam a oportunidade de realizar publicações científicas, ampliando seu currículo universitário.

A participação nos grupos de estudo e pesquisa voltados para o ensino de Geografia, cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa CNPq-UEPB “Estudos Geográficos: Ensino e Formação de Professores” e “Ensino de Geografia”, vinculando os bolsistas de iniciação à docência às discussões das linhas teórico-metodológicas, a fim de buscar:

- 1) Resgatar os paradigmas da Geografia e seus reflexos sobre o processo de ensino e aprendizagem geográficas;
- 2) Discutir as propostas da Base Nacional Comum Curricular na área de Geografia e as formas de sua efetivação;
- 3) Conhecer o projeto político pedagógico de cada escola participante e discussão de princípios norteadores da prática de ensino a nelas ser implementada, de forma a se alcançar os objetivos desta proposta (Ferreira; Arruda, 2020, p. 10).

Para as estratégias de socialização e realização de práticas que objetivassem a intervenção pedagógica através de ações nas escolas-campo, as autoras supracitadas destacam alguns passos para a efetivação desses objetivos:

Realizar um diagnóstico das escolas e das turmas participantes para a proposição das ações, permitindo, assim, elaborar o planejamento de atividades em colaboração com o Supervisor. As intervenções obedecerão a elaboração de projetos, tanto individuais quanto em grupos, de forma a atender as sugestões dos alunos, procurando desenvolver as habilidades necessárias para a ressignificação dos conteúdos de Geografia de acordo com a prática cotidiana das escolas envolvidas no subprojeto. Planejar todas as etapas concernentes às aulas de Geografia que serão observadas e ministradas pelos bolsistas de iniciação à docência, quais sejam: planejamento e elaboração dos planos de aula e dos planos de curso, produção de material didático, elaboração e execução de atividades e exercícios, didática e explanação do conteúdo; integrar as ações da RP aos projetos desenvolvidos na escola (Ferreira; Arruda, 2020, p. 10).

As atividades durante o PRP em Geografia foram acompanhadas através de reuniões semanais com os coordenadores e a preceptora da escola de atuação, com o objetivo de melhorar tanto a formação dos licenciandos quanto a realidade da instituição básica participante do subprojeto. Também ocorreram encontros com todos os residentes, coordenadores e preceptores de ambos os núcleos da UEPB, no sentido de fortalecer o vínculo entre a graduação e a educação básica, estimular a formação docente, com reflexos sobre a *praxis* de sala de aula e constituir um processo de troca constante de experiências (Ferreira; Arruda, 2020).

Considerações formativas durante a pandemia de Covid-19: Diálogos entre ES e PRP no contexto do Curso de Geografia da UEPB, Campus III.

Durante o período pandêmico, a formação docente teve que se adequar ao ensino remoto, sendo a única opção para assegurar o distanciamento social. Nessa perspectiva, outro entrave vivenciado pelos professores em formação foi à realização da prática nas escolas durante o Estágio Supervisionado em Geografia, no regime remoto. Se a discussão acerca da curta carga horária dos estágios já era considerada um tema polêmico, agora com a limitação em realizar os estágios virtualmente, ou até, dependendo dos casos, não realizá-lo, aprofundou ainda mais as lacunas na formação docente.

Deste modo, surgiu o interesse em investigar as perspectivas formativas concebidas pelos estudantes residentes do PRP em Geografia, após a experiência vivenciada durante o período pandêmico, que foi desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Fundamental (EEEF) Anthenor Navarro, localizada na zona urbana do município de Guarabira/PB. Em paralelo à formação prática proporcionada pela vivência no PRP, os residentes pedagógicos, também vivenciavam as disciplinas de Estágio Supervisionado, também no regime do ensino remoto emergencial.

“O Estágio Supervisionado é o primeiro contato que o aluno-professor tem com seu futuro campo de atuação. Por meio da observação, da participação e da regência, o licenciando poderá refletir sobre e vislumbrar futuras ações pedagógicas” (Linhares et al., 2014, p. 116). De fato, o Estágio Supervisionado é essencial para a boa qualidade da formação inicial, tendo papel importante para que o licenciando consiga vivenciar a prática efetiva da sala de aula.

Assim, procuramos saber, a partir do formulário estruturado, como os estudantes residentes pedagógicos avaliam a sua formação. Uma das respostas apontou para as considerações sobre a vivência nas disciplinas de Estágio Supervisionado durante a pandemia. Sobre isso os residentes analisam que: -“Minha formação inicial, por meio dos estágios supervisionados foi muito superficial, ficando apenas na teoria, visto que o momento decorrente da pandemia de Covid-19 impediu que os estágios fossem realizados”.

Ao refletir sobre o relato descrito, nos reportamos ao período dos estágios no ensino remoto emergencial. Inicialmente, as atividades de estágio tiveram que ser reduzidas apenas para as bases teóricas de produção de planos de aula, estudo de livros didáticos, documentos de orientação curriculares e pedagógicos. Somente em 2021 foi possível realizá-los através de plataformas digitais diretamente com as turmas de Geografia.

Nesse contexto, é inevitável a existência de lacunas na formação prática deixadas pelo contexto em que foi vivenciado o Estágio Supervisionado pelos discentes. É o que concluem os residentes ao responder a questão que aborda as diferenciações entre o PRP e o ES, principalmente no que diz respeito ao período pandêmico:

-“É perceptível que, durante a formação docente em Geografia, o Estágio Supervisionado, apesar de proporcionar a experiência da prática para o aluno, ainda é insuficiente para um maior conhecimento de todas as atividades desenvolvidas no ambiente escolar como um todo (...). Durante o período remoto, o estágio aconteceu à distância, de maneira isolada e não satisfatória, não foi possível o acesso às instituições, aos profissionais, ao professor e alunos, de forma física. As limitações sociais e o acesso às tecnologias por cada indivíduo comprometeu a interação no “ambiente escolar”.

Diante da perspectiva das lacunas deixadas pelas disciplinas práticas de inserção dos licenciandos à realidade efetiva da sala de aula, os programas de iniciação à docência compreendem papel de destaque para a melhoria da qualidade formativa inicial de professores. Diante disso, a importância exercida por políticas públicas de iniciação à docência como o PRP, é imprescindível.

No que diz respeito à avaliação sobre a formação inicial, os estudantes residentes apontaram que:

-“A formação inicial do professor deixa algumas lacunas, no entanto, os projetos de incentivo à docência são importantes para que o estudante possa aperfeiçoar as técnicas de ensino e metodologias”.

-“Por meio do PRP, foi possível viver e atuar, de fato, em sala de aula. De início, remotamente, em detrimento do isolamento social e, posteriormente, de modo presencial, com o declínio dos casos de Covid-19, respeitando as medidas de segurança adotadas. Por meio do PRP aprendi não só a dar aulas, mas também a ser professor, a ser um profissional qualificado, entendedor das nuances da vida docente, a ser sensível e comprometido com essa maravilhosa profissão a qual escolhi para minha vida”.

Em paralelo aos depoimentos dos residentes, o pensamento de Freitas *et al.*, (2020 p. 15), considera que a intrínseca relação entre a teoria e a prática é objeto de discussão de muitos autores que defendem uma maior articulação

entre a universidade e a escola, uma vez que ambas estão envolvidas por saberes igualmente importantes.

Contudo, sinalizamos que a participação dos estudantes residentes de Geografia da UEPB/CH no PRP, vivenciado durante a pandemia da Covid-19, reuniu diversas reflexões inerentes à questão da qualidade formativa dos discentes. A inserção mais profunda na prática pedagógica, agora, através de plataformas digitais, desencadeou no licenciando medos e incertezas que já existiam em meio à sua futura prática docente e agora se intensificaram no ensino remoto. Diante disso, o PRP foi eficaz para sanar essas barreiras e oferecer aos discentes uma vivência completa e profunda na realidade escolar.

Considerações finais

Consideramos essencial para os dias atuais à boa formação docente, que se mostra responsável pela consequente melhoria da educação básica. O ensino de Geografia necessita de dinamicidade, estando diretamente interligado à vivência do educando e de sua formação crítico-cidadã. No entanto, se a formação docente não se torna capaz de formar o professor para o entendimento das relações presentes no ambiente escolar, distanciando-o desse contexto, o mesmo não terá aporte suficiente para romper a fronteira sistemática do ensino mecânico.

Reportando ao ensino superior, especificamente, a formação de professores de Geografia, que necessita de um currículo onde estejam atreladas teorias e práticas, o contexto pandêmico foi encarado com dificuldades. Nesse sentido, a prática docente realizada nas disciplinas de Estágio Supervisionado, que já advinha de uma carga horária insuficiente, foi reduzida ainda mais, em decorrência do ensino remoto emergencial.

No entanto, observamos o quanto às políticas públicas de iniciação à docência, a exemplo do PRP, foram imprescindíveis para contornar essa situação. Diante dos relatos dos residentes pedagógicos participantes do PRP, durante o período pandêmico, concluímos o quanto a sua participação no referido programa foi salutar, tanto para a qualidade formativa dos docentes, quanto para a realidade dos alunos receptores do projeto. Contudo, elencamos que os investimentos para a qualificação docente devem ser cada vez mais priorizados, no sentido de contribuir para o melhoramento da educação básica no Brasil.

Referências

ALVES, C. A. B; HENRIQUES, C. M. T; SILVA, R. C. N; ARRUDA, L. V; BELIZARIO, M. A. S. PPC, **Projeto Pedagógico de curso de Geografia**, Campus III. Universidade Estadual da Paraíba, 2016, 130p.

BARBOSA, R. S. **O ensino de geografia e a formação inicial de professores:** observações e práticas do Programa de Residência Pedagógica (PRP) da UEPB - Campus III. Universidade Estadual da Paraíba. Trabalho de conclusão de curso. Guarabira, 2022. 68p.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Residência Pedagógica – Edital nº1/2020. Brasília: CAPES, 2020. Disponível em:< <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf>>. Acesso 11 jul. 2023.

FERREIRA, J. D. A; ARRUDA, L. V. **Programa Institucional de bolsa da Residência Pedagógica RP/UEPB.** Subprojeto Geografia Núcleos de Campina Grande e Guarabira/PB. Campina Grande, 2020, 16p.

FREITAS, M. C; FREITAS, B. M; ALMEIDA, D. M. **Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente.** Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 1, n. 2, 2020. p. 1-12.

GHEDIN, E; ALMEIDA, M. I; LEITE, Y. U. F. **Formação e professores: caminhos e descaminhos da prática.** Brasília: Líber Livro Editora, 2008. 140p.

KULCSAR, R. **Estagio supervisionado como atividade integrada. Pratica de Ensino e o Estagio Supervisionado.** Campinas: Papirus, 1991.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** Editora Cortez. São Paulo, 2013. 258p.

LINHARES, P. C. A; IRINEU, T. H. S; SILVA, J. N; FIGUEREDO, J. P; SOUSA, T. P. **A importância da escola, aluno, estágio supervisionado e todo o processo educacional na formação inicial do professor.** v.4, n.2, Jul./Dez., 2014, p. 115-127.

NÓVOA, A. **Escolas e Professores Proteger, Transformar, Valorizar.** Yara Alvim (col.), Salvador, 2022. 116p.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004. 296p.

AFINAL, DO QUE PODEM AS CRIANÇAS BRINCAR? VIVÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Lizandra Mendes de Sousa¹

Camila Gabrielly Silva do Nascimento²

Leonardo José Freire Cabó Martins³

Notas experiências-vivências iniciais

Seriam as crianças atores sociais capazes de recriar e ressignificar os enredos sociais, como uma forma de romper as estruturas hierárquicas e tensionar novas formas de construir relações? A escolha dos brinquedos, por exemplo, pode ser tomada como critério para dizer como as crianças se relacionam com o gênero? E ao fazerem aquilo que os adultos não desejam que façam, estão as crianças mostrando e mobilizando novas formas de ser meninas e meninos? Essas são algumas, das muitas, questões que irrompem, à flor da pele, os espaços institucionais de atendimento educativo a crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Pensar nesses questionamentos é também buscar compreender que a infância, e o “ser criança”, é permeada por construções sócio-históricas e culturais que nos chamam a refletir sobre os [re]arranjos de/para ser, estar, conviver, participar, relacionar-se e, assim, produzir práticas cotidianas mediadas por interações e brincadeiras que garantam autonomia e liberdade.

Dito isto, outras questões emergem, quais sejam: O que podem as corporeidades infantis que ousam não seguir as normas, regras e orientações na construção de interações e brincadeiras na Escola de Educação Infantil? Como as diferenças e hierarquias de gênero se manifestam e são construídas no cotidiano das salas de referência das Escolas de Educação Infantil?

Esse conjunto de perguntas relacionais nos instigam a reafirmar as

1 Aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: marializandra1626@gmail.com.

2 Aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: camilagabrielly2611@gmail.com.

3 Professor do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), Universidade Federal do Piauí. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: freirecabo@yahoo.com.br.

crianças enquanto sujeitos históricos e sociais de direitos, que mobilizam ações, individual e coletivamente, por meio de suas vontades e desejos, que brincam e constroem interações articuladas com múltiplas relações e linguagens, que transgridem as percepções adultocêntricas e forjar maneiras de ser livres, autônomas e autênticas. Contudo, no mesmo passo que caminham por movimentos de subversão, acabam aprendendo a ter e seguir orientações lineares, sexistas e autoritárias pautadas em construções hierárquicas que opõem homens e mulheres, meninos e meninas⁴.

À vista disso, ponderamos como relevante pensarmos: Como as relações de gênero se fazem presentes nas interações e brincadeiras do cotidiano das salas de Educação Infantil de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI)? O que as crianças nos ensinam sobre as relações de gênero presentes nas interações e brincadeiras de modo a romper com os estereótipos e papéis de gênero reproduzidos pelas Instituições de Educação Infantil?

Frente as questões apresentadas, este trabalho adota como objetivo discutir as relações de gênero no cotidiano da Escola de Educação Infantil a partir das experiências e vivências do Estágio Supervisionado II, de modo a compreender como as questões de gênero atravessam as interações e brincadeiras, materializando-se em orientações, permissão ou negação, ao direito ao brincar livremente.

É no entorno dos questionamentos, encorpado de experiências-vivências, que ousamos escrever esse texto. Um processo onde se encontram, e dialogam, ousadia[s] e coragem[ns] mergulhadas em atos de provocações, convites, convocações, confissões e inquietações que se movem a partir de observações e sentimentos de desconfortos frente as proposições feitas as crianças [e a nós] nas Escolas Municipais de Educação Infantil acerca da divisão de papéis sociais de gênero, e o modo como estes devem ser seguidos a qualquer custo.

São aprendizagens dolorosas, aterrorizantes e violentas, que acabam por retirar das crianças o direito de viver seus desejos, de brincar com os brinquedos e brincadeiras com as quais se sintam confortáveis e felizes, de se comportarem em suas sensibilidades sem julgamentos, e de serem livres. É assim, movidas/os por inquietações e desconfortos, que este texto demonstra sua relevância, especialmente por convocar e provocar em outras pessoas a necessidade de repensarem concepções, práticas e discursos acerca do que seja Educação Infantil, a infância e o ser criança.

Assim, o texto está organizado em quatro seções, quais sejam: 1) fazemos uma introdução onde apresentamos o objetivo do trabalho e

4 Em uma sociedade marcada pela divisão social, e sexual do trabalho, as relações de gênero, atuam de modo a garantir a homogeneização e os padrões necessários a existência de hierarquias e modos de subjugar outras formas de existência que não performam os ideais esperados socialmente.

apresentamos algumas perguntas que foram sendo suscitadas ao longo do Estágio Supervisionado II; 2) pistas: seção onde apresentamos algumas pistas metodológicas que guiam as trilhas do trabalho; 3) apresentamos um episódio selecionado para ilustrar a construção do trabalho; e, 4) notas finais mobilizam novos questionamentos e impulsionam arranjos de reflexões futuras, e assim finalizamos [por hora] o texto, desejando que a sua escrita possa promover uma leitura que aguace outras indagações em direção a uma educação que garantam às crianças o direito à autonomia e a liberdade de/para ser livres em si.

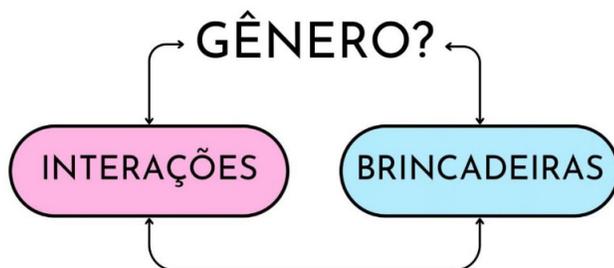
Pistas experiências-vivências metodológicas

Esse texto inquietações trata-se de um relato de experiência, posto que, para além das articulações com a pesquisa, ensino e a extensão, as experiências vividas nas relações e interações cotidianas com a Escola de Educação Infantil contribuem para a qualidade da compreensão e para a descoberta de momentos-vivências, dando-nos novas possibilidades para a construção do conhecimento (Mussi; Flores; Almeida, 2021). Isto, por vez, engloba e se faz presente na pesquisa qualitativa, uma vez que demonstra que a subjetividade e as reflexões, críticas e questionamentos destas também são relevantes para a produção do saber e fazer científico (Creswell, 2014).

Nas experiências-vivências selecionadas para compor a escrita deste texto, vamos, pois, nos alicerçando em corpos-vozes que trazem provocações sobre gênero que perpassam as brincadeiras e brinquedos nas relações e interações entre crianças-crianças, crianças-adultos e crianças-ambiente na Educação Infantil e, assim, dando contornos aos seus comportamentos, falas, processo de aceitação e de rejeição. Uma escrita que a todo momento reivindica ações, práticas e discursos de liberdade e democracia e, com isso, a necessidade de que sejam gestados processos de escuta vivos, ativos, atentos e afetivos, de modo que se materializem em ferramentas para a composição de espaços-tempos-ambiente seguros e acolhedores nas Escolas de Educação Infantil.

Nesse sentido, este trabalho se organiza a partir de 02 (dois) episódios que se conectam e se mostram como partes de um conjunto de saberes, fazeres e sentires que permeiam e envolvem as experiências-vivências do Estágio Supervisionado II – Educação Infantil. O episódio selecionado conta a experiência-vivência em uma sala de maternal de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), e as reflexões em seguida buscam problematizar sobre ele, como ilustramos na imagem abaixo.

IMAGEM 1 – Organizando as experiências-vivências: o conceito de gênero como eixo de/ para análise das interações e brincadeiras na Escola de Educação Infantil



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023.

É a partir do conceito de gênero que buscamos organizar as experiências-vivências das crianças e sua relação com as brincadeiras e interações. Ao mobilizarmos tais entendimentos, também estabelecer relações destes com as concepções de Educação Infantil, infância e de criança presente nas ações e práticas pedagógicas e, também, nos discursos, seja das crianças, seja[m] da[s] docente[s] e, assim, evidenciar como as questões de gênero vai se constituindo nesses espaços-tempos.

Além disso, ao colocarmos a categoria gênero no centro das reflexões sobre as experiências-vivências da vida vivida cotidianamente nos espaços-tempos da Escola de Educação Infantil, em especial, naquilo que observamos e vivenciamos no Estágio Supervisionado. Assim, estamos tentando, também, entender os modos como os sentimentos da infância, do ser criança e os muitos modos de existir das crianças em seus espaços-tempos. Contudo, ao juntarmos gênero-interações-brincadeiras mostramos como nós, professoras em formação, vamos construindo táticas que burlem o aprisionamento da infância. Apresentamos, pois, o episódio narrado-vivido das experiências com o qual resolvemos [ousamos] dialogar nessa escrita-reflexão-inquietação.

Episódio 1: Esse brinquedo é de menina!?

Terça-feira. Mais um dia na Escola. Turma do maternal II. Crianças de 03 anos. Seria mais um dia de Estágio Supervisionado como qualquer outro, mas não foi bem assim que aconteceu! Como sempre, chego cedo, encho o meu corpo de água e me dirijo a sala para esperar a chegada das crianças e da professora. Há na sala espaços para as produções das crianças e sempre que entro lá, olho o que elas fizeram no dia anterior. Isso me arranca sorrisos por imaginar como foi todo o processo - sei que às vezes as pinturas são feitas com tintas, outras vezes com coleção de giz cera ou mesmo com picotes de EVA, mas, ao mesmo tempo, me deixa triste por perceber que essas mesmas atividades foram feitas por cima

de materiais impressos, não dando possibilidade para que as crianças possam utilizar da sua liberdade para imaginar, pintar e criar.

A professora chega! Sempre muito gentil comigo, me conta o que aconteceu no dia anterior e se senta à espera das crianças. Fico sentada, próximo a porta, esperando para recebê-las. Algumas ainda choram – estamos no início do período letivo, muitos por não quererem sair de perto dos seus familiares ou responsáveis, outras já se despedem dando tchau, já entrando na sala e, enquanto as outras crianças não chegam, vou conversar com as que estão presentes a fim de acalmá-las um pouco – sobretudo as que ainda choram. Pergunto se dormiram bem, se tomaram café da manhã, se brincaram muito em casa e como foram as brincadeiras. Algumas dizem que brincaram de comidinha, outras com o cachorro, outras de carrinho, de boneca, de casinha, com o celular... são inúmeras as brincadeiras.

Após todas chegarem e ficarem sentadas enfileiradas ou em forma de um quadrado aberto de frente para o quadro – que por sua posição e altura, não permite que as crianças façam uso de forma livre, a professora faz uma oração agradecendo pela oportunidade do dia de hoje junto a elas e em seguida conta uma história [Elas gostam muito da atividade de contação de histórias].

Depois da história, se ainda der tempo, antes do intervalo, é hora da brincadeira livre, na qual ela, a professora, pega um tambor cheio de brinquedos, pede que as crianças se sentem no chão da sala e despeja todos. Esse momento é uma gritaria e uma certa confusão de quem vai pegar qual brinquedo. Nesse momento, para amenizar a situação, a professora pede para que quando cada uma das crianças terminar de brincar com determinado brinquedo possa ceder para a outra. Em uma dessas brincadeiras, três meninas estavam brincavam em um restaurante e um dos meninos pegou, sem a permissão das meninas, um pratinho na cor rosa. Uma das meninas começou a chorar e falou para a professora que a outra criança havia pegado o seu brinquedo. No mesmo momento, sem qualquer reflexão sobre a situação, a Professora pediu para que o menino devolvesse o pratinho porque, na sua fala, “[...] *aquele utensílio era de menina e que menino brinca é de carrinho, de motinha, de pecinhas de montar*”, apontando para os brinquedos que estavam no chão e que sinalizavam o que seriam “*brinquedos de meninos*”.

Aquilo me doeu o coração. A criança só queria fazer parte da brincadeira, mas, mais uma vez, foi impedida pelas normas e estereótipos de gêneros que se faziam presentes nas orientações [imposição] da professora e que ditam socialmente que aquele brinquedo [o prato cor de rosa] é um brinquedo para meninas e não para meninos [penso que deveria ser um brinquedo para crianças, sem que isso pudesse definir sua sexualidade e/ou seu gênero]. Ao mesmo tempo em que percebo que os meninos não podem brincar com os “*brinquedos*

de meninas”, percebo que as meninas nem se quer arriscam brincar com os “*brinquedos de meninos*” [Há regras tácitas que parecem ter sido construídas desde as primeiras interações que fazem com que as crianças definam suas possibilidades de interagir e brincar livremente. Não há mais liberdade! Tudo está determinado]. Respirei fundo e me segurei para não ter um surto.

No dia seguinte, nesse mesmo momento de brincadeira livre, percebi que um dos meninos estava brincando de fazer comida e, antes que a professora pudesse intervir, me aproximei e comecei a brincar com ele pedindo para que ele pudesse fazer sua comida favorita para que eu pudesse experimentar. Minutos depois quase todas as crianças (meninas e meninos) estavam brincando de fazer comida, elaborando, cada uma a seu modo, pratos diversos. Tínhamos desde arroz com feijão e frango, até bolo de chocolate. Era praticamente um banquete, onde cada uma poderia se servir. Isso não vai acontecer nos dias que eu não estiver mais lá, mas sei que, naquele momento, pude proporcionar a elas espaço para brincarem como quisessem, sem distinção de gênero, sem brinquedos de menino e de menina. Permiti que elas brincassem como crianças! Isso era o bastante!

Episódio 2: Afinal, do que podem as crianças brincar? Algumas reflexões sobre seus fazeres e suas brincadeiras

Iniciamos os diálogos sobre do episódio 1, narrada [muitas vezes, com angústia, tantas outras vezes, com o desejo de ser, relacionar-se, tornar-se e sentir-se professoras/r que se aproximam e abraçam as subjetividades e, assim, rejeitem práticas e discursos que violam as múltiplas formas de ser e tornar-se alguém] anteriormente, ao som de uma instigante canção reflexivamente intitulada “Você não existe”, da expressiva Potyguara Bardo, onde compreendemos o que impulsiona as teias regulatórias da nossa cultura: o binário, o a histórico e com seus reflexos de aversão. Essas teias de controle e opressão ocasionam viagens únicas e fixas nos espaços-tempos do processo de construção da identidade das pessoas para, dessa forma, não ultrapassar as fronteiras impostas pelo padrão de gênero. Uma corrente que aprisiona, e nega o direito de ser alguém no mundo.

Ficamos, ao som da canção e linda voz de Potyguara Bardo, nos questionando: Como, então, soube se/quando nasci/me tornei homem ou mulher? Ou o que aconteceu foi um enquadramento na ordem do sexo biológico? Quando nossas mães descobriram que estavam grávidas e o médico disse, sem medo de errar: “É uma menina!” ou “É um menino!”, toda nossa existência foi planejada: roupas rosas e/ou com tonalidades mais claras para meninas; roupas azuis e com tonalidades mais escura para meninos; as formas como deveriam sermos educados e nos comportar; ficar em silêncio, falar baixo, casamento, marido, filhas/os, faziam [e fazem] parte da única rota para as mulheres;

liberdade, aventuras, desejos, sonhos e poder para os homens. Ninguém parou para pensar como nos sentimos com toda essa chuva de mandamentos/tarefas/obrigações? Por que? Porque são bolhas sociais enraizadas e mantidas pela ordem binária e heteronormativa de uma sociedade machista, sexista, misógina, racista, lgbtqiap+fóbica enfim, que dita o que é considerado normal, natural e adequada para todas as existências. E tudo fora dessas linhas é, diariamente, impedido de existir.

Na música de Potyguara Bardo de vida[s] sendo provocada[s] e colocada[s] em cheque, lembramos de Guacira Lopes Louro (2008), no livro *“Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer”*, especificamente no capítulo *“Viajantes pós-modernos”*, quando a autora nos faz trilhar caminhos transgressores, ao tempo em que nos convida a mergulhar em nossas próprias experiências-vivências do que foi e do que ainda será vivido [andanças pelos desconhecimentos de si]. Revisitamos nossas infâncias nos espaços-tempos da Escola, e nos deparamos com as proibições, negações, permissões e os cuidados para não nos tornarmos pessoas estranhas. As brincadeiras e brinquedos tinham/têm suas marcações de gênero, de forma explícita e implícita, nós é que não havíamos percebido!

Nesse sentido, percebemos que a vida é sim uma grande viagem, na qual todas/os nós tornamos homens e mulheres não no ponto de partida (nascimento), mas no decorrer do percurso, atravessando as fronteiras, olhando as passagens, trilhando os caminhos. E nessa viagem indefinida e mutável, vamos aprendendo que: “você não existe e eu também não, tudo que tem nessa vida é fruto da nossa imaginação. A realidade surge na nossa ligação. Suas ideias emanar a luz de toda a criação” (Potyguara, 2017, *on-line*).

Assim, com Louro (2008) e no corpo-voz potente de Potyguara Bardo, compreendemos que as questões de gênero e sexualidade integram a história das instituições de ensino (Altmann, 2001)⁵, mesmo que os agentes educativos [afinal, o que eles estão ensinando?] insistam em não as discutir, ocultando-as e mantendo-as como tema proibido, de modo a [re]produzir padrões e estereótipos na tentativa de homogeneização das existências e sequestro das liberdades. O que parece, por vezes, como aponta Xavier Filha (2015), é que o tema é ainda uma ‘terra de incógnitas’, desconhecida por adultos, sobretudo, pais de crianças/responsáveis por crianças⁶.

5 Altmann, Helena. Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, jun./dez. 2001.

6 O debate sobre as questões de gênero e sexualidade na infância apresenta-se, ainda hoje, como um terreno permeado por uma série de controvérsias e constrangimentos, seja pelo silenciamento das questões que emergem dessa discussão ou pela falta de aprofundamento dos fundamentos que orientam o modo de organização social. Para uma leitura mais apro-

Nesse contexto, as práticas pedagógicas desempenhadas nas Escolas de Educação Infantil demonstram que há papéis de gênero definidos até mesmo no uso dos brinquedos, das brincadeiras e das possibilidades de interação entre as crianças. É o que observamos na situação-vivência que apresentamos até aqui.

As crianças não desempenham práticas de diferença, ou mesmo hierárquicas, entre seus corpos enquanto meninas e/ou meninos, sobre o podem ou não realizar, ou do que podem ou não brincar, mas são ensinadas, desde a chegada na Escola, sobre como e com o que podem brincar, com quais brinquedos podem ou não brincar, e vão se apropriando de práticas que põem em hierarquias desiguais homens e mulheres, a partir de ações, atitudes e práticas orientadas por valores históricos e sociais que negam a possibilidade da diferença e a liberdade de ser e existir de corpos dissidentes.

Segundo Finco (2003), as crianças conhecem, aprendem, interagem e participam das construções sociais por meio das relações que estabelecem entre si, com outras crianças e adultos, ao tempo que são as construções culturais que pautam as suas produções de estereótipos e os papéis de gênero. São os adultos, com seus medos, julgamentos, entendimentos preconcebidos, aversões e suas expectativas, que ensinam o que podem ou não meninas e meninos fazerem, expressarem, sentirem, saberem e serem. Os brinquedos, e as brincadeiras, enquanto elementos culturais, são pontos de partidas tanto para hierarquias, como para as definições, diferenças e separações de gênero, como também para desfamiliarizar de tais construções, e recriarem novos significados e sentidos.

Considerar, pois, essas construções sociais e culturais como marcadores das ausências e das possibilidades nos espaços-tempos-lugares-contextos da Educação Infantil, é também refletir que “[...] ninguém nasce sabendo brincar, que o brincar pressupõe aprendizagem social” (Kishimoto; Ono, 2008, p. 210), o que nos faz acreditar que a mesma educação que garante e vai ao encontro de realidades, sonhos e reinvenções possíveis, é, portanto, aquela que aprisiona, poda e molda comportamentos, sentimentos, modos de ser, pensar e agir, perpetuando preconceitos, discriminação e aniquilando existências autênticas, sensíveis e livres.

De acordo com Pereira e Oliveira (2016, p. 284), “[...] muitos são os meninos que têm vontade de brincar de cozinhar, de boneca ou brincar de salão de beleza, mas que se reprimem por imposições comportamentais veementes ou sutis”, reverberados deste a família até as instituições de ensino formais, garantindo que meninas e meninos não saiam das caixinhas do que é considerado adequado, normal, esperado e aceito socialmente, afinal, parece

fundada ver: Xavier Filha, Constantina. Sexualidade e identidade de gênero da infância. **Revista Diversidade e Educação**, v. 3, n. 6, pp. 14-21, jul./dez. 2015.

haver uma única forma e jeito de ser menino e menina. Parece, mas não há! Há sim, múltiplas maneiras, jeitos e possibilidades de ser e existir que precisam ser garantidas desde a Escola de Educação Infantil.

Da mesma forma que as instituições de ensino formais são frutos do seu tempo, nós também somos frutos do nosso tempo e, assim, reconhecer tudo aquilo que nos assusta é, talvez, um dos pontos de partida para criarmos fendas nas bolhas sociais que somos e nas quais estamos inseridas/os, de modo a perceber as pessoas pelas percepções do direito à vida e às diferenças. Onde há fendas, fazem-se caminhos! Necessitamos, com coragem e ousadia, criar essas fendas para, assim, construir possibilidades possíveis de sentidos, e de vida. E uma dessas possibilidades possíveis é compreender e reconhecer que a palavra diversidade [e tudo que ela representa] assunta, incomoda e feri os egos e as concepções de vida de muitas/os, pois, nem sempre nos possibilitamos estar abertas/os às diferenças. É necessário, dessa forma, entender, também, que as crianças são universos inteiros de saberes, conhecimentos, compreensões, possíveis e diferenças, se quisermos construir ambientes seguros e acolhedores para todas as subjetividades.

Reafirmamos, portanto, que as crianças são capazes de dizer o que desejam e o que têm interesse de fazer. Elas têm o direito de serem ouvidas, de terem suas ideias valorizadas, reconhecidas e vistas enquanto sujeitos históricos e sociais de direitos. Para isso, precisamos garantir e oportunizar espaços acolhedores, seguros e éticos para que as crianças possam estabelecer múltiplas relações, e como as brincadeiras e os brinquedos são uma forma de linguagem importante para o desenvolvimento afetivo, intelectual, social, são também uma possibilidade afirmar a dimensão política do fazer da Educação Infantil, especialmente, espaços-tempos-lugares para que sejam capazes de promover práticas pedagógicas não-sexistas.

Notas experiências-vivências [não] finais

Este trabalho ousou discutir as relações de gênero no cotidiano da Educação Infantil a partir das experiências e vivências do Estágio Supervisionado II, de modo a compreender como as questões de gênero atravessam as interações e brincadeiras no cotidiano das salas de referência. Percebemos que as crianças não nascem sabendo como brincar e hierarquizar as relações a partir de estereótipos de gênero e sexualidade, mas aprendem, a partir de práticas cotidianas desempenhadas por adultos, a cultivar e perpetuar diferenciações e papéis, até nos usos que fazem dos brinquedos e na construção das brincadeiras e interações.

Entendemos que a sociedade atual reafirma que existem verdades únicas

sobre os corpos que são possíveis e aceitáveis nas diferentes organizações sociais e, com isso, intensificam a perpetuação das histórias-narrativas únicas, impossibilitando construções de táticas e alternativas de circular, nos distintos espaços, tempos e lugares sociais, de outros conhecimentos, histórias, memórias, vivências, experiências e resistências de outros corpos-existências. E a manutenção dos papéis de gênero desempenhados por mulheres e homens, meninas e meninos é uma forma de garantir que a cisheteronormatividade continue pautado os modos, jeitos e possibilidades de ser, tornar-se e sentir-se alguém. Não seria diferente na Escola de Educação Infantil. As brincadeiras e brinquedos são formas/instrumentos para garantir que as crianças não se tornem corpos estranhos, inadequados e “anormais”.

Há, nas Instituições, um medo imenso por tudo que é tido como diferente. Tudo que foge aos padrões estabelecidos e impostos pela sociedade violenta, ocasiona medo. O medo paralisa e, conseqüentemente, impede as oportunidades de criar laços reais com as existências-vivências diferentes. O medo nos impede de perceber que somos diferentes. Com o medo nasce a rejeição. Rejeitamos tudo que foge do binarismo. Rejeitamos vidas como se fossem objetos descartáveis. Com a rejeição nasce o ódio e a aversão. E isso, por sua vez, cria ondas fortes, e cruéis, de violências.

Nessa perspectiva, compreendemos, e reafirmamos, a necessidade de repensar as concepções e práticas da Educação Infantil, da infância e do ser criança, como uma forma de perceber as crianças enquanto sujeitos de históricos e de direitos, mas também, destacar que existem múltiplas formas e jeitos de ser menina e ser menino, garantindo espaços seguros, éticos e acolhedores para que elas possam vivenciar sua infância de maneira plena, digna e respeitosa, tendo liberdade para ser quem são, e para brincar, interagir e desempenhar os papéis sociais que desejarem/se desejarem.

Referências

- Creswell, Jonh Ward. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa:** escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre, RS: Penso, 2014.
- Finco, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 14, n. 3, pp. 89–101, set./dez. 2003.
- Kishimoto, Tizuko Morchida; Ono, Andréia Tiemi. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. **Pro-Posições**, [S.L.], v. 19, n. 3, pp. 209-223, dez. 2008.
- Louro, Guacira Lopes. Viajantes pós-modernos. *In:* Louro, Guacira Lopes. **Um corpo estranho:** ensaios sobre sexualidade e a teoria Queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 11-25.

Mussi, Ricardo Franklin de Freitas; Flores, Fábio Fernandes; Almeida, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, 2021, pp. 60-77.

Pereira, Angelica Silvana; Oliveira, Ericka Marcelle Barbosa de. Brincadeiras de meninos e meninas: cenas de gênero na educação infantil. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz, v. 24, n. 1, pp. 273-288, 28, abr. 2016.

Você não existe. Interprete: Potyguara Bardo. Compositora: Potyguara Bardo. **Youtube**. 2017. 1 vídeo (4min 33s). Publicado pelo Canal Potyguara Bardo. Disponível em: <https://youtu.be/t7XSWyHxMxk>. Acesso em: 24 jul. 2023.

POR UM ENSINO DE JORNALISMO DE SUBJETIVIDADES: ÉTICA JORNALÍSTICA E SABERES PEDAGÓGICOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Carlos Augusto Pereira dos Santos Júnior¹

1. Introdução

O entrelaçamento entre saberes didático-pedagógicos e o estágio supervisionado desempenha um papel formativo e estruturante da postura acadêmica e prática de futuros educadores. Sobretudo no Brasil, onde o processo de pesquisa está engendrado na prática também da sala de aula, é fundamental gerar reflexões em torno dessa realidade. Nesse sentido, a busca constante da integração do processo de aprender e ensinar, ou (re)aprender para possibilitar novos conhecimentos, requer a integração de saberes teóricos em conjunto com a prática-docente, seja em quaisquer níveis, desde a educação básica à superior, sendo esta tratada neste trabalho em específico. Nesse contexto, o estágio-docência a nível de mestrado em Comunicação representa uma oportunidade enriquecedora e reflexiva para os estudantes de mestrado aprimorarem suas habilidades docentes e compreenderem a interseção entre a ética jornalística e os saberes pedagógicos.

Diante desse panorama, o presente capítulo intenta abordar as experiências e contribuições do estágio-docência no mestrado em Comunicação, com ênfase na ética jornalística e das subjetividades, a partir do ensino desses temas em sala de aula. O relato de experiência parte da disciplina “Introdução ao Jornalismo (JOR210)”, ministrada no curso de Jornalismo da UFOP, e representa o cenário em que o estagiário, Carlos Augusto Pereira dos Santos Júnior, autor deste trabalho, desempenhou um papel ativo na formação dos estudantes. As aulas foram ministradas na turma do primeiro período de Jornalismo, ocorridas no

1 Jornalista e mestrando em Comunicação pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Ouro Preto (PPGCOM - UFOP), orientado pela professora Marta Regina Maia, doutora em Comunicação. Atualmente, encontra-se em um programa de Mestrado Sanduíche no Exterior, como aluno do Departamento de MassMedia da Pavol Jozef Šafárik University, na Eslováquia. Seus estudos concentram-se nas áreas de comunicação, narrativas, escrita biográfica, afetos, gênero e educação. E-mail: carlos.augusto@aluno.ufop.edu.br.

primeiro semestre de 2022, na Universidade Federal de Ouro Preto. Dentre os temas discutidos, estão a história do jornalismo e da imprensa, a evolução dos meios de comunicação, a ética na assessoria de imprensa e nos jornais impressos. A partir disso, o estagiário teve a oportunidade de compartilhar conhecimentos teóricos com os alunos, incentivando reflexões críticas sobre questões éticas e práticas da atuação jornalística.

A disciplina “Introdução ao Jornalismo” ainda serviu como um campo de aprendizado mútuo, ao permitir com que o mestrando e professor-estagiário aplicasse saberes didático-pedagógicos adquiridos na pós-graduação em Comunicação e de sua pesquisa de mestrado que versa sobre a relação entre biógrafo e biografado na biográfica de Ney Matogrosso², escrita pelo jornalista e crítico de música do jornal *O Estado de S. Paulo*. A abordagem sobre a ética jornalística e os desafios da imprensa contemporânea desencadearam discussões enriquecedoras e reflexões aprofundadas entre o mestrando e os estudantes, criando um ambiente de aprendizado dinâmico e interativo, sob a supervisão da professora Karina Gomes Barbosa, doutora em comunicação.

Desse modo, este capítulo do livro é estruturado em três tópicos principais. O primeiro, intitulado “Ética jornalística e a ideia de pretensa objetividade”, destaca a necessidade de ultrapassar os limites impostos pela ilusão de plena objetividade no jornalismo. O segundo capítulo, intitulado “Subjetividades e o Ensino de Jornalismo”, explora a relevância de considerar a subjetividade como parte do fazer jornalístico e da prática de ensino da profissão, com base nas propostas de Veiga e Moraes (2019) e na visão de Fischer (2002) sobre a mídia como dispositivo pedagógico. Por fim, reservou-se às considerações finais o espaço para o relato sobre o estágio-docência e à busca por um ensino de Jornalismo de subjetividades, que valorize e defenda as subjetividades.

Ao compartilhar essa experiência, é almejado contribuir para o enriquecimento do debate sobre a formação acadêmica e pedagógica no campo da comunicação. Busca-se estimular o desenvolvimento de profissionais éticos, críticos e sensíveis às demandas da sociedade contemporânea, o que torna o ensino de jornalismo mais significativo e relevante. Ao integrar a teoria à prática, com ênfase na ética jornalística e na valorização das subjetividades, o intuito do texto que se segue é inspirar novas abordagens pedagógicas que reforcem o papel do jornalismo como um agente transformador da realidade. Mas não somente relevante

2 A dissertação em processo de escrita abrange estudos e reflexões sobre a produção de biografias no Brasil, a relação entre jornalista e fonte no que diz respeito aos limites entre o espaço público e privado e de como o corpo de Ney Matogrosso, na biografia, configura-se como *locus* narrativo. Carlos Augusto, mestrando pela Universidade Federal de Ouro Preto, autor da pesquisa e deste capítulo, é orientado pela professora Marta Regina Maia, doutora em comunicação.

ao campo da comunicação. Serve também como propostas para outras áreas do saber-científico, como a pedagogia, a psicologia, o direito e tantas outras que poderiam ser citadas aqui. Afinal, a subjetividade é um dos componentes mais presentes em todos os seres humanos e indivíduos do corpo social.

2. A ética jornalística e a ideia de pretensa objetividade

O Código de Ética dos Jornalistas Brasileiros³, elaborado pela Fenaj, apresenta uma postura enfática em relação à defesa da verdade na atuação jornalística. Conforme explicitado no inciso II do 2º artigo dessa resolução, “a produção e a divulgação da informação devem se pautar pela veracidade dos fatos e ter por finalidade o interesse público”. No entanto, ao se observar determinadas práticas jornalísticas no cotidiano profissional, não faltarão exemplos que evidenciem como a pretensa objetividade muitas vezes se dilui em meio aos interesses pessoais e corporativos que permeiam todas as etapas da produção jornalística, desde a concepção da pauta (Moraes, 2022) até a pós-produção das notícias.

Como lembram Veiga da Silva e Moraes (2019), a pauta jornalística com frequência encontra-se imersa nas tramas de poder, ao reproduzir valores dominantes por meio de uma racionalidade excludente (Moraes, Veiga da Silva, 2019). Ainda conforme as autoras (2019), tanto a impessoalidade quanto a objetividade têm sido questionadas há muito tempo pela própria teoria do jornalismo, mas são convenções que permanecem constantemente invocadas na prática profissional, especialmente em um contexto de ênfase na verificação de fatos, impulsionado pelo fenômeno das notícias falsas.

Dito de outro modo, a objetividade também pode ser utilizada como mecanismo de ocultação da verdade, quando, por exemplo, grupos de disseminação de *fake news* se utilizam de elementos convencionalizados pela prática jornalística para transparecer ao público que são sérios, confiáveis e profissionais. Isso pode ser observado desde um texto impessoal, com modo verbal no indicativo, uso da terceira pessoa - que possibilita uma voz narrativa distanciada no texto - até a inclusão de outras perspectivas sobre o evento a partir de diferentes fontes e até mesmo de sites similares aos jornais digitais de referência, dentre tantos outros elementos textuais que compõem o rol do que se

3 O Código de Ética dos Jornalistas Brasileiros, criado pela Federação Nacional dos Jornalistas (FENAJ), é um documento que estabelece diretrizes éticas para os profissionais da área jornalística no Brasil. Ele busca promover a responsabilidade social, transparência, imparcialidade e veracidade das informações divulgadas pela imprensa, além de orientar o respeito à dignidade humana e à privacidade das pessoas envolvidas nas notícias. Disponível em: <https://fenaj.org.br/wp-content/uploads/2014/06/04-codigo_de_etica_dos_jornalistas_brasileiros.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2023.

entende por objetividade.

Ao tomar consciência dessas facetas que a objetividade inscreve na produção midiática, o jornalista tornar-se-ia capaz de se ater aos interesses pessoais que podem advir de diversas fontes, em vez de inocentemente acreditar que a objetividade é o elemento único e central de seu trabalho. Por essa perspectiva, entende-se que as motivações, encobertas pelo verniz da objetividade, englobariam tanto as empresas de comunicação que detêm os meios de produção, como jornais, revistas, portais e assessorias, quanto os próprios profissionais envolvidos no processo, como repórteres, editores, subeditores e editores-chefe. Além disso, há de mencionar também as fontes consultadas para a elaboração das matérias, que podem influenciar o conteúdo jornalístico de acordo com suas perspectivas e intenções.

A complexidade dessa dinâmica revela a importância de análise crítica e reflexiva sobre a ética jornalística, considerando não apenas a busca pela veracidade dos fatos, mas também o papel desempenhado por interesses individuais e empresariais ao longo do processo de produção da notícia, das reportagens ou mesmo dos comunicados de imprensa, destacando aqui a relação direta da comunicação corporativa nesta discussão. Além disso, é notável que o respeito aos princípios éticos, fundamentais para a construção de uma imprensa responsável e comprometida com a sociedade, requer também uma constante reflexão sobre as motivações que condicionam a própria prática profissional, que está longe de ser livre de aspirações subjetivas ou de ordem de terminados grupos organizados socialmente.

Para adentrar essa questão, Silva (2006) busca na história os campos de tensão entre o interesse de um só indivíduo (ou de um grupo) e aquele que emerge do campo social, da vida em coletividade, que também traz consigo interesses das mais diversas ordens. Segundo o autor (2006), a evolução dos espaços público e privado é ainda essencial para a compreensão dos desafios enfrentados atualmente no jornalismo. Desde a antiguidade clássica até a era da globalização, as transformações nas relações sociais, políticas e econômicas impactam a configuração e as fronteiras entre esses espaços. Nesse contexto, a criação da “opinião pública” e o surgimento de novos meios de comunicação ampliam as possibilidades e os dilemas do jornalismo no que tange à prática ética, exigindo uma reflexão mais profunda sobre os limites éticos e legais envolvidos.

Longui (2006), neste ponto, destaca o cotidiano de jornalistas que frequentemente se veem confrontados com dilemas éticos no momento de decidir quais informações devem ser divulgadas e como isso pode afetar a privacidade das pessoas envolvidas. Esse pensamento sugere que a tensão entre valores pessoais e ação racional, enquanto aportes adotados por Longui (2006)

em sua análise, é um aspecto intrínseco à prática jornalística. Fabiana Moraes e Márcia Veiga da Silva (2019) também lançam luz sobre a realidade na qual o jornalismo se encontra diariamente inserido, repleta de desafios e impasses que expõem sua incapacidade de lidar plenamente com os fenômenos sociais presentes no debate público. Nesse contexto, para as autoras (2019), torna-se evidente a falta de humanidade nos discursos veiculados pelo jornalismo de referência⁴, especialmente quando as retóricas invadem a esfera íntima da vida individual e afetam a visão das pessoas sobre como elas se enxergam no mundo e reivindicam seus direitos básicos como seres humanos e cidadãos.

Essa lacuna revela, de certa forma, uma falha da prática profissional, que dificulta a problematização e a análise crítica dos fenômenos sociais impulsionados por opressões estruturais, como o machismo, o racismo e a LGTBfobia, apenas para citar alguns exemplos. Essas opressões, entrelaçadas em um emaranhado de discursos e práticas arraigadas na sociedade, acabam por influenciar como o jornalismo é exercido, limitando sua capacidade de abranger a complexidade desses fenômenos. Dessa forma, é fundamental que os profissionais da área reflitam constantemente sobre os desafios éticos e as questões inerentes ao exercício do jornalismo, buscando uma abordagem mais humanizada e sensível, capaz de ampliar vozes às diversas realidades presentes na sociedade.

3. Subjetividades e o Ensino de Jornalismo

Desde o surgimento das primeiras escolas de jornalismo, no século XIX, até os dias atuais, a formação de jornalistas tem passado por constantes transformações para acompanhar as demandas da sociedade e as mudanças tecnológicas. Com o advento da imprensa e o crescimento do setor editorial, as demandas por jornalistas qualificados cresceram consideravelmente. As primeiras escolas de jornalismo, por exemplo, foram criadas visando preparar os profissionais para atender a essa crescente necessidade. No entanto, nessa fase inicial, a formação dos jornalistas estava mais voltada para a prática do que para a teoria. Os estudantes aprendiam as técnicas de redação, edição e reportagem, mas havia uma escassa reflexão sobre a ética, a responsabilidade social e a importância do papel do jornalismo na construção da democracia.

Com o passar do tempo, à medida que a sociedade evoluía e o jornalismo

4 O termo “jornalismo de referência” refere-se aos jornais e meios de comunicação de grande prestígio e influência, geralmente considerados como os principais veículos de notícias em uma sociedade. Esses veículos impactam a agenda pública, são orientados pela ideia de credibilidade e qualidade na apuração e na apresentação das informações. São também referências para outros meios de comunicação e jornalistas, influenciando a cobertura e a narrativa de diferentes assuntos. O jornalismo de referência, assim, muitas vezes é associado a jornais e canais de televisão com grande alcance e impacto no debate público.

se tornava cada vez mais relevante para a divulgação da informação e a construção da opinião pública, a formação dos jornalistas passou a abarcar outras áreas do conhecimento. As escolas de jornalismo começaram a incluir disciplinas relacionadas à sociologia, política, economia e comunicação, com o intuito de capacitar os futuros jornalistas a compreenderem os contextos nos quais estavam inseridos e a produzirem reportagens e análises mais abrangentes e contextualizadas. A partir disso, o ensino de jornalismo passou a requerer a compreensão e articulação de diversas áreas do conhecimento em sua prática pedagógica.

No entanto, apesar dessas tentativas de ampliação curricular, o ensino de jornalismo ainda enfrenta desafios relacionados à questão da subjetividade presente na prática jornalística. A profissão há muito tempo tem sido associada à busca pela plena e completa objetividade, com a tentativa de separar os posicionamentos pessoais do repórter em suas produções, assim como os interesses das corporações às quais estão vinculados. Essa visão, por vezes, se fundamenta em uma perspectiva cartesiana do jornalismo, na qual se enfatizava a distinção entre o sujeito observador e o objeto observado. Contudo, essa abordagem torna-se cada vez mais questionável, uma vez que a subjetividade é inerente ao ser humano e inevitavelmente também se manifesta na prática jornalística. Além disso, essa perspectiva limitada pode restringir a compreensão da complexidade dos fenômenos sociais e impedir a análise crítica das narrativas jornalísticas.

Somente a partir da segunda metade do século XX, com o avanço dos estudos em comunicação e a consolidação do campo acadêmico do jornalismo, a reflexão sobre a subjetividade e a ética jornalística se intensificou. Surgiram debates e reflexões sobre o papel do jornalista como mediador da informação, os limites entre o espaço público e privado na relação entre jornalista e fonte, e a necessidade de uma abordagem mais sensível e humanizada na produção jornalística.

No ensino de jornalismo, as reflexões dos autores Sardinha e Rodrigues (2020) constituem uma contribuição relevante ao abordarem a questão da democratização da informação e da comunicação, bem como o papel desempenhado pelos dispositivos midiáticos na sociabilidade contemporânea. Essa perspectiva busca situar a formação profissional dos jornalistas em meio ao contexto dinâmico e plural da sociedade contemporânea, considerando a diversidade de demandas que permeia o campo da comunicação. Na contemporaneidade, diante das rápidas inovações tecnológicas e das transformações na sociedade, refletir sobre o papel do professor e da professora de jornalismo e os novos desafios, é essencial para aprimorar o ensino dos fundamentos técnicos, éticos e estéticos da profissão, como sugerem os autores (2020):

Esse aspecto é importante para fundamentar o que acreditamos como uma das teses centrais que defendemos: a produção de conhecimento sobre o campo jornalístico como pressuposto para o ensino dos fundamentos técnicos, éticos e estéticos da profissão. Os mercados periféricos têm lógicas que precisam ser compreendidas para gerar oportunidades e revisar protocolos pedagógicos que superaram a homogeneidade dos projetos de ensino em jornalismo. Na Amazônia, o mercado profissional para o jornalismo tem contornos muito particulares, dentro da própria região, conhecer as dinâmicas e considerá-la para efeito de revisar os conteúdos e as formas de ensinar a profissão são dimensões fundamentais que justificam a pertinência e inovação de um curso de formação superior em jornalismo (Sardinha; Rodrigues, 2020, p. 4).

Assim, evidencia-se que as mudanças nas diretrizes curriculares nacionais, o crescimento exponencial das mídias digitais e o amplo acesso à informação impõem à formação em jornalismo a necessidade de uma constante atualização e revisão dos currículos. Nesse contexto, a influência cada vez mais significativa das redes sociais na disseminação da informação e a propagação de notícias falsas acentuam a urgência em desenvolver jornalistas críticos e éticos, capazes de enfrentar os desafios éticos e as complexidades inerentes à prática jornalística. É nesse cenário que emerge a importância das subjetividades no ensino de jornalismo, abrindo espaço para reflexões sobre como uma formação que valorize a postura subjetiva do jornalista, sem negligenciar a importância da objetividade parcial, pode contribuir para uma atuação mais comprometida e responsável com a sociedade.

Sob a mesma lógica, Martino (2004; 2007) e França (2001) promovem uma reflexão crítica sobre a produção de conhecimento na área da comunicação. Ao questionar as bases conceituais e os paradigmas que fundamentam a produção teórica nessa área, Martino (2004; 2007) destaca as ambiguidades e os desafios presentes na constituição do campo de estudos em comunicação. França (2001), por sua vez, enfoca as discussões não consensuais sobre os objetos e os fundamentos teóricos da comunicação, evidenciando a diversidade de perspectivas que coexistem no campo. Esses autores oferecem um convite para que se considerem a complexidade e as nuances da construção do conhecimento no campo da comunicação, o que é essencial para uma formação crítica e reflexiva em jornalismo.

Em alguma medida, isso implica reconhecer que a comunicação é uma área de complexidades epistemológicas que não se limita a uma única abordagem ou visão unívoca. Essa diversidade de perspectivas pode influenciar a maneira como o jornalismo é praticado e permitir que diferentes profissionais e pesquisadores adotem enfoques diversos na sua atuação e estudos. Sodré (2010; 2012) aborda a temática ao assumir que a pesquisa em jornalismo a relacionando à cultura e às transformações impulsionadas pelas novas tecnologias de comunicação e

informação. O autor (2010; 2012) ainda ressalta a importância de compreender a natureza da cultura comunicacional que permeia a prática jornalística, indo além de uma visão instrumental e técnica, reconhecendo-a não apenas como um processo neutro de transmissão de fatos sociais, mas também enquanto uma atividade culturalmente situada, que reflete e influencia as dinâmicas da sociedade.

No âmbito da produção de sentidos, a inclusão da subjetividade, em evidência no texto ou em qualquer produto jornalístico, surge como um artefato para confrontar a natureza “coisificadora” do jornalismo contemporâneo. Ao adotar uma abordagem imbuída de engajamento e sensibilidade, a prática jornalística transcende as imposições ilusórias da objetividade e fomenta um ambiente propício à expressão de múltiplas vozes e vivências (Moraes, 2022). Nesse contexto, a pauta jornalística tem o potencial de amplificar as vozes marginalizadas e validar suas experiências, ao romper com os estigmas e preconceitos presentes nas narrativas tradicionais. É, neste sentido, que a pauta jornalística pode se converter em uma arma de resistência e transformação, capaz de dismantelar paradigmas enraizados e despertar questões outrora negligenciadas (Moraes, 2022).

Essa compreensão, consonante com as propostas de Fabiana Moraes (2022), coloca em evidência a subjetividade inerente ao processo jornalístico. A adoção de narrativas de vida e a valorização da pluralidade de perspectivas permitem ao jornalismo abraçar a subjetividade do jornalista, proporcionando uma abordagem mais humana e empática na construção das histórias. Nesse contexto, as ideias de Fisher também encontram eco. A mídia, enquanto meio pedagógico, exerce influência significativa na construção das subjetividades individuais e coletivas. Por meio da mídia, padrões de comportamento, condutas e posturas políticas são ensinados e internalizados pelo público (Fisher, 2002). No ensino de jornalismo, é justamente esse entendimento que necessita de debate, complexificação e atenção dos estudantes. Torna-se importante refletir, em sala, sobre como a mídia influencia a prática jornalística e como os futuros jornalistas podem desenvolver uma postura crítica em relação a essa influência. É de se adotar a valorização da subjetividade em narrativas que tomem como direção o sujeito e suas experiências, ou que pelo menos reconheça a subjetividade como parte constituinte do discurso. Estratégias didáticas como essas podem fazer com que estudantes de jornalismo questionem os discursos hegemônicos presentes na mídia e busquem uma atuação menos cristalizada e inflexível. De forma alguma, a intenção aqui é estabelecer uma maneira correta e perfeita de ensinar o jornalismo. Mas é pensar no ensino de subjetividades como uma alternativa capaz de deslocar certas visões cartesianas do ensino da profissão.

A perspectiva de Foucault é interesse para pensar esses fatores. O autor (1995) enfatiza a necessidade do “voltar-se para si mesmo” como forma

de resistência contra as formas de sujeição (Foucault, 1995). No ensino de jornalismo, incentivar os estudantes a refletir sobre suas próprias subjetividades e a reconhecer suas influências configurar-se-ia como mecanismos de subversão para questionar os padrões e normas dominantes na prática jornalística hegemônica. Ao promover a conscientização sobre dinâmicas de poder e controle presentes na mídia e na sociedade, os futuros jornalistas poderiam ver-se como elementos também formativos do produto que eles mesmos produzem no cotidiano da profissão.

Dessa forma, a valorização da subjetividade, o reconhecimento da influência da mídia e a reflexão sobre as práticas de poder tornar-se-iam elementos essenciais para um ensino de jornalismo mais inclusivo, ético e responsável. Não se trata, evidentemente, de banalizar a importância da ideia de objetividade, mas de não a utilizar como velcro de interesses de ordem corporativa e pessoal. A subjetividade do jornalista, por outro lado, não deve ser, tampouco, vista como um obstáculo, mas como uma potencialidade para a construção de narrativas empáticas, diversificadas e representativas, capazes de confrontar os discursos hegemônicos e promover uma comunicação mais plural e democrática.

4. Considerações finais

Ao longo do capítulo, utilizei a terceira pessoa ou verbos impessoais e indeterminados para gerar as reflexões conceituais a ver com o tema apresentado no texto. No entanto, como agora se trata de uma experiência pessoal, peço licença para escrever em primeira pessoa e, de certo modo, praticar o que tenho discutido, colocando-me também como um escritor, pesquisador e jornalista que assume no texto uma postura subjetiva. Obviamente, essa ação não basta para pensarmos além da prática convencionada pelo jornalismo e pela academia. Mas é um caminho viável para, no texto, evidenciar que a ciência é feita por pessoas.

Durante o estágio docência no curso de jornalismo da UFOP, pude vivenciar a prática de compartilhar conhecimentos teóricos com os alunos de graduação, uma oportunidade que se revelou bastante enriquecedora. Ao contrário da crença de que o papel do professor-acadêmico se restringe à produção científica, percebi que minha atuação como docente envolvia constantes movimentos de ensino-aprendizagem em uma relação circular entre a pós-graduação e a graduação. Essa abordagem me permitiu aprofundar os debates vertical e horizontalmente, ampliando os conteúdos ministrados e estendendo os objetivos do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFOP a outros espaços da academia, especialmente à graduação. Essa interligação entre teoria e prática proporcionou aos alunos um maior interesse pela pesquisa, pela ciência e pela problematização da Comunicação enquanto campo científico em constante necessidade de novas

descobertas e conhecimentos.

Ao trazer para as aulas discussões sobre ética jornalística, conectei-as com minha pesquisa de mestrado, que investiga a relação entre jornalista e fonte na escrita de biografias. Por meio do estudo do trabalho do jornalista Júlio Maria, que enfrentou desafios éticos ao escrever a mais recente biografia sobre Ney Matogrosso, discuti como a apuração de informações e a escolha do personagem retratado podem revelar a subjetividade do jornalista. Essa abordagem permitiu aos alunos compreenderem que as subjetividades estão presentes na prática jornalística e que é fundamental refletir sobre elas para uma atuação ética e responsável na profissão.

Nos exemplos expostos em sala, busquei evidenciar para os alunos do primeiro período de jornalismo que a prática da profissão vai além de técnicas e códigos profissionais. Transcende a mera objetividade e está ligada a interesses e subjetividades do jornalista e do meio de comunicação. Com base nas reflexões de Maia e Fernandes (2022), enfatizei a importância da transparência na produção jornalística, ressaltando que revelar os percursos trilhados na apuração, nas entrevistas e nas escolhas editoriais é essencial para dismantelar a falsa ideia de que a objetividade é o elemento que define o que é considerado jornalismo.

Assim, a partir dos exemplos e reflexões apresentados em sala de aula, os alunos puderam compreender que o jornalismo é uma atividade complexa e multifacetada, que vai além da simples busca pela objetividade. À vista disso, ficou evidente que o engajamento com as subjetividades e a transparência nas práticas jornalísticas são ferramentas importantes para desestruturar a visão reducionista do jornalismo. Nesse sentido, a discussão sobre as subjetividades no jornalismo ganhou relevância na prática do ensino, ao possibilitar que os futuros jornalistas se formem, ao longo da vida acadêmica, como profissionais críticos, reflexivos e capazes de contribuir para uma comunicação mais democrática e ética.

Diante do exposto, torna-se possível relacionar as nuances da ética e da pretensa objetividade com a realidade da prática de ensino do jornalismo. O docente que atua no campo do jornalismo, em virtude dessas ponderações, passa a reconhecer a possibilidade de desconstrução da objetividade no ambiente acadêmico, bem como a necessidade de questionar as formas consideradas elementares e cristalizadas pelo jornalismo de referência. É dentro desse contexto que a sala de aula e os anos de formação acadêmica assumem relevância, ao representar momentos-chave para que os futuros comunicadores possam confrontar e problematizar o fazer jornalístico desde a graduação, com vistas a compreender as dimensões que permeiam o exercício da profissão. Adotar a subjetividade, não somente na prática jornalística, mas no ensino da profissão, é, portanto, uma alternativa possível.

Referências

- FISCHER, R. M. B. . O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV . **Educação E Pesquisa**, 28(1), 2002, 151-162. <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000100011>>.
- FOUCAULT, Michel. **O sujeito e o poder**. In: DREYFUSS, Hubert; RABINOW, Paul. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense, 1995A. p. 231-249.
- FRANÇA, V.R. V. Paradigmas da comunicação: conhecer o quê. **Ciberlegenda**. Niterói, UFF, V5, 2001.
- LONGUI, Ariovaldo. A. **Interesses públicos e privados no jornalismo: os limites da transparência**. 2006. Tese (Doutorado em ciências da comunicação) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- MAIA, Marta. R.; FERNANDES, Elias. A transparência no processo de produção das biografias Lula e Marighella. **Esferas**, n. 25, p. 160–180, 17 nov. 2022.
- MARTINO, L. C (org.). **Teorias da Comunicação: muitas ou poucas?** Cotia/SP: Ateliê Editorial, 2007.
- MARTINO, L. C. **História e Identidade**: apontamentos epistemológicos sobre a fundação e fundamentação do campo comunicacional. E-Compós (Brasília), v. 1, p. 1-22, 2004.
- MORAES, Fabiana. **A pauta é uma arma de combate**. Subjetividade, prática reflexiva e posicionamento para superar um jornalismo que desumaniza. Porto Alegre. Arquipélago Editorial, 2022.
- SARDINHA, A.; RODRIGUES, L. C. M. **Apontamentos conceituais sobre o ensino de jornalismo no contexto das novas diretrizes curriculares e da formação superior na Amazônia**. Tropos: Comunicação, sociedade e cultura (ISSN: 2358-212X), [S. l.], v. 9, n. 2, 2020. <Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/tropos/article/view/4356>>. Acesso em: 20 jun. 2023.
- SODRÉ, Muniz. Jornalismo como campo de pesquisa. **Brazilian Journalism Research** (Online), v. 6, p. 7-15, 2010.
- SODRÉ, Muniz. Comunicação: um campo em apuros teóricos. **Matrizes** (USP. Impresso), v. 5, p. 11-27, 2012.
- SILVA, Eduardo. M. da. **Espaço público e jornalismo**: a função social da imprensa na construção da democracia. Editora Vozes, 2006.
- VEIGA DA SILVA, Márcia; MORAES, Fabiana. A objetividade jornalística tem raça e tem gênero: a subjetividade como estratégia descolonizadora. In: **ANAIS DO 28º ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS**, 2019, Porto Alegre. Anais eletrônicos... Campinas, Galoá, 2019.

ENCURTANDO AS DISTANCIAS ENTRE A ACADEMIA E AS ESCOLAS: O PIBID E A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA

Antonio Vilas Boas¹

Artur Nascimento dos Santos²

Joab de Oliveira Jesus³

1. Introdução

Existe um discurso entre os graduandos dos cursos de licenciaturas e dos professores que já atuam nas salas de aulas acerca de um distanciamento entre os conhecimentos apreendidos dentro das instituições de ensino e o cotidiano vivido por tais atores. Essa constatação ocorre, geralmente, quando da realização das primeiras intervenções do/as graduando(a)s nos espaços escolares, algo que acontece lá por volta do quarto ou quinto semestre dos cursos, quando das realizações dos primeiros estágios supervisionados e, conseqüentemente, dos exercícios preliminares das docências.

Ao defrontar-se com a realidade da escola e da sala de aula, os estudantes de graduação muitas vezes trazem notícias de falas dos professores em serviço que destacam a falta de relação entre o que se estuda na universidade e o que se faz na sala de aula. Parece-me que a indagação ora em vista nos remete a discussões apaixonadas e, muitas vezes, rancorosas. Percebo que, de maneira geral, as falas sempre apontam a existências de dualidades: da relação entre a teoria e prática, entre ideal e real, entre universidade e escola. (SANTOS, 2019, pp. 12-13).

Nesse processo é necessário caracterizar algumas situações que somente se materializarão com a presença do professor/estagiário nas salas de aulas. Uma das primeiras é o público com o qual o trabalho será desenvolvido. As discussões

1 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC), da Universidade do Estado da Bahia. Professor Assistente do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia, Campus XIV, Conceição do Coité-Bahia. Coordenador do PIBID, edições 2018 e 2020. Professor da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado da Bahia.

2 Graduando em Licenciatura em História, Universidade do Estado da Bahia, Campus XIV. Email: artur.uneb@hotmail.com.

3 Graduando em Licenciatura em História, Universidade do Estado da Bahia, Campus XIV. Joabjob123@gmail.com.

travadas acerca das diversidades, no ambiente universitário, parecem não dar conta do quantitativo delas no cotidiano escolar, algo que chega a impressionar a quem dá, agora e noutro papel, os seus primeiros passos naquele espaço.

A cada Estágio Supervisionado novas expectativas surgem, principalmente, em relação ao público-alvo. A cada sessão nos deparamos com perfis diferentes de alunos, sendo esses, os atuais jovens/adultos ingressantes do ensino médio. Não são mais adolescentes e crianças como nos deparamos no estágio anterior do ensino fundamental dois, tornando grande a nossa expectativa em cada estágio, sendo que, em todos, - professores e alunos - tivemos que enfrentar os medos e anseios, buscando sempre vencê-los e superá-los. (ARAÚJO; LIMA, 2014, p. 6).

A interação com um público extremamente plural parece **surpreender** as estagiárias, deixando-as inseguras, sem saber como comportar-se diante das situações. Quando compara com o vivenciado em uma outra fase do Estágio, anteriormente vivida, há um susto diante do inesperado.

A diversidade, óbvio, vai além dos comportamentos, evidenciando-se, como não poderia deixar de ser, quando da manifestação dos aspectos cognitivos dos alunos. Nesse caso, “[...] deparamo-nos com realidades distintas diante das turmas, tendo a maioria dos alunos dos 3º bastantes participativos e a turma do 2º ano com uma grande parte retraída, tímidos, que não participavam muitos das aulas. (ARAÚJO; LIMA, 2014, p. 3).

As formas de compreensão e participação dos alunos e alunas durante as discussões **parecem não corresponder** ao que era esperado pelas estagiárias, que tratam, imediatamente, de estabelecer padrões comparativos entre os dois públicos. O fato de trabalharem com uma turma considerada participativa faz com que se sintam desequilibradas diante de uma outra que apresenta retração e falta de interação com o que está sendo discutido.

A impressão que se tem é que há um **desconhecimento**, principalmente em relação ao processo de universalização da educação, situação que favoreceu a inserção de novos atores no espaço escolar e esses com seus comportamentos, gostos, visões, carências, enfim, outras e diferentes formas de manifestação de aprendizagens. Esses personagens ocuparam as salas de aulas, anteriormente destinadas a um aluno visto como ideal, tornando-as, a partir daí, “[...] uma instituição mais complexa, com a presença de um ‘novo’ público escolar que traz para dentro da escola, juntamente com os valores tradicionais, os “influxos culturais” próprios da sociedade contemporânea”. (FAVERO-SOBRINHO, 2010, p. 5).

A existência de um **planejamento** e muito bem elaborado ainda não parece ser instrumento de segurança capaz de propiciar uma maior tranquilidade aos estagiários em relação ao seu desempenho. Durante o percurso com o trabalho inicial nas salas de aulas, Anúnciação e Mascarenhas (2014.p.4) salientam

que “[...] não houve muita dificuldade para a realização do planejamento, pois, orientações nas aulas de Estágio sobre como fazê-lo, foi de muita ajuda”, entretanto no momento da materialização das propostas contidas nos planos previamente elaborados, “[...]sentia-se o **“medo” de lecionar** em uma turma de 3º ano, e não corresponder às necessidades dos estudantes em véspera de vestibular”. (ANUNCIACÃO; MASCARENHAS, 2014, p.5). Ainda segundo as graduandas, nos seus imaginários perpassava “[...] uma grande responsabilidade de ser professor e assumir uma turma, pois espera-se muito do professor [...] e na maioria das vezes esses não estão **capacitados** para exercer tal papel. (ANUNCIACÃO; MASCARENHAS, 2014, p.5).

Medo, insegurança, desconhecimento etc., são algumas das características observáveis quando dos passos iniciais dos estagiários. Tais sentimentos podem, para alguns, serem vistos como inerentes a esse processo de constituição de uma identidade docente em um momento específico, como o estágio supervisionado, quando há choques (TARDIF, 2012) diante da complexidade encontrada no universo das salas de aulas. Entretanto e sem desconsiderar os inúmeros problemas decorrentes das relações professor – aluno, há pesquisadores (NÓVOA, 2009; SCHON, 2000; ZICHER, 1993; GIROUX, 1997) que defendem uma maior articulação entre as discussões acadêmicas e o trabalho docente, situação que poderia diminuir os hiatos entre os aprendizados construídos no âmbito das instituições universitárias e a atuação profissional no campo do magistério.

Este artigo analisa a experiência de dois graduandos, de um curso de Licenciatura em História, de uma universidade pública do estado da Bahia, que, por vivenciarem como bolsistas, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), resolveram, quando dos estágios supervisionados, apropriar-se das suas práticas desenvolvidas no citado Programa, aplicando-as como estagiários, fator que contribuiria para tornar mais concreta as discussões, facilitando o entendimento e promovendo o deslocamento dos alunos e alunas para um outro lugar, qual seja, o de sujeitos ativos da produção do conhecimento.

Essa incursão trata-se de uma pesquisa básica, que prima por uma abordagem qualitativa, pelo fato dela, dentre outros aspectos, “[...] ter o ambiente natural como a sua fonte direta de dados”. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.11). Dentro desse universo, enquadramo-la como um estudo de caso pelo fato de recortamos algo de singular na situação analisada, qual seja, a apropriação de experiências práticas para minimizar com as dificuldades de atuação em sala de aula. Óbvio que para darmos conta de tais situações, tivemos que discutir o processo de formação de professores a partir da visão daqueles estudiosos que defendem uma articulação mais intensa entre a teoria e a prática. Portanto, pensando a partir desde dado, essa pesquisa também é bibliográfica, pois através

dela explorarmos os conceitos de formação profissional e de professor reflexivo. Por fim, utilizamo-nos da técnica da análise de conteúdo para compreendermos as falas dos graduandos.

2. Formação de professores e a defesa de uma epistemologia a partir da prática

A publicação da última Diretriz Curricular para a Formação Inicial de Professores, (BRASIL, 02/2019), foi seguida de uma avalanche de críticas protagonizadas por diversas instituições, dentre elas, a Associação Nacional de Formação de Professores (ANFOPE). Segundo a entidade, “[...] a versão 3 da Proposta de Reformulação da Resolução, apenas agora disponibilizada pelo CNE, apresenta proposições que: destroem as políticas já instituídas; desconsideram a produção e o pensamento educacional brasileiro”. (ANFOPE, 2018), dentre outros aspectos relatados no decorrer da nota.

As tensões, debates e discussões acaloradas sobre as concepções que devem fundamentar os processos formativos de professores, principalmente aqueles considerados iniciais, já datam de há muito tempo, mais precisamente no final do século XIX, quando da criação das denominadas Escolas Normais, mas é, segundo Bernadete Gatti, (2010, p.1356) “[...] no início do século XX que se dá o aparecimento manifesto da preocupação com a formação de professores para o “secundário” (correspondendo aos atuais anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio), em cursos regulares e específicos”.

De lá para cá, os debates só têm se avolumado, gerando muitas das vezes insatisfações como as últimas relatadas com a publicação da DCN 02/2019. Saviani, ao fazer uma abordagem histórica desse processo, desde a promulgação do Ato Adicional de 1834 e a constituição das escolas de primeiras letras, até os dias atuais, conclui que “[...] ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas”. (SAVIANI, 2010, p.148). Gatti corrobora tal pensamento quando afirma que “[...] verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. (GATTI, 2010, p. 1357).

É justamente essa dualidade que parece afetar diretamente os graduandos durante os momentos de execução dos estágios supervisionados. Como há uma predominância dos conteúdos das áreas das ciências de referências em detrimento das disciplinas que abordam a didática e outros conhecimentos de natureza pedagógica, quando da ida ao campo de trabalho, os futuros profissionais sentem-se despreparados para atuar, surgindo daí as críticas que apontam para um hiato entre a formação e a execução.

Formação, nesse texto, é compreendida tal qual defendida por Ribeiro e Zanardi (2015, p.246) “[...] enquanto reflexão-ação que visa interferir na educação, sobretudo, a partir de uma concepção crítico-transformadora, que só se dá através de um processo, e na práxis, não repentinamente”.

2.1 Pensando a formação num movimento oposto ao atual

Todo estudante, pelo fato de já ter passado milhares de horas aulas dentro de uma sala, e convivendo com os mais diferentes tipos de professores, geralmente, constroem representações acerca do que seja ser um bom professor. Muitos desses alunos e alunas decidem seguir a profissão, baseados, justamente, na figura imaginariamente criada e que representa o que é ser professor.

Maurice Tardif (2012, p.39) ousa caracterizar o que ele considera como sendo a representação mais idealizada daquilo que convencionamos denominar de professor. Para ele, “[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. Percebam que, na sua constituição enquanto docente, experiência e prática aparecem como elementos importantes para a formação.

A profusão de debates sobre o processo de formação de professores trouxe à baila as contribuições de Schon (2000) e suas críticas em relação a uma formação baseada numa racionalidade considerada instrumental e técnica, que estariam próximas daquelas desenvolvidas pelas universidades. Para ele, “[...] quando um profissional reconhece uma situação como única não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional (SCHÖN, 2000, p. 17). A crítica de Schon não fica restrita única e exclusivamente à utilização das técnicas durante o trabalho do professor, mas a um [...] um currículo normativo, que primeiro apresenta a ciência e, depois, os alunos fazem a aplicação dos conhecimentos através da prática”. Para fazer frente a esse saber fundado na fragmentação, Schon propõe uma formação que valoriza a experiência e a reflexão na experiência baseada na epistemologia da prática.

Henry Giroux (1997) é um outro estudioso que faz uma severa crítica ao processo de formação inicial dos professores por entendê-lo como “uma ameaça”, pois estimulam “[...] o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e para a pedagogia de sala aula”. (GIROUX, 1997, p. 157).

Várias seriam as consequências desse processo formativo, dentre elas, Giroux (1997, p.157) cita “[...] a padronização do conhecimento escolar com o interesse de administrá-lo e controlá-lo, a desvalorização do trabalho crítico

e intelectual de professores e estudantes pela primazia de considerações prática e o apelo pela separação de concepção de execução”. A partir dessa visão instrumentalizadora, o papel do professor é o de alguém que apenas executa o que lhe é determinado, anulando-se enquanto um intelectual autônomo.

Zeichner (1993) é um outro autor que problematiza a formação do professor levando-se em consideração a teoria-prática como elementos indissociáveis, criticando, assim, as dicotomias que as colocam em lados, se não opostos, mas separados. Para Zeichner, (1993, p.17) “[...] os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo”. Efetivamente isso se daria através da construção de espaços e tempos através dos quais pudéssemos reunir, ao mesmo tempo, “[...] o conhecimento prático ao conhecimento acadêmico de modos menos hierárquicos, tendo em vista a criação de novas oportunidades de aprendizagem para professores em formação. (FELICIO; BRANDÃO; SILVA, 2018, p.17).

O professor deve se construir enquanto tal a partir da própria profissão. Isso é o que pensa Antonio Nóvoa (2009) acerca dos processos que fundamentam a formação inicial de professores. Para o professor português, no campo da educação, há uma avalanche de discursos com recomendações, normas, pensares e concepções, mas que não se transformam em práticas efetivas no dia a dia das salas de aulas. A situação chegou a um nível que já se pode conceituar como uma espécie de “moda” e, quando isso acontece, estamos diante “[...] da pior maneira de enfrentar os debates educativos. Os textos, as recomendações, os artigos e as teses sucedem-se a um ritmo alucinante repetindo os mesmos conceitos, as mesmas ideias, as mesmas propostas. (NÓVOA, 2009, p. 32).

Indo além, Nóvoa (2009, p. 33) salienta a necessidade de construirmos um outro espaço – que ele denomina de terceiro lugar - capaz de acolher as práticas, mas essas “[...] investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente”. A emergência desse espaço plural implicaria em admitirmos e abandonarmos a ideia, tal qual faz Nóvoa (2009, p.33) que “[...] a profissão docente se define, primordialmente, pela capacidade de transmitir um determinado saber”. Quiçá, consigamos.

3. Experiências teórico-práticas que reduzem a distância universidade-escola

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa do Ministério da Educação, instituído através da Portaria Normativa 38, de 12 de dezembro de 2007. Por estar relacionado a uma política de formação de professores, ele encontra-se subordinado à Diretoria de Formação

de Professores da Educação Básica (DEB)⁴, órgão pertencente à estrutura da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES).

Em relação às suas pretensões, o Programa relaciona cerca de seis objetivos que, por manterem uma estreita correspondência com os propósitos desse artigo, reproduzimos, abaixo cada um deles.

I - Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica.

II - Contribuir para a valorização do magistério.

III - Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a **integração entre educação superior e educação básica (grifos nossos)**.

IV - Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes **oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, (grifos nossos)** tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

V - Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério.

VI - **Contribuir para a articulação entre teoria e prática (grifos nossos)** necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2020, pp.1-2).

É bastante perceptível, através de uma análise detalhada dos objetivos do Programa, o desejo dos seus formuladores em transformá-lo numa espécie de “ponte” entre os espaços acadêmicos e os escolares. A redução desse distanciamento dar-se-ia através da presença e atuação dos bolsistas nas salas de aula da Educação Básica. No objetivo IV, o Edital deixa bem clara como deve ser operacionalizada essa participação dos graduandos. Ela não somente se constituiria em um espaço/tempo de observação e escuta, mas de construção de metodologias e desenvolvimento de atividades visando a aprendizagem dos alunos do ensino fundamental ou médio.

Em depoimento coletado junto a um dos participantes do PIBID-UNEB, essa possibilidade de articular teoria-prática/sala de aula-espaço acadêmico fica bem mais perceptível. “Saio do PIBID completamente realizada, pois cheguei com muitas inseguranças, medos... E finalizo confiante, e com a certeza que quero seguir com a docência, levando toda essa bagagem de aprendizado,

4 Inicialmente tratava-se da Diretoria de Educação Básica Presencial, mas foi criada em criada em 2008, com a publicação da Lei nº 11.502, de 2007. (VILAS BOAS; D’AVILA; MARTINS, 2016, p.11).

compromissos e didáticas”. (VILAS BOAS, 2022, pp.19-20).

Durante a realização do PIBID-Uneb/Campus XIV, os alunos do curso de Licenciatura em História foram desafiados a, depois das leituras realizadas, transformá-las em materiais didáticos que pudessem ser utilizados para o ensino da disciplina nas salas de aulas das escolas participantes do Programa. Nesse processo foram produzidas desde radionovelas até encartes sobre história local, passando por cartilhas sobre cultura afro brasileira, dominós educativos, podcast, vídeos etc. Dentre as experiências, selecionamos uma delas, justamente que, como tantas outras, foi utilizada em momentos pós Pibid e que proporcionaram aos graduandos uma maior segurança no trabalho desenvolvido nas salas de aulas.

A experiência se deu com a produção de uma radionovela, drama radiofônico que fez muito sucesso no Brasil. Os bolsistas foram orientados a, depois das leituras do texto concernentes à temática, elaborarem um roteiro e construir, posteriormente, personagens, discursos, cenários que configurassem a existência desse gênero. Em grupo, os/os alunos/as “deram vida” a “Flor de Maracujá”, um drama que conta a história do julgamento de Virgílio, um pedreiro acusado de defloramento. Levado “as raiais” do tribunal, ele tenta se defender da acusação, alegando inocência e usando como desculpa desconhecer a idade da vítima.

Ao final dos trabalhos e solicitados a manifestar a impressão sobre a atividade desenvolvida, os alunos afirmaram que “[...] perceberam a construção de diversas habilidades como a autoria, imaginação, pesquisa e a escrita, além de perceberem um deslocamento do discente de um lugar de passividade, para um outro de protagonista”. (VILAS BOAS, 2022, pp.19-20). Noutro momento, agora no universo das salas de aulas, eles teriam como constatar, não somente o desenvolvimento de tais habilidades, como o quanto a experiência anterior seria significativa no trato com os alunos e alunas.

3.1 Do Pibid para o Estágio Supervisionado II

As atividades do PIBID são realizadas com estudantes do primeiro ao quarto semestre. Depois e caso desejem e haja vagas, eles podem optar pela Residência Pedagógica, um outro Programa criado pelo Ministério da Educação e que proporciona o contato do estudante com o universo das escolas públicas. Independente dessa opção, os graduandos dão sequência ao seu curso e, no caso da Licenciatura em História, eles irão se defrontar, no 6º semestre, com uma das primeiras experiências em sala de aula, através dos estágios obrigatórios.

Foi justamente nesse espaço que os ex-bolsistas do PIBID tiveram a oportunidade de colocar em prática experiências já testadas, pensadas e problematizadas quando da participação no Programa. O trabalho foi executado

em uma sala de pessoas consideradas idosas e integrantes da Universidade Aberta da Terceira Idade, polo Uneb, Conceição do Coite-Bahia. Nesse espaço, os dois estudantes levaram a proposta da construção de uma radionovela, algo desafiador para um público sem quaisquer conhecimentos nessa área.

O fato de já terem trabalhado com essa atividade no PIBID se constituiu em um fator diferenciador. Os acertos e erros, os manejos, o como lidar com os imprevistos e com as carências habilitou a dupla de estudantes a ter um maior traquejo quando da aplicação de uma atividade noutra espaço e com um público diferenciado. Em um momento com a turma, eles mostram o roteiro produzido e administram a aula no sentido de deixar que as alunas da UATI interferissem como desejassem no produto. “Os nomes dos personagens já haviam sido escolhidos por elas, anteriormente. Por fim, a partir de suas ponderações, fomos modificando o enredo, até que todas estivessem satisfeitas”. (SANTOS; JESUS, 2022, p. 7).

Os passos seguintes foram o da gravação dos episódios e, posteriormente, da audição e análise por parte do grupo. Ao final, do evento, os estudantes responsáveis pelo acompanhamento e produção do trabalho creditam o seu êxito às “[...] experiências anteriores no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência”. (SANTOS; JESUS, 2022, p. 9).

O que podemos inferir, a partir da leitura dos relatórios é que a participação dos alunos no PIBID, possibilitou-lhes construir habilidades que se tornaram bases para as suas próximas investidas. Uma das que podemos destacar, tomando como exemplo a construção das radionovelas, foi a segurança em conduzir o processo com uma turma de alunos e alunas com a qual a dupla de graduandos não tinha tanta familiaridade. Um outro aspecto que chama atenção é que não deixou de existirem percalços na construção da atividade com os membros da Uati, mas as experiências anteriores criaram condições para uma rápida e decisiva solução dos entraves, redundando na consecução exitosa da empreitada.

Em depoimento prestado para construção da memória do PIBID-UNEB, Campus XIV, o graduando Artur Nascimento Santos, sintetizou a sua experiência, destacando e afirmando que “[...] o Programa proporcionou diversas possibilidades de desenvolvimento de diferentes habilidades, que vão desde aquelas que são de cunho essencialmente acadêmico, até aquelas que se referem à didática propriamente dita”. (VILAS BOAS, 2022, p.19). O aluno é mais específico, ressaltando a necessidade de um maior planejamento das atividades, expertise que ele adquiriu no PIBID e que, com certeza, municiou para uma atuação mais efetiva na sala de aula. “Nesse quesito, a construção das SD’s foi de extrema importância, e desse modo emergiu, também, um meio de planejar diferentes formas de ensinar História, utilizando jogos, podcasts, radionovelas, dentre outros, que aprendemos no decorrer do Programa. (VILAS

BOAS, 2022, p.19).

Constata-se pelas afirmações do entrevistado, a importância significativa do PIBID em vários aspectos da construção da identidade docente. Os saberes e fazeres adquiridos durante o período do Programa imprimem, segundo o bolsista, mudanças fundamentais na concepção do que é ser docente e de como deve ser o olhar e atuação desse diante de uma sala de aula. É perceptível o quanto o Programa, com suas atividades, impõe segurança e autonomia no futuro profissional do magistério. Uma atuação posterior, com um público diversificado e com os percalços advindos de qualquer processo de ensino aprendizagem corroboraria o pensamento do ex-bolsista. Isso nos leva a concluir que, se o PIBID não é a solução para resolver os inúmeros e complexos problemas vividos no âmbito da educação, ainda assim ele contribui eficaz e eficientemente para municiar os graduandos e graduandas de conhecimentos em que teoria e prática embasem um mesmo processo: o de ensinar e aprender.

4. Conclusão

São intensos os debates que problematizam os processos iniciais de formação de professores. Como vimos, as críticas são feitas a uma possível dissociação entre as discussões tão bem-produzidas no âmbito da academia e ao pouco espaço dedicado para as práticas dos futuros profissionais. A existência desse possível hiato tem sido evidenciada nas constantes falas de graduandos, quando afirmam que “na prática a teoria é outra”.

Óbvio que entendemos que qualquer prática parte de uma concepção, de um olhar, de pontos de vistas e esses são teóricos, portanto, talvez estejamos a nos equivocar quando aquiescemos com a existência de lados diferentes e opostos, como estivéssemos em uma formação dual: teoria e prática.

Compreendemos e defendemos, porém, que os alunos e alunas dos cursos de formação de professores devem ser levados a experimentar o universo das salas de aulas desde o seu início na academia, ou quando mais tarde, a partir do segundo semestre de cada curso. Tal fala encontra, acredito, nas experiências advindas com a coordenação do PIBID, durante duas edições, através das quais foi possível discutir textos e pensar em intervenções, em uma busca constante de aproximação entre o dito e o feito.

O exemplo que trouxemos, desenvolvido por uma dupla de alunos, mostra o quanto acertado se tornou essa política pública de formação de professores capitaneada pelo MEC através da Capes. Ir à escola, observar, participar, coletar dados e em seguida trazê-los para o universo das discussões e pensar em alternativas foi um exercício constante, mas que não ficou restrito àqueles tempos e espaços. Quando noutras situações vivenciadas, a prática, a experiência

e os embasamentos anteriores foram imediatamente acionados, resultando em uma atuação com maior segurança no agir e nas intervenções realizadas.

Quicá cada instituição acadêmica e cada curso de formação de professores gozasse da possibilidade de ter aportes financeiros para criar “PIBIDis”, transformando o ainda exceção para muitos graduandos, em uma prática.

Referências

ANFOPE. Contra a descaracterização da formação de professores. Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02 /2015. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/cartas-e-manifestos/>. Acesso em: 29 jul. 2023.

ANUNCIAÇÃO, Anely Araújo da Silva; LIMA, Eliana Mascarenhas. **Estágio Supervisionado IV**: relato de experiência. Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia (UNEB). 2014. (Relatório de Estágio Supervisionado).

ARAÚJO, Cinara de Oliveira; LIMA, Greice Kelly Militão Araújo. Dialogando com a experiência: estágio supervisionado IV. Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia (UNEB). 2014. (Relatório de Estágio Supervisionado).

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa n. 38**, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, n.239, p. 39, 13 dez. 2007. Seção 1.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES). Edital 2/2020. Seleção de Instituições de Ensino Superior (IES) interessadas em implementar projeto no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), conforme processo nº 23038.018672/2019-68. Brasília, 03 jan.2020. Diário Oficial da União, 06 jan. 2020, Edição: 3, Seção: 3, p.78.

BRASIL. Resolução Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, 21 dez. 2019.

FÁVERO-SOBRINHO, Antonio. O aluno não é mais aquele! E agora, professor? A transfiguração histórica dos sujeitos da educação – **Anais**. I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010. (pp.1-8).

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; BRANDÃO, Isabel Cristina de Jesus; SILVA, Carlos Manuel Ribeiro da; **Breves considerações sobre a formação docente e a prática pedagógica**: apresentação. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista - Bahia - Brasil, v. 14, n. 30, p. 16-23, out./dez. 2018.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc., Campinas**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25 jul. 2023.

GIROUX, Henry A. Professores como Intelectuais Transformadores. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 157-164.

NÓVOA, António. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

RIBEIRO, Márcen de Pádua; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. As perspectivas de Henri Giroux e Paulo Freire para a docência: alternativas à concepções neoliberais. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 20. n.32 jan./jun. 2015.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. Ensinar História Hoje: trilhas e cenários. In: SANTOS, Fabrício Lyrio; GUERRA FILHO, Sérgio A.D. (Orgs.). **Ensinar História no Século XXI**: dilemas e perspectivas. Cruz das Almas: UFRB, 2019.

SANTOS, Artur Nascimento; JESUS, Joab de Oliveira. **Estágio Supervisionado II**: idosas, memória e radionovela. Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia (UNEB). 2014. (Relatório de Estágio Supervisionado).

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

SCHON, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os Professores e a sua Formação**. 3ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

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

VILAS BOAS, Antonio. AFINAL DE CONTAS, COMO O ALUNO DE HISTÓRIA APRENDE HISTÓRIA? Estreitando as relações entre ensino e aprendizagens. **Relatório PIBID**. Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Conceição do Coité, 2022.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educar, 1993.

DISCURSO E DOMINAÇÃO: OS REFLEXOS SOBRE O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

Ana Paula Batista Rodrigues¹

Izabelle Ferreira Pinheiro²

Ruth Helena Cardoso Pinheiro³

1. Introdução

Segundo Miguel Arroyo (2012, p.30) “A teoria pedagógica moderna continua apegada a essa visão inferiorizante dos educandos, povos a colonizar/educar”, assim o processo histórico de ascensão do sistema educacional no Brasil, é vítima de grande dominação discursiva, tendo um paralelo entre o contexto educacional e econômico da Idade Média, e o pensamento neoliberal, que influencia o comportamento político educacional contemporâneo. Ainda, há ideologias intrinsecamente enraizadas na sociedade, estando presentes em discursos políticos, que ressaltam e embasam as reformas contemporâneas no sistema educacional.

Este texto expõe e debate, em um escopo histórico e político, a relação entre Discurso e Dominação: Os reflexos sobre o Sistema Educacional brasileiro. Incluir-se ao intuito desta pesquisa destacar o percurso histórico do poder do discurso como forma de dominação, perpassando pelo contexto histórico 1500, no processo de catequização dos índios, como também, evidenciar a intertextualidade com discurso utilizado na época da idade média – principalmente, voltado para o discurso político e econômico da igreja, dirigido à sociedade –, que ainda refletem na sociedade hodierna.

Ainda, teceremos um aparato do discurso neoliberal, para de tal modo, discutir as mazelas ocasionadas pela manipulação discursiva no contexto hodierno

1 Pós-graduanda em Letras - Português e Literatura pelo Centro Educacional Favani. Graduada em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Pará. E-mail: paulab9924096@gmail.com.

2 Pós-graduanda em Letras - Português e Literatura pelo Centro Educacional Favani. Graduada em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Pará. E-mail: izabelleferreira01.if@gmail.com.

3 Pós-graduanda em Letras - Português e Literatura pelo Centro Educacional Favani. Graduada em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Pará. E-mail: ruthhe-lenap0@gmail.com.

do sistema educacional brasileiro. Ademais, utilizar-se-á a LDBEN para problematizar as divergências entre o plano educacional, o discurso e a prática, demonstrando as problemáticas enfrentadas por alunos e profissionais da educação.

Assim, este debate torna-se imprescindível para levantar a reflexão acerca da forma como é estruturado o sistema educacional brasileiro, sendo vítima ao longo da história do poder discursivo, corroborando para a exclusão de classes e negando aos sujeitos educacionais o direito à educação, uma educação construída por seus sujeitos, sem refutar os saberes advindos do contato social. E ainda, é necessário pensar em como esses discursos agem a fim de manipular a sociedade, tendo como objetivo geração de lucro.

2. A histórica influência discursiva como forma de dominação no âmbito educacional

Viana (2009, p. 5) afirma que “As formas de exercício do poder da linguagem são as mais variadas, desde o uso do adjetivo pejorativo até chegar ao reino do formalismo e do domínio do discurso técnico, temos o uso de recursos linguísticos para reproduzir a dominação.”, nesse viés, a prática discursiva é um recurso da linguagem utilizado pelo ser humano em diferentes movimentos e períodos da história como forma de se efetivar a dominação por meio do discurso.

Segundo Ramos (2020), na idade média a educação era direito exercido apenas pelos jovens de classe alta, enquanto, os filhos de camponeses comprometidos apenas com os deveres servis não tinham acesso à educação, além disso, os filhos dos burgueses estudavam em escolas e universidades que proporcionavam formação ampla e de caráter técnico, para que assim, fosse possível dar continuidade aos negócios financeiro e comercial da família.

Ademais, no que diz respeito ao domínio financeiro e político, o extremo poder da igreja também é um fator que ocasionou a propriedade sobre o sistema educacional medieval, sendo a igreja responsável por estabelecer o que deveria ser estudado, assim, acima de todo esse processo de desigualdade e preservação do capital, estava o poder discursivo da igreja, dominando a sociedade por meio de dogmas religiosos.

Pode-se mencionar que o pensamento medieval é intertextual ao processo de catequização dos povos indígenas no Brasil, uma vez que, esse método se deu por meio do pensamento religioso. O processo da formação do sistema educacional no Brasil tem como marco a presença dos Jesuítas, o Europeu impôs gradativamente ao índio sua dominação por meio da língua, cultura e concepções religiosas.

Nessa perspectiva, Lima e Gadelha (2015) expõe usando do pensamento de Bhabha (1998) que o discurso da elite portuguesa – colonialista – se constituiu

através das relações de contraste, em que o discurso se baseia em um eu dominador – colonizador – que se sente confortável para dominar outro inferior – colonizado -, assim, como base nessa relação de poder discursiva mantida por Portugal, o desenvolvimento desse sistema educacional que estava em sua fase inicial já era repleto de obstáculos financeiro, uma vez que Portugal apenas destinava verbas para vestimenta dos Jesuítas e não para a manutenção desse “ensino” como explica Demerval Saviani (2008):

[...] os jesuítas recém-chegados deram início à obra educativa centrada na catequese, guiados pela orientação contida nos referidos “Regimentos”, cumprindo, pois, um mandato que lhes fora delegado pelo rei de Portugal. Nessa condição cabia à coroa manter o ensino, mas o rei enviava verbas para a manutenção e a vestimenta dos jesuítas; não para construções. [...] (SAVIANI, 2008, p. 8)

Nesse viés histórico, ao tratar das práticas discursivas como forma de dominação que ressaltam o lucro, a desigualdade e os problemas sociais, é conveniente mencionar o neoliberalismo. No que tange os discursos neoliberais Souza e Lucena (2008) evidenciam que essa teoria visava o lucro mercadológico limitando as ações do estado em prover alguns bem essenciais, uma vez que, essa doutrina propaga o discurso de “liberdade” baseada no capitalismo.

Assim, a sociedade é persuadida por meio do discurso neoliberal que “o estado de bem-estar destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, argumentando ainda, que a desigualdade era um valor positivo, pois disso necessitava as sociedades ocidentais” (Souza e Lucena, 2008, p. 4). Desse modo, a sociedade é gradativamente dominada pelo discurso de manutenção e crescimento do capital, processo no qual visa manipular das políticas públicas, com ênfase no sistema educacional.

No que tange os discursos e princípios no âmbito educacional, segundo Souza e Lucena (2008) o neoliberalismo visa a transferência da educação entre as esferas pública e de mercado. Nesse viés, a educação é vista apenas como uma instituição de qualificação profissional em esferas econômicas, uma vez que está firmada na sociedade a ideologia de que a educação é apta apenas para qualificar o cidadão para o mercado de trabalho, além disso, o discurso neoliberal faz com que a cidadania seja vista como individual, acrescentando a competitividade e colocando o cidadão como cliente na concepção do estado.

Dessa maneira, o percurso histórico da utilização da linguagem discursiva exposta aqui, demonstra o caráter dominador do discurso utilizado pela elite para manipular a sociedade, e principalmente, elucida que as políticas públicas educacionais decorrem sendo influenciadas pelas ideologias de mercado.

É imprescindível explicitar segundo Mattos e Frigotto (2017) em discussão sobre o “*Por que da emergência da reforma do ensino médio?*” os autores

mencionam que o maior golpe instaurado na história do Brasil não necessitou de armas, mais sim, consolidou-se por meio do discurso, ocasionando desastrosos problemas para a educação, principalmente para a classe proletária que depende exclusivamente da escola pública, a qual foi acometida com privatizações de verbas, privilegiando a classe econômica dominante.

Ditaduras e golpes em nossa história sempre ocorreram visando salvaguardar os ganhos do capital — que “não tem pátria”, até o momento que interessa; na atualidade, esses movimentos focam especialmente o capital financeiro — que não produz uma cenoura — e, correlatamente, por meio da retirada dos direitos da classe trabalhadora. O golpe que se consumou em 31 de agosto de 2016 tem, em comum aos demais, os interesses do capital, o apoio da mídia empresarial, o suporte do judiciário e o apelo moral, arma reiterada de manipulação da grande massa a quem se negou sistematicamente o conhecimento escolar básico [...]. No entanto, consideramos que o atual golpe é mais profundo pelo fato de que a classe burguesa brasileira já não precisou das forças armadas para seu intento. Ao longo das últimas décadas organizou-se organicamente como classe na defesa dos interesses maiores e estruturou-se em todas as esferas do Estado — Parlamento, Ministério Público, parte ativa do poder judiciário em seu órgão máximo e na burocracia do Estado. (MATTOS E FRIGOTTO, 2017, p. 365-366)

3. Discursos hegemônicos colonialistas e suas implicações para os sujeitos não-colonizadores

É relevante a reflexão sobre os discursos circulantes na sociedade, sobretudo, os quais estão relacionados às suas implicações nesse cenário. Destaca-se, que essas narrativas se originam por meio de uma construção com influência social, ou seja, a partir das experiências vivenciadas na sociedade a qual os sujeitos que discursam estão intrínsecos. Logo, segundo (Orlandi, 2012, p. 73 *in* Mata, 2018, p. 209), “entendemos que as condições de produção condicionam um conjunto de processos da vida social e a língua, como fato social e histórico, está irremediavelmente influenciada por essas condições e pelos contextos que permitem que o discurso tenha sentido”.

Os discursos sobre são discursos intermediários, pois ao falarem sobre um discurso de (‘discurso-origem’), situam-se entre este e o interlocutor, qualquer que seja (...) já que o falar sobre transita na correlação entre o narrar/descrever um acontecimento singular, estabelecendo sua relação com um campo de saberes já reconhecido pelo interlocutor. (MARIANI, 1998, p. 64 *in* SILVA, 2022, p. 3)

Nessas perspectivas, se tratando da esfera discursiva, é indubitável o grande domínio dos colonizadores Portugueses, esses possuindo como principal intuito o domínio de terras e o eurocentrismo. De acordo com Mariani (2004,

p.23-24 *in* Silva 2022, p. 4) “se consideramos o período das descobertas do novo mundo, observa-se que o discurso da História proveniente do colonizador (...), justifica e valoriza suas próprias ações”. Assim, partindo desses pressupostos, se testemunha o interesse pelas terras e a invisibilidade dos povos originários os quais além de passar pela aculturação proporcionada pelos discursos hegemônicos, obtiveram a desvalorização de sua identidade.

Temos assim, de um lado, o índio que não tinha voz no século XVI e que hoje diz que “O Brasil foi invadido”, e, de outro, temos o europeu que afirma, sem cessar, desde o século XVI: “O Brasil foi descoberto”. Duas formações discursivas em confronto que impedem outros discursos de significar, entre eles, o do brasileiro. (ORLANDI, 1990 *In* SILVA, 2022, p. 5)

Ademais, mesmo conquistando a independência à sociedade Brasileira ainda apresenta resquícios da dominação colonial, tal fato se mantém atuante nesse contexto, assim como, nos discursos dos sujeitos colonizados pela memória do colonizador coletivamente viva e perpassada entre as gerações. Ressalta Silva (2022, p. 5) “nem a independência apaga a memória colonialista, pois também é construída sobre a memória, sobre os sentidos e sobre a língua do colonizador”. Desse modo, a imposição realizada desde o período colonialista segue até os dias hodiernos, como resultado dessa época se observa os discursos atrelados aos pensamentos oriundos da catequização.

A língua da metrópole, hegemônica, continua produzindo seus efeitos na história da ex-colônia, pois, para descrever e contar essa outra história, é necessário inscrevê-la num universo simbólico que não é outro senão o de práticas significativas **já previamente constituídas.**” (MARIANI, 2004, p. 24 *in* SILVA, Diego, 2022, p. 6)

A imposição dos saberes realizados sobre os povos originários conduz ao declínio de seu estado identitário, sendo esses reconhecidos em alguns casos como selvagens e não parte representante deste país. Para Orlandi (2007 [1999], p. 36 *In* Silva, 2022, p. 10) “os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços de dizer”. Esses indivíduos eram tratados como seres sem conhecimento, suas tradições, suas falas eram compreendidas como incoerentes e tais povos como irracionais os quais segundo o pensamento do colonizador deveriam ocupar um lugar de submissão.

Desse modo, torna-se impossível pensar tal efeito fora de uma perspectiva discursiva e, portanto, ideológica. Se a ideologia age sobre o imaginário, é a formação discursiva que define o que pode e deve ser dito e é justamente a(s) formação(ões) discursiva(s) do colonizador, no seu efeito de sentido de superioridade que apaga o outro não-europeu e silencia o seu dizer sobre si mesmo e também sobre o europeu. (SILVA, 2022, p. 13)

Diante disso, os discursos desses povos são vistos como sem alteridade e o indígena passa a se discursar refletindo as ideologias colonizadoras impostas sobre eles. Silva (2022, p. 15) frisa, “Esse discurso do outro como cordial emerge, todavia, ancorado no discurso religioso missionário, (...) Ao invés do extermínio físico, o indígena deveria ser cristianizado e civilizado. Dessas condições de produção advêm dizeres”. Isto posto, o discurso o colonizador se vê como o centro do discursar, catequiza, doutrina e mantém o controle sobre o indígena pelo discurso hegemônico o qual difunde desde a colonização e que ainda se faz presente na realidade social.

Essa formação discursiva do outro como igual tenta produzir a ilusão de que todos são iguais. Mas não há como apagar a memória e a contradição do real da história. Para dizer, assim, que todos são iguais, é necessário acrescentar na Declaração que são independentemente de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição e ao acrescentar, afirma-se a diferença e por fim, a existência da desigualdade. (BARBOSA, Silva, 2013 *in* SILVA, Diego, 2022, p. 25)

O discurso de que todos os indivíduos são iguais discorda dos atos vividos entre os agentes sociais personificados no colonizador e não-colonizador. Apesar da luta para que essa concepção – todos somos iguais - ser cada vez mais aceita, não se deve descartar que o efeito dos homens portugueses nesta terra trouxe um resultado de desigualdades que não devem ser estigmatizadas. Silva (2022, p. 25) elucida “dizer que todos são iguais por meio do sintagma todos também não apaga as condições desiguais de produção entre os homens. ” Dessa maneira, na pluralidade de envolvimento de “todos” do discurso está assentado uma singularidade é um ser excluído.

4. Divergências entre o plano educacional, o discurso e a prática: As consequências para o déficit do sistema educacional Brasileiro

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN-N/9.394/96), sancionada pelo presidente da República Fernando Henrique Cardoso, é a legislação Nacional mais importante para a educação pública ou privada. A LDBEN-N/9.394/96 estabelece Diretrizes da educação básica ao ensino superior. A mesma possui como objetivo garantir a toda população o direito básico à educação gratuita, sobretudo, de qualidade. Além disso, visa destacar a valorização dos profissionais de educação e frisar a competência e responsabilidade que cabe a união, os estados e municípios para com a educação pública.

Ademais, infelizmente, o profissional docente que após sua formação acadêmica exerce seu magistério (Atualmente licenciatura), sofre atualmente uma

continua desvalorização por parte da sociedade e alunos, a LDB apresenta-o como representante do conhecimento na escola e no âmbito social. Todavia, na prática baixos salários, desvalorização social, violência nas salas de aula e más condições de trabalho são percalços enfrentados e vivenciados por estes profissionais.

O direito à educação básica envolve a formação de professores com qualidade. Mas não basta só formar, é preciso pagar adequadamente. É preciso ter quem queira ser professor de física, de língua portuguesa, de inglês, de sociologia... É preciso de jovens que queiram abraçar a carreira do magistério. (KRUPPA, 2017)

Em 2016, ano que a LDB completou 10 anos, foi marcado também por uma grande mudança no sistema educacional com a a Medida Provisória 746, conhecida como reforma do ensino médio. A Reforma do Ensino Médio foi proposta em setembro de 2016, a mesma se deu após o impeachment que retirou do poder da então presidenta Dilma e Rousseff e instituiu seu vice, Michel Temer. A Medida Provisória 746 foi proposta sob âmbito das políticas Neoliberais e coincidiu com a aprovação da PEC do Teto de Gastos que limitava os investimentos públicos em vieses como saúde e educação.

No texto “Por que a Urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida provisória Nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017)”, Motta e Frigotto (2017) expõem as raízes emblemáticas e as contradições acerca da reforma, e ainda, mencionam “suposta urgência” em instaurar tais mudanças e os trâmites por trás da conjectura de instauração da Reforma, isto é, a base em pensamento capitalista e perversamente autoritário.

Partimos do pressuposto de que essa “reforma” imprime, sem reservas Ou busca de consenso, a insanável contradição ético-política do pensamento e Da moral capitalista do tipo dependente: perversamente autoritário. Imbuída do Caráter ideológico instrumental, esta é conduzida como processo natural de modernização — fetichizada pelo determinismo tecnológico-inovador —, despida De relações de poder e sem historicidade. Ou seja, a história de luta voltada para A supressão do dualismo estrutural do Ensino Médio foi rasgada; não há sujeitos Históricos, e sim alunos abstratos, jovens trabalhadores deslocados de suas condições objetivas e materiais reais. (MATOS E FRIGOTTO, 2017, p. 357)

As principais mudanças no plano educacional para o novo ensino médio visam o aumento da carga horária dos estudantes em um itinerário escolhido pelos alunos e demonstra como opção ao jovem o Ensino Técnico Profissionalizante para, apenas, a inserção do mesmo ao mercado de trabalho baseado na doutrina neoliberalista e o fomento ao mercado.

Dessa maneira, Motta e Frigotto (2017) afirmam se tratar de uma “Contra Reforma”, visto que, tal linha de pensamento apenas reforça uma ideologia que

é pautada pelo “ódio” ao pensamento crítico e compactua com as reformulações para retirada das grades curriculares estudantis de disciplinas que na visão dos reformadores são “inúteis” para os jovens, o que corrobora em seres que não refletem sobre sua realidade enquanto indivíduos atuantes em sociedade e fortemente influenciados por discursos dominantes.

5. Conclusão

Destarte, este texto sinalizou com base na concepção teórica de Motta e Frigotto (2017), Kruppa (2017), Souza e Lucena (2008), e outros, acerca de como o poder do discurso que perpassa por vários períodos da história e mantém-se forte, sendo utilizado como forma de dominação da sociedade, principalmente, no âmbito político e educacional. Desse modo, é urgente que a sociedade possa refletir acerca das políticas públicas educacionais brasileiras, e como é imposta propostas de “melhorias e bem-estar”, para que assim, possa conseguir identificar a miséria e a dominação mascarada nos discursos políticos.

Esses discursos políticos utilizam forte manipulação para transformar a população em fantoche, sujeito passivo na sociedade, implantando métodos educacionais baseados em metodologias mecânicas, pautadas na transferência de conteúdo e não na construção de conhecimento. Assim, a educação é vista como uma mercadoria para a base burguesa, buscando preparar o aluno para o mercado de trabalho, não para formar cidadãos críticos, uma vez que, é mais conveniente para a elite um sujeitos que gere lucros e não questionamentos.

Portanto, esse debate fez-se essencial a medida que buscou demonstrar e explicitar a utilização do discurso político no âmbito educacional, visando reformas no sistema educacionais que beneficiam somente o capitalismo, perpetuando assim, o pensamento neoliberal. Ainda, compreendemos o poder da força política e ideológica que propende sugerir reformas ao sistema educacional brasileiro por meio de discurso neoliberal.

Referências

- ARROYO, Miguel. Outros sujeitos, outras pedagogias. Petrópolis: vozes, 2012.
- MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória No 746/2016 (lei no 13.415/2017)*. Educação & Sociedade: Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, vol. 38, núm. 139, abril-junho, 2017, p. 355-372.
- KRUPPA, Sônia. *Após 20 anos, LDB não trouxe avanço pleno para educação no Brasil*. Jornal da USP, 31 Jan. 2017. Entrevista concedida a Raphael Concli. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/atualidades/apos-20-anos-ldb-nao-trouxe-avanco-pleno-para-educacao-no-brasil/>>. Acesso em 09 Set. 2021.

LIMA, Regina Lucia Alves de; GADELHA, Dilermando. *Colonialismo: recorrências e dispersões no discurso do audiovisual amazônico*. Cultura Pop e Linguagem de Videoclipe, [s.l.], v.22, n.1, p. 71-88, 2015.

RAMOS, Jefferson Evandro Machado. *Educação na Idade Média*. Sua pesquisa.com, 2020. Disponível em: https://m.suapesquisa.com/idademedia/educacao_idade_media.htm. Acesso em: 01 Set. 2021.

SAVIANI, Dermeval. *Políticas Educacionais Brasileira: Limites e Perspectivas*. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-26, Jun. 2008.

SILVA, Diego. O sujeito colonizado no discurso colonialista de viajantes europeus. v. 1, revista Scielo, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-460x202151759>> Acesso em: 15 Jul. 2023.

SOUZA, Luciene Maria de; LUCENA, Carlos Alberto. *Estado e políticas públicas educacionais: reflexões sobre as práticas neoliberais*. In. IV Simpósio Internacional: O estado e as Políticas Educacionais no tempo presente, 2008, Uberlândia. Disponível em: <https://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/AC06.pdf>. Acesso em: 20 Ago. 2021.

VIANA, Nildo. *Linguagem, Discurso e Poder: Ensaios sobre linguagem e sociedade*. 1º edição. Pará de Minas: Editora Virtualbooks, 2009. Disponível em: <<http://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/autores/Viana,%20Nildo/Linguagem,%20Discurso%20e%20Poder.pdf>>. Acesso em: 06 Set. 2021.

A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO NO BRASIL: REFLEXÕES (SEMPRE) NECESSÁRIAS SOBRE ESSA HISTÓRIA

Tatiana Pinheiro de Assis Pontes¹

Mauricio Fonseca Pontes²

1. Introdução

Este texto apresenta abordagens e reflexões em torno da questão da qualidade da escola pública no Brasil na atualidade. Intrínseco a isso, são lançados questionamentos e ponderações sobre um elemento fundamental que legitima a função social primordial da educação escolar: a democratização do ensino.

Nessa intenção, coloca-se aqui uma revisão e atualização do texto de Pontes; Pontes (2021), reacendendo provocações sobre um tema tão relevante e necessário à sociedade, sobretudo, em tempos em que a democracia brasileira vem sofrendo frequentes ameaças e atentados. Trata-se de um trabalho que propõe um debate objetivo e sempre atual no tocante à função da escola pública no Brasil, principalmente após o advento da Constituição Federal de 1988 (CF-88) quando finalmente a educação brasileira conquistou ineditamente um capítulo inteiro numa constituição e passou ser integrada no rol dos direitos fundamentais.

O presente capítulo se dedica à discussão de pelo menos três eixos temáticos que são debatidos em dois tópicos. Esses eixos temáticos são: “Escola Pública Brasileira”, “Qualidade da educação pública” e “Democratização do Ensino no Brasil”, sendo que na seção indicada com o número 2, com subtítulo “A ampliação da escola pública brasileira: marcos e marcas nessa história”, recupera-se o fato crucial, do ponto de vista da democratização do ensino,

1 Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista – UNESP – Faculdade de Ciências e Tecnologia – Campus de Presidente Prudente. Professora no Departamento de Educação da UNESP – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Campus de São José do Rio Preto. E-mail: tatiana.assis@unesp.br.

2 Especialista em “Mídias na Educação” pela Universidade Federal de São João del-Rey – UFSJ. Graduado em licenciatura em História pela Universidade Estadual Paulista – UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Assis. Professor de História da rede pública da Secretaria de Educação do estado de São Paulo. E-mail: mauricio140474@gmail.com.

que consiste no longo período de tempo em que a escola brasileira se manteve fechada às camadas populares, servindo por séculos, quase que exclusivamente, aos interesses da elite econômica brasileira. Ainda na mesma seção, apresentam-se alguns dos principais marcos regulatórios implementados na educação escolar no percurso de sua história até chegada da CF-88 que culminou na obrigatoriedade da tão almejada abertura da escola à toda sociedade brasileira, inclusive aos setores sociais mais populares.

No tópico de número 3, com o subtítulo: “A função social da escola pública brasileira: reflexões sobre a sua qualidade”, promove-se uma discussão em torno da função social da escola, notadamente, no setor público, destacando a relação entre as marcas das desigualdades sociais e o afastamento das camadas populares da educação formal. Ademais, são retomados alguns pontos do tópico anterior, destacando alguns dos diversos conflitos ideológicos, políticos e culturais que emergiram a partir da expansão das matrículas escolares e da consequente alteração de toda a estrutura educacional no país após a CF-88. Entre os referidos conflitos, podemos citar como exemplo o saudosismo que foi se constituindo em relação à qualidade educacional da escola do passado. Nessa discussão teórica, defende-se que a abertura da escola a todos os setores sociais é um indicador real e legítimo de ganho de qualidade educacional.

Além das seções mencionadas acima, este trabalho crítico-reflexivo é encerrado com o tópico denominado “Palavras finais” em que se faz um exercício de conclusões possíveis. Por fim, apresentam-se as referências teóricas que fundamentaram este movimento de pesquisa.

2. A ampliação da escola pública brasileira: marcos e marcas nessa história

Não é preciso fazer uma pesquisa aprofundada para percebermos que o tema sobre a qualidade da educação escolar pública no Brasil tem sido pauta de estudos e de discussões conflituosas há várias décadas. Entre as questões mais emblemáticas que dá corpo ao cenário de questionamentos mais atualizados reside um certo saudosismo em relação à perda qualitativa do ensino nas escolas públicas da atualidade.

É comum escutarmos que no passado o ensino promovido nas escolas públicas era melhor, que as exigências eram mais rigorosas e até que os conteúdos eram mais complexos e por isso a aprendizagem era mais efetiva em todos os aspectos. Em consonância a essas percepções, notadamente do senso comum, Di Giorgi; Leite (2010) relembram que durante muito tempo, mais de dois séculos, não houve educação escolar no Brasil. Essa função, no período colonial, era exercida pelos Jesuítas, que catequizavam os indígenas, isto é, por um lado, ensinavam a religião por meio da Língua Portuguesa e por

outro lado, com a evolução desse sistema de ensino, a companhia de Jesus se voltava cada vez mais a oferecer instrução e formação à elite. Ou seja, é notório e comprovadamente sabido que a educação sistematizada foi criada no Brasil com o objetivo de atender às demandas de uma classe social específica, que, diga-se de passagem, não era a das camadas populares.

Ainda naquele contexto histórico, a vinda da família real para o Brasil, em 1808, foi determinante para a criação dos primeiros cursos superiores no país, que tinham como objetivo central atender às necessidades da elite que aqui vivia. Em relação à escola elementar, até 1834, a incumbência de sua manutenção era do governo geral, porém com o ato acional, as províncias ficaram com esse encargo, enquanto o governo geral deveria se responsabilizar pelo ensino superior (DI GIORGI; LEITE, 2010).

É importante dizer que os desdobramentos educacionais gerados com a vinda da família real para o Brasil foram importantíssimos, na verdade, esse evento foi um marco para a história da educação brasileira. Todavia é necessário compreender e enfatizar que, no referido período, a educação elementar não era concebida como necessidade essencial para a estrutura social do país e que, diante disso, o ensino era organizado de maneira muito desigual, pois, reitera-se, a função da escola era basicamente atender às necessidades das classes econômica e socialmente privilegiadas.

O tempo foi passando, mas, ainda durante muitas décadas, a concepção de educação escolar permaneceu com o mesmo *status* e aplicabilidade em prol das classes dominantes. Até que, com a mudança de Império para República ocorre uma reorganização social e política no Brasil e, como uma das consequências, as necessidades sociais começam a ser alinhadas com as necessidades e possibilidades educacionais, o que, por sua vez, impulsiona (timidamente) outra forma de se conceber a educação escolar, para além da ostentação do “*status* de nobreza” que servira até então. Porém, ainda sem grandes avanços, a escola pública permanecia com as suas portas fechadas aos setores populares, já que, grande parte desse grupo desprovido de posses econômicas não conseguia dar prosseguimento ao percurso educacional (PONTES, 2017).

Vale lembrar que, até 1930 a economia brasileira era majoritariamente movimentada pelo “mundo agrário” e nesse período a escola básica ainda não era considerada tão necessária. No entanto, a entrada de Getúlio Vargas no governo geral do país, naquele período, modifica essa estrutura hegemônica e a educação escolar básica se expande enormemente, sendo que, no período do Estado Novo, a instituição escolar passa ser utilizada para difundir a ideologia do governo Vargas. Concomitantemente inicia-se o desenvolvimento industrial no país, ou seja, o “mundo rural” começa a perder espaço para vida urbana, que demonstra outras

necessidades em relação à escola (DI GIORGI; LEITE, 2010).

A partir desse fenômeno de industrialização e subsequente urbanização da sociedade brasileira, emergem necessidades, a princípio, de natureza instrucional, pois para atuarem em determinados setores das indústrias, os operários precisariam ter um mínimo de instrução compatível com o seu ofício. Foi então que a escola básica ganhou certo lugar de destaque no que se refere à importância do acesso às camadas populares (FREIRE, 2003).

Sobre o exposto acima, vale dizer que, é possível notar o explícito e restrito interesse da classe social dominante em manter a escola a serviço de suas ambições, que, como se pode constatar nesse caso, tem relação intrínseca com a área econômica-social, isto é, visa a utilização da educação escolar para a obtenção de vantagens de uma classe social sobre outra categoria da sociedade que se encontra em posição de ampla desigualdade. Em outras palavras, apesar de ter sido e de ser um fenômeno indiscutivelmente positivo, o da expansão do acesso à escola pública, nessa etapa inicial de abertura às camadas populares, e até algumas décadas atrás, podemos analisar que a sua função permaneceu alinhada ao atendimento das demandas de uma classe social brasileira específica e não à população em sua totalidade como deveria ser.

Mediante esse contexto de desigualdade em torno do acesso e da função da escola pública brasileira, é importante destacar que, a partir da década de 1930, movimentos sociais liderados por estudiosos, intelectuais com concepções progressistas, começaram a reivindicar a democratização da escola pública, tanto no que se refere ao acesso como na questão da permanência escolar. Entre os movimentos mais conhecidos podemos citar o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, documento elaborado por Fernando de Azevedo em 1932, endereçado ao povo e ao Governo Brasileiro, em que solicitava a Reconstrução Educacional do Brasil.

Nesse cenário efervescente, em 1934 foi promulgada a Constituição Federal (CF), que, embora pouco expressiva e com muitas lacunas, previu, ainda que timidamente, a ampliação das matrículas escolares às camadas populares. Entretanto, é importante salientar que nesse período, conforme dissemos, a industrialização estava em plena ascensão, o que fortaleceu imensamente a iniciativa de implementação de políticas no setor educacional.

Sobre as políticas e as regulamentações em prol da democratização da escola pública brasileira, o golpe de Estado de 1937 resultou numa nova Constituição Federal, estabelecendo que o ensino primário fosse obrigatório e gratuito, porém, segundo o texto da lei, a responsabilidade da gratuidade estaria vinculada às condições econômicas dos estudantes em um regime de “solidariedade” dos menos para com os mais necessitados. Assim, na ocasião

da matrícula, os alunos que não comprovassem escassez de recursos teriam que contribuir mensalmente com um valor para a caixa escolar (FLACH, 2011). Diante disso, é obvio que essa constituição não gerou impactos positivos no processo de democratização de acesso à escola pelas camadas populares.

Ainda sobre a luta pela abertura da escola pública às camadas populares, em 1946, o Decreto-lei nº8529 traçou diretrizes para o ensino primário em todo país e foi manifestada na promulgação da Constituição Federal de 1946 a necessidade do planejamento político-educacional para toda a nação.

No entanto, somente em 1961 surge a primeira Lei que estabelece Diretrizes e Bases (LDB) para a Educação Nacional no Brasil, lei nº 4024/61, prevendo, entre outros, a ampliação das matrículas, principalmente no então ensino primário (PONTES, 2017). Todavia a LDB de 1961 não conseguiu garantir a democratização do direito à educação escolar, mas foi importante, especialmente, por prever e impulsionar esse processo, tanto é que, em 1962, o Conselho Federal de Educação aprovou o Plano Nacional de Educação, que embora não tivesse força de lei, incluiu entre a suas metas a garantia da matrícula até a quarta série de 100% de toda a população escolar brasileira de 7 a 11 anos de idade. Observa-se que isso não ocorreu naquele momento, mas, ao menos, já estava previsto na letra da lei, o que pode ser considerado uma conquista importante e indispensável para a concretização desse almejado processo democrático do ensino escolar.

Com o golpe militar de 1964, a educação escolar foi terrivelmente afetada, as políticas educacionais foram absolutamente autoritárias e centralizadoras, inviabilizando os esforços e as ações que vislumbravam uma escola pública mais democrática, no que se refere ao acesso, à permanência e à eficácia na formação dos estudantes. Nessa esteira de destruição das conquistas e de interrupção de políticas educacionais mais humanitárias e democráticas, entre as muitas atrocidades ocorridas no período ditatorial, é importante destacar que houve um nefasto processo de perseguição aos defensores da democratização da escola pública brasileira. Entre eles, devemos enfatizar o caso de Paulo Freire, o patrono da educação brasileira, que também é um dos pensadores educacionais de maior reconhecimento mundial de todos os tempos. Na ocasião do golpe da ditadura militar brasileira, Paulo Freire estava desenvolvendo um amplo e exitoso projeto de alfabetização de adultos, que vislumbrava a escolarização de milhares de brasileiros em todo o país em seu primeiro ano de implementação. Entretanto, por conta desse trabalho, o autor foi acusado de cometer crimes de subversão e de doutrinação, sendo preso e em seguida obrigado a buscar asilo em outros países, o que o levou a ficar exilado por dezesseis anos, percorrendo diversos países e desenvolvendo projetos educacionais de grande expressividade em várias partes do mundo e só retornando ao Brasil na década de 1980, às

vésperas do período de redemocratização do país (PONTES, 2017).

Com processo de redemocratização do Brasil, no início de 1980, no bojo do início da reabertura política, emergiram diversos movimentos populares na luta por direitos e por maiores oportunidades de participação popular. Porém, esses movimentos foram frustrados, em parte, primeiro devido aos pactos feitos, em que o mesmo grupo dirigente continuou no poder e ainda pelas estratégias do capital, sob a lógica de mercado, de minimização de direitos (PONTES, 2017).

Por outro lado, é inegável que a década de 1980 foi importante em termos de conquista de direitos sociais, inclusive no que se refere à democratização da educação. A promulgação da Constituição Federal de 1988, que também ficou conhecida como Constituição Cidadã, pode ser considerada uma das peças centrais desse processo. No caso educacional, foi com certeza um dos principais instrumentos de abertura e de democratização do acesso e permanência escolar. Arriscamos dizer que, o advento dessa legislação significou o marco de maior impacto que educação escolar brasileira já teve, já que modificou profundamente concepções e práticas em torno dessa instituição, inscrevendo-a no rol dos direitos humanos, portanto, consagrando a educação escolar como direito inalienável, indisponível.

Ademais, a partir da CF-88, estabeleceu-se o regime de colaboração entre os entes federados na oferta do ensino escolar, num processo de descentralização do planejamento, do financiamento e da administração da educação escolar, o que podemos compreender como uma das conquistas mais expressivas no processo de democratização educacional, sobretudo na esfera da participação popular na gestão da escola pública (DOURADO, 2007).

Entre os efeitos das políticas educacionais em prol da expansão e democratização da escola pública a partir da CF-88, destaca-se que “os indicadores sobre a expansão da oferta de ensino revelam grandes avanços no país”, sendo que, no período de 1991 a 1998, a taxa de escolarização líquida da população de 7 a 14 anos saltou de 86% para 95,3%, marcando assim, pela primeira vez, quase que a totalidade de acesso escolar dessa população (DI GIORGI, LEITE, 2010, p. 315).

Analisando, ainda que de forma muito breve, as informações e os fatos expostos nesta seção, podemos dizer com absoluta certeza que a abertura e a expansão do acesso à escola pública, notadamente às camadas populares, é um indicador muito real e uma conquista enorme no campo educacional e social no Brasil.

Em síntese e em concordância com o professor Beisiegel (2006), defendemos a ideia de que, ao se abrir às camadas populares, a educação escolar brasileira obteve melhorias qualitativas significativas, apesar de ter se desenvolvido num percurso histórico marcado por diversos entraves e conflitos

políticos, sociais e culturais. O que, por óbvio, não significa que ela esteja, hoje, isenta de problemas e, tampouco, que tenha deixado de servir ao setor social privilegiado neste país, como foi em toda a sua existência.

3. A função social da escola pública brasileira: reflexões sobre a sua qualidade

Os avanços em relação à expansão do acesso das camadas populares à escola pública (e gratuita) podem ser confirmados, atualmente, por meio de pesquisas simples nos veículos de comunicação e informação³, que disponibilizam todos os dados alusivos ao assunto, comprovando o que já dissemos por aqui: que houve um salto muito positivo no nível de escolarização da população brasileira ao longo das últimas décadas. Entretanto há ainda uma forte crítica conservadora, fundamentada na escola de “excelência” do passado, em relação à (decadência da) qualidade do ensino da escola pública atual. Diante dessa concepção saudosista persistente, somos levados a uma questão mais específica, pois diante dos fatos apresentados, a pergunta correta a ser feita a cada um de nós é: a escola pública brasileira perdeu qualidade para quem? Ou seja, quem são as pessoas ou grupos da sociedade que consideram que a escola pública brasileira perdeu qualidade?

Para fundamentar os argumentos sobre essa questão da qualidade educacional no Brasil, recorreremos novamente a Beisiegel (2006), que reafirma o fato de que a escola pública brasileira passou por imensas transformações desde o seu surgimento até os dias atuais. Nessa esteira, podemos citar a questão do astronômico crescimento quantitativo e estrutural do setor escolar e de todos os efeitos complexos gerados por essa alteração, afinal, assim como em qualquer outro cenário, a ampliação dos seus elementos gera o aumento da complexidade no cotidiano. Além disso, a histórica escassez de recursos e a transformação da clientela, que até então era mais ou menos homogênea (do ponto de vista econômico), entre outros, foram e são fatores determinantes nesse processo de construção do discurso que se convencionou chamar de “crise do ensino no país” (BEISEIGEL, 2006).

Diante do exposto, nota-se que o crescimento quantitativo da democratização da oferta do ensino na escola pública suscitou críticas quanto à perda progressiva da qualidade da educação escolar. Além disso, surgiram outras críticas referentes ao novo modelo de exclusão dos alunos, que antes tocava à questão do acesso à escola e com a abertura das portas escolares, passa a ser ao da permanência e continuidade dos estudos, pois muitos alunos abandonavam

3 Um dos sites indicados para a busca sobre a taxa de alfabetização no Brasil: <http://7a12.ibge.gov.br/> .

os estudos ou reprovavam pouco tempo depois das matrículas. Nesse contexto, a questão da “igualdade de oportunidades dos alunos” passa a ser outro tema de discussão no âmbito das pesquisas educacionais e das políticas direcionadas a esse setor (PONTES; PONTES, 2021).

De todo modo, mesmo com todas as problemáticas advindas, especialmente para aqueles que estavam excluídos da educação escolar, a qualidade da escola pública melhorou significativamente, pois abriu-se tendencialmente à totalidade da população. No entanto, não podemos deixar de mencionar que, para uma parcela expressiva da população, a qualidade de vida não melhorou e esse fato tem desdobramentos diretos e muito nocivos no campo educacional, pois gera fenômenos como: a infrequência, a desistência, a defasagem no aprendizado, entre outros (PONTES; PONTES, 2021).

Beisiegel (2006) elucida que muitas dificuldades foram sendo acumuladas historicamente com a expansão da oferta do ensino público no Brasil. E quanto à relação entre o ensino e os alunos a serem ensinados, devemos reconhecer que é mais difícil ensinar para um público “não modernizado” do que para a classe média ou para os alunos daquela escola do passado. Portanto cabe ampliar o debate sobre a qualidade do ensino, considerando todo o processo de transformação social pelo qual a escola pública passou e considerando a questão sobre o que se espera da escola hoje.

Além do mais, é importante analisarmos criticamente qual é a função social da escola pública na atualidade e por que há ainda tanto conflito no que tange a sua qualidade, pois se a sua ampliação, aspecto quantitativo, é concomitantemente um fator qualitativo, é preciso observar que papel essa instituição vem desempenhando na vida das pessoas que a utilizam e na vida da sociedade de modo geral. Sobre isso, vale trazer ao debate, as considerações feitas por Libâneo (2012) ao explicar que, nas últimas décadas, o Brasil vem protagonizando posições divergentes quanto ao que se espera da escola pública. De um lado estão aqueles que pedem o retorno da escola tradicional, “produtora de conhecimento” e que era destinada a poucos; do outro lado estão os que preferem que ela cumpra “missões sociais”, o que é um grande problema no que se refere à sua função primordial que é a de promover uma formação voltada para a emancipação humana e social.

Libâneo (2012) explana que a partir da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos⁴, realizada em Jomtien na Tailândia em 1990, os países

4 A conferência citada no texto se refere à Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que foi realizada de 5 a 9 de março de 1990, organizada pela UNESCO. Reuniram-se cerca de 1500 participantes, entre eles os delegados de 150 países incluindo especialistas em educação e autoridades nacionais. Entre os documentos discutidos em plenária, surgiram a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as

em desenvolvimento adotaram a versão encolhida de escola pública, que, em lugar de se pautarem nos princípios da produção de conhecimento, passaram a se restringir a função da escola às necessidades de resolução de problemas sociais dos alunos.

Libâneo (2012) elucida que, à primeira vista, o documento apresenta intenções pertinentes e aparentemente democratizantes e coerente com os ideais da “escola para todos” que tanto se deseja. Afinal, a sugestão é a de que aquela escola tradicional, reconhecida como autoritária, centralizadora, inflexível, conceda lugar a uma escola com visões mais amplas, fundamentada em concepções humanitárias e, portanto, inclusiva, acolhedora.

Em oposição às “boas intenções”, segundo Libâneo (2012), as políticas educacionais após Jomtien e mantidas pelo Banco Mundial revelam o que diversos pesquisadores chamaram de educação para a reestruturação capitalista ou educação para a sociabilidade capitalista, que propõe uma escola voltada para a aprendizagem de conteúdos necessários ao desenvolvimento de habilidades e competências mínimas para a vida pessoal/social e, posteriormente, profissional dos estudantes, além de funcionar como espaço de convivência e de acolhimento social.

Libâneo (2012) assevera que o modelo de escola adotado pelos países em desenvolvimento a partir de Jomtien, apesar da roupagem mais humanitária, está alinhado com a visão economicista, fundamentado nos princípios do neoliberalismo, o que torna a escola pública da atualidade, por um lado, um dos principais espaços de socialização e de desenvolvimento humano, capaz de diminuir a pobreza mundial, mas, por outro lado, demonstra a fragilidade dessa instituição quanto à produção de conhecimento e, portanto, inócua no que se refere à extinção das desigualdades sociais.

Nas palavras de Libâneo (2012, p. 26),

Compreende-se, pois, que não há justiça social sem conhecimento; não há cidadania se os alunos não aprenderem. Todas as crianças e jovens necessitam de uma base comum de conhecimentos, junto a ações que contenham o insucesso e o fracasso escolar. É claro que a escola pode, por um imperativo social e ético, cumprir algumas missões sociais e assistenciais (a escola convive com pobreza, fome, maus tratos, consumo de drogas, violência etc.), mas isso não pode ser visto como sua tarefa e sua função primordiais, mesmo porque a sociedade também precisa fazer sua parte nessas missões sociais e assistenciais.

Diante dessa complexidade que nos leva a refletir acerca da qualidade e, sobretudo, da função social da escola, vale trazer as considerações de Freire (2003)

Necessidades Básicas de Aprendizagem, publicados pela UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância – em maio de 1991.

quando diz que a escola tem o duplo desafio: por um lado, deve promover aos estudantes posições mais elevadas de desenvolvimento da consciência sobre a realidade social de seu país, de sua comunidade e, por outro lado, precisa viabilizar o desenvolvimento de aptidões técnicas que permitam aos discentes a opção de contribuírem efetivamente para o desenvolvimento da sociedade a que pertencem.

Freire (2003) explica que o desenvolvimento da consciência crítica, grosso modo, da consciência que confere condições mínimas para a pessoa compreender e intervir em sua realidade e em seu meio social, é um processo essencialmente educacional. Nessa acepção, a educação escolar pública ocupa um importante papel de “emancipadora de consciência”, o que torna urgente pensar e agir no sentido de colocá-la a serviço do desenvolvimento de pessoas conscientemente críticas, que desejem e lutem pela justiça social.

4. Palavras finais

As análises apresentadas neste texto reafirmam a complexidade do contexto da escola pública brasileira desde o seu surgimento. Sabemos que essa instituição passou por profundas transformações durante o seu desenvolvimento notadamente quando se tornou uma possibilidade de ascensão das camadas populares brasileiras.

Com a ampliação da oferta da escola, viabilizando o acesso das camadas populares, surgiram muitas críticas em relação à perda da qualidade da produção de conhecimento e em relação às desigualdades de oportunidades dos alunos dentro da instituição. No entanto, observando o desenvolvimento da expansão quantitativa da democratização do ensino, pode-se dizer que a escola pública acumulou mais conquistas do que perdas, especialmente porque passou a atender o público que antes era excluído, promovendo-lhe a oportunidade de ascensão aos conhecimentos sistematizados e, sobretudo, ao desenvolvimento da consciência crítica que Freire (2003) tanto defende.

Grande parte dos críticos radicais saudosistas, aqueles que pedem o retorno da escola de excelência do passado, (talvez) não perceberam que não foi a qualidade da escola que mudou e sim a própria escola e o seu público, o que tornou a tarefa de ensinar um processo cada vez mais complexo, especialmente, porque a escola pública de hoje se vê no dilema em que tem atender às demandas ligadas à questão da qualidade curricular do ensino e, concomitantemente, lidar com as demandas inerentes à qualidade de vida dos estudantes.

Além disso, as históricas políticas educacionais alinhadas aos interesses economicistas geram um cenário instável e nebuloso quanto à real função social da educação, especialmente, na escola pública, que, embora tenha se aberto a todas as camadas sociais, não deixou de se curvar aos ideais capitalistas. Diante

disso, cabem alguns questionamentos, dentre eles: observando a escola pública hoje, podemos dizer que ela perdeu a qualidade? Para quem essa escola perdeu a qualidade? A quem interessa que a escola pública se transforme em uma instituição de emancipação humana? A quem interessa que a escola contribua para que a sociedade atual se transforme num modelo de sociedade mais justa e igualitária?

Esses questionamentos nos remetem às contribuições de Freire (2003) quando chama a atenção para o imprescindível exercício de pensarmos e fomentarmos o debate sobre as ideologias ocultadoras da verdade que movimentam os projetos educativos no Brasil desde a sua criação, assim como em todos os projetos de sociedade que este país vem experimentando desde a sua colonização.

Vale dizer que, para aqueles que vislumbram a manutenção do *status quo*, ou seja, a manutenção de uma sociedade classista, marcada pela desigual social, para esse grupo, é certo que a educação pública brasileira perdeu qualidade. Contudo, na esfera da concepção progressista de educação, isto é, quando falamos no sentido de que a educação escolar, notadamente, a partir da CF-88, tornou-se acessível a (quase) toda população brasileira, reafirmamos: a escola pública brasileira mais ganhou qualidade do que perdeu.

Referências

BEISIEGEL, C. R. de. **A qualidade do ensino na escola pública**. Capítulo 3: Relações entre a qualidade no ensino comum. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

DI GIORGI, C. A. G. Di; Leite, Y. U. F.. **A qualidade da escola pública, na perspectiva democrática e popular**. Série-Estudos – Periódicos do Programa de Pós-Graduação Em Educação da UCDB. Campo Grande – MS, n. 30, 305 – 323. Jul/dez. 2010.

FALLEIROS, I. Parâmetros curriculares nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, L.M.W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 207 – 235.

FLACH, S. de F.. **Direito à educação e obrigatoriedade escolar no brasil**: entre a previsão legal e a realidade. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.43, p. 285-303, set 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

LIBÂNEO, J.C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira**: a escola do conhecimento para os ricos e escola do acolhimento para os pobres. *Educação e Pesquisa*, S.P., v. 38, n.1, p.13- 28, 2012.

PONTES, Tatiana Pinheiro de Assis; PONTES, Mauricio Fonseca. **A escola pública brasileira e a sua qualidade: perdas ou conquistas?** In: Pesquisas Edu-

cionais: contextos e perspectivas. 1ed. Santo Ângelo: Editora Metrics, 2021, v.1, p. 361-374. ISBN: 978-65-89700-35-7. DOI: 10.46550/978-65-89700-35-7.

PONTES, Tatiana Pinheiro de Assis. **O lugar de Paulo Freire na atualidade: o que sabem os professores?** 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150332/pontes_tpa_dr_prud.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: junho de 2020.

EDUCAÇÃO, SINÔNIMO DE LIBERDADE

Eliseane Cardoso Moura¹

Elissandra Rodrigues Simão²

Francisca Maria Silva³

Maria Cleude Barbosa do Nascimento⁴

1. Introdução

A Educação Popular e os Movimentos Sociais nem sempre estiveram no rol de temas importantes na história brasileira. Esse modelo educacional e as lutas dos movimentos sociais ganharam consistência a partir de 1990 e perpassaram por cenários diversos no país, dessa forma se mantiveram até a atualidade, sendo acessada por milhares de brasileiros fortalecidos em meio aos desafios educacionais e sociais.

O conhecimento em torno da Educação Popular originou-se em 1947 inspirada em princípios norte-americanos, conhecida como Método Laubach de alfabetização que se objetivava a oferecer oportunidades e incentivos aos alfabetizando; construir conhecimentos a partir do já conhecido; fazer o aluno se interessar por assuntos do cotidiano; dentre outros princípios. No Brasil, a Campanha de Educação de Adultos foi ampliada para escolas supletivas, em esferas administrativas e por voluntários com fins eleitoreiros inicialmente.

Os trabalhos voltados para a Educação na alfabetização de adultos em grande parte no país foram liderados por Paulo Freire, com ênfase na escrita e leitura, Freire (2011) criticava o modelo adotado ao ensino e modificou a forma da educação a partir do conhecimento em problemas reais do cotidiano com senso crítico. Na perspectiva dessa análise e compreensão, percebe-se que os avanços e as conquistas são visíveis na realidade brasileira, mas que nem

1 Mestrado Profissional em Ensino de Ciências (UERR). Licenciatura em Pedagogia (UNIFACVEST). Membro do Grupo de Trabalho e Ensino em Matemática (GTENS/MAT) da Universidade Estadual de Roraima (UERR). E-mail: eliseane_@hotmail.com.

2 Mestrado Profissional em Ensino de Ciências (UERR). Licenciatura em Ciências Biológicas (Faculdades Cathedral). E-mail: elissandramarques@yahoo.com.br.

3 Mestrado Profissional em Ensino de Ciências (UERR). Licenciatura em Pedagogia (UNOPAR). E-mail: fmsfrancisca01@gmail.com.

4 Mestrado Profissional em Ensino de Ciências (UERR). Licenciatura em Matemática (UNIP). E-mail: mariabarbosadonascimento44@gmail.com.

sempre estiveram presentes nesse sistema democrático no país e a visibilidade em torno do sistema educacional ocorreu através das políticas públicas ao longo dos anos.

2. Recorte Histórico da Educação no Brasil

A Educação no Brasil foi iniciada através dos primeiros jesuítas no país em meados de 1549 e foram eles que organizaram as primeiras escolas de ler e escrever, tinham intuito de catequizar as crianças. Já no período colonial, a organização se deu por meio da política colonizadora dos portugueses bem como para que a catequese acontecesse, era necessária a alfabetização, por conseguinte a transmissão da língua portuguesa, um sistema de ensino muito utilizado e direcionado às elites coloniais, nesse período, somente recebia educação quem pagasse por ela (Fausto, 1995; Paiva, 2000).

De acordo com Saviani (1991):

O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia [...] A escola é erigida, pois, no grande instrumento para converter súditos em cidadãos (Saviani, 1991, p.18).

Apesar de todas as inovações e tentativas de ensino, tudo era bem complexo e precário na área educacional na perspectiva de direito de igualdade quanto ao aprender. O que foi reforçado a partir da Independência do Brasil através da Constituição de 1824 que definiu a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos. A educação era voltada para os filhos de fazendeiros e colonizadores. Aos escravos e seus filhos, aos indígenas, esses não possuíam direitos ao conhecimento (Aranha, 2006).

Conforme Aranha (2006), no ano de 1854 as primeiras escolas noturnas para adultos surgiram nas províncias e municípios da corte, eram pouco frequentadas. No ano de 1879 através do decreto que o ensino se tornou obrigatório para crianças entre 7 e 14 anos, nesse sentido foi criada a escola noturna para educação de adultos e cursos para o ensino primário de adultos analfabetos. No ano de 1880, as escolas enfrentavam algumas modificações por períodos eleitorais. A educação era voltada para uma parte da sociedade, não contemplava a todos.

De acordo com Faria (2012):

As iniciativas das políticas públicas do Estado, voltadas para a escolarização do povo, foram orientadas a partir da necessidade de [...] um instrumento de correção do processo evolutivo e como força propulsora do progresso da sociedade brasileira (Faria, 2012, p. 252).

Conforme o exposto, o Estado começou a se preocupar com a educação de seu povo de forma abrangente. Mas, foi no período republicano do país que a educação foi associada à incompetência e à pessoa analfabeta era vista como incapaz. Em meados de 1920 foi iniciada a campanha contra o analfabetismo, e estava relacionada com as mudanças nos setores econômico, social e político do país, ao fortalecimento do grupo industrial-urbano.

De acordo com Cambi (1999):

Diante de condições ruins de trabalho, moradia e alimentação, [...] século XVIII e do início do século XIX ainda eram privados dos tradicionais aparatos educativos que haviam estado à disposição de classes desprivilegiadas através da paróquia, da comunidade e do paternalismo (Cambi, 1999, p. 371).

Percebe-se que as mudanças significativas vieram a ocorrer posterior à Revolução de 1930, por outro lado intensificaram-se as reivindicações a favor da democratização do ensino e da responsabilidade da União pela educação em todos os níveis através de uma política nacional.

Em 1932 Anísio Teixeira implementou e introduziu algumas modificações na educação. Entretanto, a educação passou a ser um direito de todos e o ensino primário deveria ser integral, gratuito, de frequência obrigatória como extensivo aos adultos. No ano de 1930 Getúlio Vargas lançou a campanha de Alfabetização do Povo, passou-se a ser considerado homens adultos. E no ano de 1942 surgiu o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), recurso destinado a ampliação e melhoria do ensino primário em todo o país. Já em 1945 a Educação de Jovens e Adultos passou a ter mais autonomia e ganhou importância no cenário nacional (Paiva, 2000).

Entretanto, no ano de 1947 foi aprovado o plano para a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CCAA) que se objetivava a preparar mão de obra alfabetizada nas cidades, no campo e integrar imigrantes como também descendentes, no intuito de diminuir as estatísticas de analfabetismo no país (Paiva, 2000; Fávero, 2000).

2.1 Século XX e a Educação no Brasil

Paulo Freire nasceu em 1920, na cidade de Recife, e no ano de 1947 iniciou seus trabalhos com adultos analfabetos pela Região Nordeste no Brasil, Professor de História e Filosofia da Educação iniciou o 'Movimento pela Educação' a favor de acabar com o analfabetismo em massa (Valle e Lima, 2021).

O ensino de Paulo Freire ficou conhecido e tem sido aplicado na Educação, como Método Freiriano e possui alguns elementos: diálogo e participação, conscientização crítica, temas geradores, contextualização do

conhecimento e ação-reflexão-ação.

Segundo Freire (1987, p. 24),

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade [...] juntamente com os que com eles em verdade se solidarizam, precisam ganhar a consciência crítica da opressão, na práxis desta busca (Freire, 1987, p. 24).

O educador Paulo Freire defendia a educação como prática vivenciada, bem como as próprias experiências de vida dos estudantes contemplassem o caráter educacional para tornar a aprendizagem significativa para eles, percepções como o despertar da conscientização individual e coletiva para problemas sociais, a utilização do diálogo como ferramenta para discussão de objetivos sociais e políticos.

Posto isto, a influência exercida por Paulo Freire e sua atuação no campo educacional sempre voltada sobre os diferentes contextos, e principalmente, para a educação de jovens e adultos, por meio da Alfabetização foi capaz de desenvolver técnicas que eram capazes de estimular e motivar o aprendizado, além de permitir uma visão sobre sua realidade e que se destacava em meio a leitura e a escrita. Entretanto uma leitura que amplia a visão do mundo.

Corroborar-se justo, o reconhecimento da atuação de Paulo Freire na educação por meio do método de alfabetização crítica, esta que tornou o seu legado na atualidade e tornando-se referência para o ensino alfabetizador de várias gerações, além de seu ensino ser baseado em valorizar a diversidade cultural e identitária em diferentes perspectivas e de modo particular dos indivíduos.

Contudo, no ano de 1954 a campanha declinou e foi extinta em 1963, sob alegações de escassez dos recursos e verbas; baixos resultados na alfabetização de adolescentes e adultos; inexistente e baixa remuneração dos professores e o alto índice de evasão escolar. E em 1961 foi aprovada a Lei 4024 que estabelecia a Lei de Diretrizes de Base-LDB que deu vida ao Plano Nacional de Educação e foi possível extinguir as Campanhas Nacionais de Alfabetização pelo país (Fávero, 1999).

Nesse mesmo período da década de 60 foram criados o Movimento de Educação de Base (MEB), Centro Populares de Cultura (CPC) e os Movimentos de Cultura Popular (MCP). Para Paiva (2003), os movimentos ligados à promoção da cultura popular que surgiram na primeira metade da década de 1960 estavam preocupados com a possibilidade de promover a participação política da sociedade e da tomada de consciência sobre os problemas da realidade brasileira. Portanto, indo além da erradicação do analfabetismo.

Paiva (2000), direciona a promoção do homem, sua conscientização

e emergência na vida política brasileira através de uma ação pedagógica não diretiva. O que foi modificado com o Golpe Militar de 1964, os programas educacionais para adultos, desapareceram e cerceados foram aqueles que promoviam à educação para adultos pelo país.

O ano era 1967 e a Lei 5379 originava o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) conforme Aranha (2006), e tinha como intuito e proposta, erradicar o analfabetismo através de uma alfabetização funcional. Contudo, um período ditatorial não conseguiu se manter sob alegações de desvio de recursos e de não ter cumprido suas propostas iniciais. Segundo Aranha (2006) durante o período de 1960 a 1970, a educação foi prejudicada no país em relação a contextos burocráticos e exigências documentais que permeavam as escolas públicas.

2.2 Educação e a Constituição Federal

No ano de 1988 com a promulgação da Constituição Federal do Brasil a educação de jovens e adultos foi contemplada nos artigos 208 e 214. O artigo 208 diz que é dever do Estado garantir e oferecer gratuitamente a todos aqueles que não tiveram acesso à educação na idade adequada e o artigo 214 estabelece que deverá ser elaborado um Plano Nacional de Educação para conduzir a erradicação do analfabetismo e a universalização do atendimento escolar (Paiva, 2004).

Já no ano de 1996 a LDB contempla a educação de Jovens e Adultos através de acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não concluíram na idade própria e ainda a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo aos que trabalharem condições de acesso e permanência na escola (Paiva, 2004).

Paulo Freire que se tornou um ‘Ser Centenário’ vem demonstrando ao longo das décadas, uma realidade educacional que precisa possuir características propositivas, além de serem revistas e conscientizadas, e manterem uma relação crítica, dialógica, emancipadora com seus professores e estudantes (Freitas, 2021). Naquela conjuntura, a preocupação do educador Paulo Freire com a população a ser alfabetizada, se tornou algo inesquecível para milhares de brasileiros. Ressalta-se que seu engajamento partira do pensamento de que a educação deveria ser mais que simplesmente uma forma de se obter conhecimento ou de ser transmitida. E assim, ele acreditava na transformação social, e que poderia acontecer por meio da educação e como resultado, uma importante geradora de mudanças na estrutura social, e ao demonstrar conhecimento sobre diversas questões, inclusive, sociais e políticas. A capacidade sensível de enxergar o outro, discorria no ensino de Paulo Freire, acreditava na força e nas capacidades do ser humano, as suas percepções e

respeito pela busca do respeito e dignidade das pessoas era real.

As autoras Valle e Lima (2021) ao perguntarem a Paulo Freire sobre o processo de conscientização no trecho da entrevista, foi enfático ao responder sobre o tema:

Sim, é exatamente como você está dizendo. Do meu ponto de vista, não podemos libertar os outros, homens não podem libertar a si mesmos sozinhos, porque homens se libertam em comunhão, mediada pela realidade que eles devem transformar. Então, o processo de libertação não é um presente que eu dou a você. Eu penso o mesmo quanto à salvação, da perspectiva da Teologia (Valle e Lima, 2021, p. 7).

Nesse sentido, a compreensão que reflete no processo educativo de Paulo Freire tem a ver com a Conscientização múltipla, e a utilização do Diálogo como importante fator para o ensino e aprendizagem, pois foi através do diálogo que o despertar da reflexão crítica acontecia, a troca de ideias e ampliação do conhecimento.

Nessa prática, a Educação de Paulo Freire sustentava-se:

Porque assim é, a educação a ser praticada pela liderança revolucionária se faz [...] desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento. Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus [...] (Freire, 1987, p. 36).

Considera-se para Paulo Freire, outro fator importante para o engajamento social de seus estudantes se fazia por meio da Problematização da realidade, desse modo, fazê-los perceber que estavam sob o centro do debate e da discussão dos conteúdos, despertava o interesse pelo aprendizado. A importância da Contextualização dos conteúdos por meio das vivências de seus alunos, se tornavam relevantes durante suas aulas e acabavam se tornando bastante significativos para a aprendizagem.

Segundo Hannoum, (1998, p. 43):

A reflexão e ação educacionais pressupõem o real fundamento de afirmação referente, por um lado do homem como humanidade e como pessoa, e, por outro, a processo de ensino-aprendizagem. No plano fundamental, o conceito de educação só é aceitável se a humanidade [...] (Hannoum, 1998, p. 43).

Sendo assim, sob análise de uma construção social a Educação Popular que gerou a Educação de Jovens e Adultos (EJA) oportunizou grande parte da sociedade formada por pessoas desempregadas, idosos, donas de casa, jovens que precisavam trabalhar durante o dia, dentre outros perfis e que continua ofertando esse instrumento de transformação social em conjunto com as lutas dos Movimentos Sociais engajados a reestruturação de cidadania para todos.

Segundo Arroyo (2001), a educação popular, a EJA que serviram de inspiração na década de sessenta continuam atuais, em contextos que envolvem a miséria, desemprego, luta pela terra, pelo teto, dentre outras razões, o palco de lutas são existentes e atuais.

No início dos anos 1980, todo o campo progressista unia-se em torno de uma palavra de ordem irretorquível — “diretas-já” —, que visava restabelecer o direito ao voto. Em resposta ao movimento das diretas, por meio de estratégias de conciliação, a ditadura construiu uma transição lenta, gradual e segura e boicotou a transição democrática, culminando na eleição do novo presidente da República pelo colégio eleitoral (REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, 2018, p. 239).

Conforme o exposto, os movimentos que aconteceram entre os séculos XIX e XX, ocorreram para que o século XXI recebesse uma proposta educativa de qualidade e ainda assim, não foram suficientes, historicamente, todas as ações políticas, científicas e culturais foram fortalecidas ao longo da transformação social e necessitam de acompanhamento. Por fim, a partir dos anos 2000 foi criado o Programa Brasil Alfabetizado com a ideia de erradicar o analfabetismo que se constitui como um grande desafio a ser superado no país com a participação do Estado, Família e Sociedade.

3. Conclusão

Toda essa discussão a respeito da Educação nos mostra a importância de conhecer e reconhecer o cenário educacional e social brasileiro, foi possível perceber em meio as dificuldades que resistiu. E observou-se que não há formas de serem dissociadas na atualidade e na realidade de milhares de pessoas que estão em sala de aula apropriando-se de conhecimento. No entanto, a partir do reconhecimento desses processos educativos e sociais que envolveram a estrutura política, econômica e cultural, frente as fragilidades identificadas, se deve pensar em um modelo que se adeque a uma Educação Popular e dos Movimentos Sociais como outrora, e se seria possível ou não ser analisado sob aspectos antidemocráticos na conjuntura atual. Nesse sentido, readequar o sistema educacional tem sido um grande desafio frente às constantes mudanças na sociedade brasileira. Pensar em um sistema educacional que seja fortalecido pela base atrelada aos anseios da sociedade com melhorias na qualidade de ensino em todas as esferas. Portanto, reconhecer que a Educação Popular foi pensada para a educação de pessoas adultas, hoje, traduz-se no acesso a jovens de todas as classes sociais, e consolidar esse processo de ensino cada vez mais e torná-los motivados a aprender.

Conforme o analisado, os desafios atravessados desde o período colonial

até aos dias atuais, a educação tem ainda que enfrentar o analfabetismo, a evasão escolar e outros motivos para se preocupar além do fator ensino e aprendizagem em pleno século XXI, além das dificuldades em torno das tecnologias atuais que em uma proposta de progresso teria efeito, mas precisa ter equidade a diversos professores e alunos. Estudamos que a base ação-reflexão-ação, deve ser consolidada entre seus pares Escola, Estado e Sociedade para que a vida e rotina escolar alcancem níveis positivos e propositivos no ensino e que sejam evidenciadas não para um sistema populista, e nem partidário, mas sim, democrático, para que o acesso chegue a todos. Por fim, as reflexões em torno dos temas propostos representam um recorte do sistema educacional que refletiram nas conjunturas diferenciadas de cada população e que avançaram em períodos que divergiram em cenários políticos, sociais e culturais, e nessa análise a contribuição foi ampliada e que se objetivaram por meio de políticas públicas que promoveram o acesso educativo e social aos seus cidadãos.

Referências

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

ARROYO, M.G. Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão: alfabetização e cidadania. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: RAAAB, n. 11, p. 9-20, 2001.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: FEU, 1999.

FARIA, Rosicléia Aparecida Lopes de. Formação do cidadão republicano: a implantação da escola pública em Patos de Minas (MG)-Grupo Escolar Marcolino de Barros (1913-1928). In: ARAÚJO, José Carlos Souza; RIBEIRO, Betânia de O. Laterza; SOUZA, Sauloéber Társio de (Org) **Grupos escolares na modernidade mineira**: Triângulo e Alto Paranaíba. Campinas: Alínea, 2012.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: EdUSP, 1995.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader Medeiros. **Dicionário e Educadores no Brasil**. Rio de Janeiro: EDUFRRJ, 1999.

FÁVERO, Osmar. Lições na História: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**. RJ: DP&A, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, M.; LAFFIN, M. H. L. F. Apresentação - Dossiê “Paulo Freire, cidadão do mundo: 100 anos de contribuições, diálogos, histórias e memórias” **Debates em Educação**, [S. l.], v. 13, n. Esp, p. iii-x, 2021. DOI:

10.28998/2175-6600.2021v13nEspiii-x. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/13022>. Acesso: 10 jul. 2023.

HANNOUM, Hubert. **Educação: certezas e apostas**. São Paulo: Unesp, 1998.

PAIVA, J.M. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, E.M.T. *et al.* **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

RODRIGUES, F. de C. (2018) **A Revista Educação e Sociedade: Uma leitura dos editoriais de 1978 a 1996**. Seção Comemorativa. jan-mar, 2018 Educ. Soc. 39 (142). Disponível: <https://www.scielo.br/j/es/a/DCm5RxjhCPcxrKdTsPvRb-gx/?lang=pt#/doi.org/10.1590/ES0101-73302018190171>. Acesso: 23 jul. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1991.

VALLE, A. L. R. do; BUSICO, F. Educação para a conscientização: uma conversa com Paulo Freire. **Revista Arqueologia Pública**, Campinas, SP, v. 16, n. 2, p. 206–218, 2021. DOI: 10.20396/rap.v16i2.8666548. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rap/article/view/8666548>. Acesso em: 10 jul. 2023.

A CONSTRUÇÃO DO CAMINHO PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Adriana Christina de Souza Pereira¹

Cilene de Sousa Silva²

Paulo Santiago de Sousa³

1. Introdução

A formação inicial de professores é um tema relevante no contexto educacional, pois desempenha um papel fundamental na preparação dos futuros educadores. O processo formativo não apenas fornece as bases teóricas necessárias para o exercício da profissão, mas também molda as práticas pedagógicas que serão adotadas em sala de aula. Nesse sentido, é essencial refletir sobre a formação inicial de professores, considerando sua influência na construção de um ambiente educacional enriquecedor, com vistas a discutir a importância dessa formação e as dificuldades encontradas na prática da docência.

Segundo Nóvoa (1995), a formação inicial de professores é um momento crucial para um desenvolvimento profissional, pois é nesta etapa que os futuros educadores adquirem os conhecimentos, habilidades e atitudes que nortearão sua atuação nas salas de aula. O autor destaca que esta formação deve ir além do acúmulo de informações, sendo fundamental promover a reflexão crítica sobre a prática educativa e estimular o pensamento autônomo e criativo dos futuros professores.

Shulman (1987), por sua vez, ressalta a importância do conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK, na sigla em inglês) na formação inicial de professores. Segundo ele, os professores precisam desenvolver um conhecimento profundo e específico sobre os conteúdos que ensinam e as estratégias didáticas

1 Graduada do curso de Letras Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pará – Campus de Capanema. E-mail: adrianaa.murakami@gmail.com.

2 Graduada do curso de Letras Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pará – Campus de Capanema. E-mail: cilenedesousa44@gmail.com.

3 Doutor em Linguística e Língua Portuguesa (UNESP) – professor substituto de Linguística e Língua Portuguesa na Universidade Federal do Pará – no Campus de Bragança. E-mail: paulosantiago@ufpa.br.

mais eficazes para tornar estes conteúdos acessíveis aos alunos. Dessa forma, a formação inicial deve proporcionar oportunidades para que os futuros professores possam adquirir não apenas os domínios dos conteúdos, mas também a capacidade de ensiná-los de maneira mais significativa.

Este trabalho se justifica pela importância de compreender como a formação inicial de professores pode influenciar a prática docente e a qualidade da educação oferecida aos alunos. Ao explorar o tema, busca-se promover reflexões que contribuam para o aprimoramento dos currículos e dos processos formativos dos cursos de licenciatura, levando em consideração as necessidades e os desafios da educação contemporânea.

A análise das contribuições de autores renomados no campo de formação de professores permite identificar direcionamentos teóricos e práticos relevantes para a preparação dos futuros educadores. Compreender a importância do pensamento crítico do conhecimento pedagógico do conteúdo e de outras competências-chaves na formação inicial contribui para a formação de professores mais capacitados e comprometidos com uma educação que promova a participação ativa dos alunos, a valorização da diversidade e a construção do conhecimento de forma colaborativa.

Dessa forma, este trabalho pretende contribuir para uma reflexão sobre a formação inicial de professores, fornecendo subsídios que aprimorem os processos formativos e potencializem os impactos positivos dos educadores na vida dos estudantes. A busca por uma educação transformadora passa necessariamente por uma formação inicial de qualidade que prepare os professores para os desafios contemporâneos e para o exercício de uma prática docente comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

2. Metodologia

A metodologia adotada neste estudo consiste em uma abordagem que envolve a revisão bibliográfica das obras selecionadas, seguida de uma análise crítica dos principais pontos abordados pelos autores. A revisão bibliográfica foi conduzida a partir da análise de livros, artigos e documentos relacionados ao tema da formação inicial de professores e práticas pedagógicas.

Para embasar teoricamente o presente estudo, foram utilizadas as seguintes referências bibliográficas: *O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores*, de Yara Frateschi Leite (2011), *Estágio e Docência*, de Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima (2017), *A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente*, de Maria Socorro Lucena Lima (2001), e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). A pesquisa foi realizada por meio de consultas a bases de dados acadêmicas, como periódicos

científicos e bibliotecas virtuais, com o intuito de abranger uma variedade de fontes confiáveis e atualizadas. A seleção dos materiais foi baseada em critérios de relevância, considerando a relação direta com o tema da formação inicial de professores e práticas pedagógicas. A partir da leitura cuidadosa dos textos selecionados, foi realizada uma análise crítica que envolveu a identificação dos conceitos-chave, argumentos apresentados pelos autores, evidências empíricas utilizadas e conclusões alcançadas. Durante este processo, buscou-se estabelecer conexões entre os diferentes autores e comparar suas perspectivas parafraseando a experiência vivida pelo estagiário. Quanto aos procedimentos de análise dos dados, foi adotada uma abordagem qualitativa, através da qual os dados obtidos por meio da pesquisa bibliográfica foram submetidos a uma análise interpretativa e às observações feitas durante o período do Estágio Supervisionado. Este processo envolveu a leitura dos textos e a categorização dos principais conceitos e argumentos apresentados.

Dito isso, é importante destacar que a presente pesquisa tem como objetivo contribuir para o aprofundamento teórico e a reflexão crítica acerca dos conceitos e desafios da formação inicial de professores no que compete o seu contato direto com o espaço escolar enquanto estagiário, utilizando como base as obras de Lima (2001), Leite (2011), Pimenta e Lima (2017) e BNCC (2018).

3. Formação inicial de professores

Faz-se necessário destacar que a formação inicial de professores se refere ao processo de preparação e capacitação dos futuros docentes, ocorrendo nos cursos de licenciatura. Esta etapa da formação é primordial para o desenvolvimento das competências necessárias para o exercício da docência.

A este respeito, Gatti (2018) sublinha que o debate sobre a formação inicial de professores tem se concentrado tanto no Brasil, como em outros países, uma vez que os padrões formativos vigentes no século XIX foram desafiados pela dinâmica social contemporânea e dinâmica do século XXI.

O início do processo formativo que se dá nas Instituições de Ensino Superior deve proporcionar aos aspirantes à docência uma sólida base teórica, alinhando-a aos conhecimentos dos fundamentos da educação, das teorias de ensino e aprendizagem, bem como à familiaridade com os aspectos práticos da profissão. Além disso, é essencial desenvolver habilidades de planejamento, didática, avaliação e gerenciamento da sala de aula para que possam desenvolver competências necessárias que lhes auxiliem nas tomadas de decisões do cotidiano escolar.

Desse modo, o futuro profissional docente deverá ter compromisso educacional e um olhar, sobretudo humano, para atender as diversidades sociais

e culturais encontradas em sala de aula, como está descrito na BNCC:

Requer o desenvolvimento de competências para aprender, e aprender saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade no contexto das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e diversidades (BNCC, 2018, p. 14).

A atualização constante dos conteúdos e práticas pedagógicas está em constante evolução, e os professores precisam estar preparados para lidar com novas abordagens, tecnologias e demandas sociais. A formação inicial deve ser flexível e adaptável às mudanças no campo educacional, isso significa que o futuro docente deve ter compromisso com a educação integral, sendo colaborativo, participativo, produtivo etc.

3.1 Importâncias das práticas pedagógicas na formação docente

As práticas pedagógicas desempenham um papel fundamental na formação inicial de professores. Elas proporcionam aos futuros educadores a oportunidade de vivenciar situações reais de ensino-aprendizagem, aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos e refletir sobre sua atuação como docente.

As práticas pedagógicas permitem aos futuros professores experimentar diferentes estratégias de ensino, lidar com a diversidade de alunos, enfrentar desafios e buscar soluções para os problemas que surgem no contexto escolar. Estas experiências práticas contribuem para o desenvolvimento das competências pedagógicas, da capacidade de adaptar-se às necessidades dos estudantes e da construção de uma identidade profissional sólida.

3.2. O estágio como estratégia de formação inicial

O estágio supervisionado é uma das estratégias mais utilizadas na formação inicial de professores. Ele consiste na vivência dos futuros professores em escolas e instituições educacionais sob a supervisão de professores experientes. Esta vivência proporciona aos estagiários a oportunidade de conhecer a realidade da sala de aula, observar práticas pedagógicas em ação, participar de atividades de planejamento, ensino e avaliação, além de interagir com os alunos e a comunidade escolar. É neste momento que o acadêmico coloca em prática os conhecimentos adquiridos durante sua formação.

Para Leite (2011, p. 49), é necessário entender que

[...] a prática de ensino e o estágio supervisionado como elementos extremamente importantes na formação de professores, pois possibilitam o

contato dos futuros docentes com o contexto específico de trabalho, a partir do qual a teoria pode ser realinhada ou reelaborada diante das situações reais nele encontradas.

Durante o estágio, os participantes têm a oportunidade de aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos, refletir sobre suas práticas e receber orientações dos supervisores, permitindo ao estudante vivenciar, de forma real, o ambiente de trabalho relacionado à sua formação. Estas atividades proporcionam uma aprendizagem que vai além do âmbito acadêmico, contribuindo para o desenvolvimento social, profissional e cultural do estagiário.

3.3 A docência como espaço de aprendizagem

A docência é outro momento fundamental da formação inicial de professores. A atuação como docente em sala de aula proporciona aos futuros educadores a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos e desenvolver habilidades de ensino, aprendizagem e gerenciamento da sala de aula. Nesse sentido, Leite (2011) explicita que, no estágio curricular,

[...] o estagiário, juntamente com o professor orientador, busque compreender o exercício da docência, a valorização e o desenvolvimento dos saberes dos professores como sujeitos e intelectuais capazes de produzir conhecimento, de participar de decisões e da gestão da escola e dos sistemas educativos (2011, p. 47).

A docência permite aos futuros professores experimentar diferentes estratégias de ensino, lidar com a diversidade de alunos e adaptar-se às necessidades individuais e coletivas dos estudantes, além de promover a reflexão sobre sua prática pedagógica, estando sujeito ao processo de educação continuada. Assim, segundo Lima (2001), o processo da ação docente do curso de formação evidencia que a aprendizagem ocorre de forma mais eficaz quando o professor-aluno participa diretamente do seu processo de aprendizagem.

Durante a docência, os futuros educadores podem vivenciar desafios e dificuldades, tomar decisões, buscar soluções e aprimorar continuamente suas habilidades. A docência é um espaço de aprendizagem e construção da identidade profissional em que os professores desenvolvem competências e se tornam agentes de transformação educacional.

4. Análise dos resultados

Ressaltamos que esta seção será dividida em subseções para melhor compreender as discussões realizadas.

4.1 Primeiro contato

O estágio apresenta desafios significativos para os futuros profissionais da área docente tanto em relação à teoria, quanto à prática. O ambiente em que os graduandos estão inseridos difere das situações observadas durante o período de estágio, pois envolvem muito mais do que apenas a sala de aula. Isso requer a compreensão das diversas situações sociais enfrentadas pelos alunos, o estabelecimento de relacionamentos com os profissionais da escola e uma interação efetiva com a comunidade escolar como um todo.

Durante o estágio, o estagiário precisa confrontar o conhecimento adquirido na universidade com as experiências vivenciadas no contexto escolar. É neste momento que ele compreende que o estágio é um ambiente propício para a construção de sua identidade profissional, permitindo que desenvolva as habilidades necessárias para se tornar um professor competente. No entanto, é importante ressaltar que este processo não ocorre de forma imediata ou fácil. O estagiário enfrenta dificuldades ao tentar aplicar os conhecimentos teóricos na prática, e esta lacuna entre a sala de aula e o ambiente escolar como um todo apresenta complexidades e desafios sociais e culturais que o futuro profissional deverá saber lidar.

Com isso,

[...] no caso da formação de professores, de que o curso nem fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria de prática (PIMENTA e LIMA, 2017, p. 33).

A falta de conexão entre teoria e prática pode ser problemática para os futuros professores, pois eles precisam adquirir conhecimentos teóricos que possam ser aplicados de maneira efetiva e significativa em seu trabalho na sala de aula, bem como em seu contato inicial.

Para mais, o estágio se torna um espaço de aprendizagem relevante, no qual o estagiário tem a oportunidade de vivenciar situações reais, lidar com desafios concretos e adquirir experiência prática. Ao confrontar as teorias com a realidade, o futuro profissional docente se desenvolve como educador, aprendendo a adaptar-se, tomar decisões fundamentadas e estabelecer uma relação de respeito e confiança com os alunos e demais membros da comunidade escolar.

O estágio não deve ser considerado apenas como uma etapa burocrática para cumprir os requisitos acadêmicos (Pimenta e Lima, 2017), mas, sim, como uma experiência enriquecedora, capaz de proporcionar um aprendizado mais completo e uma visão mais concreta das demandas e desafios do mundo profissional.

Pimenta e Gonçalves (1990, apud PIMENTA e LIMA, 2017, p. 45) consideram que a orientação é propiciar ao aluno uma aproximação à realidade em que atuará. Assim, o estágio se afasta da compreensão até então corrente, de que seria a parte prática do curso. Nesse sentido, é importante ressaltar que a formação acadêmica vai além da teoria e se conecta à prática para que prepare os estudantes de forma mais efetiva para a realidade massiva do contexto escolar.

A prática em sala de aula, muitas vezes, se distancia dos conceitos teóricos aprendidos durante o período universitário. O estudante que aspira se tornar um professor de Língua Portuguesa, por exemplo, enfrentará uma série de questões sociais que frequentemente dificultam o exercício de suas habilidades, mostrando que a teoria se torna uma prática desafiadora. Isso ocorre porque ele é responsável pelo processo de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que está sujeito a um constante processo de formação continuada.

Para Lima (2001, p. 38), a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria. Com isso, ressalta-se a importância da reflexão e da teoria como fundamentos essenciais para uma prática efetiva. No entanto, é através da reflexão sobre a prática e da compreensão das teorias subjacentes que podemos aprimorar nossas ações como professores e profissionais de qualquer área.

4.2 Contribuições de Leite (2011) e Pimenta e Lima (2007) para o entendimento das práticas pedagógicas na formação inicial de professores

Leite (2011) traz importantes contribuições para o entendimento das práticas pedagógicas na formação inicial de professores. Segundo a autora, as práticas pedagógicas ocupam um lugar central neste processo, pois é por meio delas que os futuros educadores têm a oportunidade de conectar a teoria à prática e refletir sobre sua atuação profissional.

Leite destaca a importância do estágio como um momento de inserção dos futuros professores no contexto escolar, possibilitando-lhes conhecer a realidade das escolas, as características dos alunos e as práticas adotadas pelos professores. Nesse sentido, as práticas pedagógicas são vistas como uma forma de confrontar as concepções teóricas com as experiências concretas, promovendo a reflexão e o desenvolvimento da identidade profissional.

Embora as contribuições de Leite sejam relevantes, é importante ressaltar que a formação inicial de professores vai além das práticas pedagógicas. A formação deve contemplar também a aquisição de conhecimentos teóricos sólidos, o desenvolvimento de habilidades pedagógicas e a reflexão crítica sobre a prática docente.

Além disso, é necessário considerar que as práticas pedagógicas, durante

a formação inicial, podem variar em qualidade e abrangência. Nesse sentido, a vivência em sala de aula torna-se impactada ao perceber que há dificuldades por partes dos alunos, tanto por fatores sociais, quanto sociais. É necessário conhecer a realidade de cada aluno para que o processo de ensino-aprendizagem seja realizado com eficácia.

Pimenta e Lima (2017) também contribuem significativamente para o entendimento das práticas pedagógicas na formação inicial de professores. Os autores destacam a importância do estágio e da docência como espaços privilegiados de aprendizagem, nos quais os futuros professores podem aplicar os conhecimentos teóricos e desenvolver competências pedagógicas.

Para Pimenta e Lima, a docência é um momento de integração entre a teoria e a prática, em que os futuros educadores podem experimentar diferentes estratégias de ensino, lidar com desafios reais e refletir sobre sua prática. Esta abordagem reforça a ideia de que as práticas pedagógicas são fundamentais para o desenvolvimento profissional dos professores.

Embora as contribuições de Pimenta e Lima sejam relevantes, é importante considerar que a formação inicial de professores não se limita apenas ao estágio e à docência. Além disso, é necessário avaliar a efetividade das práticas pedagógicas na formação inicial, garantindo que elas sejam significativas, contextualizadas e alinhadas às necessidades e demandas da educação contemporânea.

4.3 Reflexões sobre a importância das práticas pedagógicas na formação inicial de professores

As práticas pedagógicas desempenham um papel crucial na formação inicial de professores, pois permitem que os futuros educadores desenvolvam habilidades práticas, reflitam sobre sua atuação e construam uma identidade profissional sólida. O estágio e a docência proporcionam experiências reais de ensino-aprendizagem, permitindo que os futuros professores enfrentem desafios, experimentem estratégias de ensino e avaliação e se adaptem às necessidades dos alunos.

No entanto, é fundamental que as práticas pedagógicas sejam bem estruturadas e articuladas com os conhecimentos teóricos. A formação inicial deve oferecer uma base sólida de conhecimentos, promover a reflexão crítica sobre a prática docente e estimular a busca por atualização e aprimoramento contínuo.

Com isso,

Consideramos essencial que nos cursos de formação de professores seja assegurado um contato mais efetivo com a realidade educativa, de modo que os futuros possam conhecer os sujeitos e as situações que irão enfrentar em sua prática docente e, assim, construir seus conhecimentos e formar a sua identidade profissional (Leite, 2011, p. 49).

Além disso, é necessário repensar as estratégias de ensino que sejam mais atrativas e que envolvam significativamente os alunos, professores e o ambiente escolar como um todo. Abrir um olhar real no qual o estagiário enquanto formando seja o principal meio de conhecer a sala de aula e reconhecer que há diversas realidades e saber lidar com diversas situações que envolvam o ensino de habilidades e competências.

5. Conclusão

Neste artigo, exploramos o lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores, embasados nas obras de Leite (2011) e Pimenta e Lima (2017). A partir de uma revisão bibliográfica e análise crítica, foi possível compreender a importância das práticas pedagógicas como elementos essenciais na formação docente. As contribuições dos autores selecionados ampliaram nosso entendimento sobre o tema, ressaltando a relevância do estágio e da docência como espaços privilegiados de aprendizagem para os futuros educadores.

A obra de Leite (2011) e Pimenta e Lima (2017) evidenciam a necessidade de uma formação inicial que integre teoria e prática de forma equilibrada. Através do estágio supervisionado, os estudantes têm a oportunidade de vivenciar situações reais de ensino, experimentar estratégias pedagógicas, lidar com desafios e desenvolver habilidades práticas indispensáveis para a atuação na docência.

No entanto, apesar dos avanços alcançados, ainda há desafios a serem enfrentados na formação inicial de professores. Um desses desafios diz respeito à necessidade de uma maior integração entre teoria e prática. A formação docente não pode se restringir apenas à experiência prática, mas também deve proporcionar uma base teórica consistente que sustenta as práticas educativas.

Diante disso, é imprescindível que as instituições de ensino superior e os programas de formação de professores invistam em estratégias que fortaleçam as práticas pedagógicas na formação inicial. Isso inclui a criação de espaços de diálogo entre teoria e prática, o desenvolvimento de metodologias ativas que estimulem a participação e o engajamento dos estudantes, o acompanhamento e orientação adequados durante os estágios e a valorização da prática docente como um processo contínuo de aprendizagem.

Portanto, as obras de Leite (2011), Lima (2001) e Pimenta e Lima (2017) proporcionaram subsídios relevantes para a compreensão das práticas pedagógicas na formação inicial de professores. A partir destas contribuições, foi possível refletir sobre a importância da integração entre teoria e prática, do estágio e da docência como espaços de aprendizagem, bem como sobre os desafios que ainda precisam ser enfrentados.

Referências

- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- GATTI, B.A. Formar professores no Brasil: contradições, políticas e perspectivas. In: SANGENIS, L.F.C, OLIVEIRA, E.F.R., and CARREIRO, H.J.S. (eds). **Formação de professores para uma educação plural e democrática: narrativas, saberes, práticas e políticas educativas na América Latina** [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018. Pesquisa em educação/Formação de professores séries, p. 163-176. ISBN 978-85-7511-484-1. <https://doi.org/10.7476/9788575114841.0009>.
- LEITE, Y. U. F. **O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores**. São Paulo: Cultura acadêmica, 2011. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/11449/109193>. Acesso em: 10 de fev. 2023.
- LIMA, M. S. L. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente**. 2ª ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (ed). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. 1995, p. 13-34.
- SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: Foundation of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57. n. 1, p. 1-22, 1987.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2017.

EDUCAÇÃO EM DISCUSSÃO: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ANÁLISE PELO TRABALHO DE FOUCAULT

Alexandre Neiva de Araujo¹

José Joel Monteiro Pinto²

Moisés de Assis Alves Soares³

1. INTRODUÇÃO

No contexto geral do ser humano, muitos termos ganham ênfase por serem de usos habituais no cotidiano. Um exemplo disso é a palavra *trabalho*. Essa palavra é oriunda do latim *tripalium*, que significa um instrumento antigo usado na lavoura. Em outra compreensão, para os romanos, o *tripalium* era, também, um objeto utilizado para a tortura, já que a palavra *tipaliare* significava ser torturado (ALBORNOZ, 1994, p.10).

Independente de sua origem, a palavra tem um uso cotidiano, corrente, bem como apresenta uma acepção mais metalinguística, isto é, quando ela funciona como um conceito dentro de determinado pensamento teórico ou filosófico. Assim, autores tais como: Foucault (1999), Ricardo (1772-1823), Bastista; Guimarães (2009), se debruçaram para demonstrar entendimento acerca das concepções que envolvem tal compreensão.

Este artigo objetiva aprofundar-se a ideia de trabalho, proposta por Michael Foucault, que determina esse conceito a partir das definições econômico-sociais de Adam Smith, valorando-o por tratar-se de um processo e poder, sendo ao mesmo tempo definido como um produto em si mesmo, haja vista a segmentação dos métodos trazidos pela revolução industrial e pela globalização. Para tanto, discute-se sobre formação de professores enquanto meio de

1 Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, E-mail: alexandreineivaaraujo@gmail.com. Dado ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3507-1215>.

2 Instituto Federal do Ceará - Técnico Administrativo em Educação. Pedagogo-IFCE. Dado ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2715-8409>. Endereço para acessar o currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/6787847064450907>. E-mail: adm.joelmonteiro@gmail.com.

3 Doutorando em Educação pela Universidade de Uberaba - UNIUBE. Dado ORCID: 0000-0002-8821-6169. Endereço para acessar o currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/8642342447784379>. E-mail: moises.soares@professor.pb.gov.br

valoração do trabalho como fim e como meio, destoando-se do ideal do *homo economicus* e priorizando a manutenção de sua utilidade no mercado. Além disso, considera-se relevante sob a égide desta pesquisa evidenciar alguns aspectos pertinentes a essa formação, em que pese não se tratar tão somente da gestão do trabalho e da visão utilitarista, alcançando a evolução da atividade e os mecanismos que imprimem valor sobre ela.

Tendo isso em vista, considerando o processo evolutivo e histórico da humanidade, bem como o fato de o termo *trabalho* ser polissêmico, possuir características variadas e envolver a formação de professores, este artigo vislumbra os achados de Michel Foucault (1999) sobre o conceito de *trabalho*, procurando relacioná-lo à formação de professores. Dessa forma, é pensada a formação docente meio aos tensionamentos sociais e históricos do ser professor (a) e de desenvolver o trabalho de professor (a).

2. DESENVOLVIMENTO

Ao introduzir o conceito de trabalho, Foucault (1999) permite uma comparação histórica sobre a evolução do trabalho enquanto finalidade em si mesma e como método para atribuição de valor às coisas, de modo que, o teor do tema proposto, pode ser considerado nesses dois aspectos. Nessa perspectiva, inicialmente *trabalho* aparece como um conceito reintroduzido na sociedade.

O conceito tal como aparece em Foucault (1999) leva diretamente ao fomento histórico em que foi primordialmente verificado em Adam Smith (1723-1790), que analisou os padrões econômicos de sua geração e compreendeu o trabalho como a força destinada à consecução de determinados bens ou serviços, a própria mão de obra que dedica tempo e habilidades ao processo e imprime naquilo o valor de mercado.

Por outro lado, além dessa perspectiva, é necessário ainda elucidar o tópico sob a égide de este ser o fim em si mesmo, afinal de contas, o trabalho, por si só já se configura como um empenho de valor para determinados fins, de modo que o próprio processo qualificado já se denota como o resultado de uma série de constructos que elevaram os níveis de mão de obra. Para Foucault (1999),

[...] como justificar essa identidade, em que fundá-la a não ser sobre uma certa assimilação, admitida na sombra mais que esclarecida, entre o trabalho como atividade de produção e o trabalho como mercadoria que se pode comprar e vender? (FOUCAULT, 1999, p. 273).

Essa medida torna-se relevante a proporção que se coloca como fator de classificação para a ordem econômica. Além disso, passa a consubstanciar o

esforço, a força e a mão de obra operária como moeda de troca, abrindo-se para novas possibilidades e dando maior valor no mercado para a atividade intelectual e para o investimento nesse segmento.

Tendo isso em vista, é oportuno envolver a formação de professores ante a compreensão de que o trabalho deixou de ser a simples força e tornou-se produto, o que não é constante, ultrapassando os limites da mera representação e identificação realizada nos tempos de escambo. Assim, foge-se das classificações objetivas propostas por Adam Smith, pois este autor trouxe à tona o processo da divisão crescente do trabalho, e adentra-se no conceito de Ricardo (1772-1823) sobre o tema, a partir da compreensão de que a teoria da produção está intrinsecamente ligada à possibilidade de troca, que agora não se funda mais no objeto, mas sim no processo, emergindo o papel desempenhado pelo capital.

Assim, a formação de professores no Brasil torna-se um objeto de estudo relevante tendo em vista o conceito em análise, apresentado por Foucault (1999), a partir dos conceitos contidos na economia política apresentados por Ricardo e Smith, mas transcendendo-os. Essa justificativa é reforçada quando se considera que esse processo de aperfeiçoamento observa obstáculos, institucionalizados ou não, relativos à normatividade referente ao tema, às características socioeducacionais, aos cursos formadores e aos currículos dos cursos de licenciaturas.

Tal relevância consiste na compreensão do indivíduo frente a determinados sistemas de sujeição, em que a força de trabalho é compreendida a partir das relações de poder e demais comportamentos sociais, inclusive nas relações de trabalho quando fogem dos limites capitalistas de produção massiva e levam à subjetividade de compreender que o trabalho adita valor não somente à mercadoria como também ao indivíduo, “[...] Ou seja, o trabalho seria uma idéia *[sic]* complexa, historicamente construída no interior de múltiplos dispositivos sociais.” (BASTISTA; GUIMARÃES, 2009, p. 127).

Desse modo, a formação docente compreendida como a união de diversos fatores complexos – desde as políticas educacionais de base, o financiamento básico das redes públicas de ensino, a cultura nacional e regional – leva à inclusão da condição dos professores sob outra perspectiva, uma vez que os movimentos na primeira década do século XXI foram no sentido de impulsionar a educação de base, pela melhor oferta de qualificação profissional. Nesses termos,

Observando o crescimento relativo dos cursos de formação de professores, entre 2001 e 2006, verifica-se que a oferta de cursos de Pedagogia, destinados à formação de professores polivalentes, praticamente dobrou (94%).

As demais licenciaturas tiveram um aumento menor nessa oferta, cerca de 52%. Porém, o crescimento proporcional de matrículas ficou bem aquém: aumento de 37% nos cursos de Pedagogia e 40% nas demais licenciaturas (GATTI, 2010, p. 1360-1361).

Em outra perspectiva, Gatti (2010, p. 1370) propõe reflexões sobre currículos e ementas dos cursos de formação, de modo que esses também possam passar a configurar um obstáculo ao crescimento e valorização do trabalho do professor, aduzindo que “[...] um grande número de ementas registra frases genéricas, não permitindo identificar conteúdos específicos.”. Desse modo, passa-se a um outro problema limitador do desenvolvimento do professor frente às novas oportunidades do mercado, uma vez que não cessa o desequilíbrio entre teorias e práticas:

Então, mesmo no conjunto de 28,9% de disciplinas que podem ser classificadas como voltadas à formação profissional específica, o que sugerem as ementas é que esta formação é feita de forma ainda muito insuficiente, pelo grande desequilíbrio entre teorias e práticas, em favor apenas das teorias mais abstratas (GATTI, 2010, p. 1370).

Nesse ponto, são coadunados esses esforços que envolvem currículo e ementas dos cursos com o aproveitamento do homem em sentido estrito, uma vez que, em Foucault, o trabalho é compreendido como um fim e um processo, devendo ser administrado e gerido por meio de um sistema de utilidade (pensamento moderno), devidamente regulado, em um meio de oferta que aproveite o homem e a sua capacidade produtiva. Para Gatti (2010), esse fato indica que o foco está apenas nas teorias políticas, sociológicas e psicológicas para a contextualização das barreiras do trabalho na formação docente.

Assim sendo, verifica-se que os processos vitais de fomento são ofertados inicialmente pelo Estado, mesmo que a ele não estejam limitados, levando à satisfação das relações de poder. Isso tudo baseado no adestramento, acúmulo de capacidades e uso da força paralelamente ao desenvolvimento do ser vivo, em seus processos biológicos, de modo que, socialmente, está havendo um condicionamento do indivíduo para buscar o trabalho e nele se aprimorar pela satisfação material e além.

Cumprir registrar, então, que, no que diz respeito ao teor do processo formativo, o Brasil comporta dois grandes seguimentos contrastantes surgidos ao longo do século XIX, isto a partir do valor imputado ao conteúdo ou à forma. Destarte, no primeiro modelo, tem-se o valor concedido ao conteúdo efetivamente ensinado e absorvido pelo docente, de modo que às academias compete tão somente a disposição dos conteúdos a fim de promover a construção do saber, de modo que “[...] não cabe à universidade essa ordem de preocupações. Eis aí o que se está chamando de “[...] modelo dos conteúdos culturais-cognitivos de

formação de professores” (SAVIANI, 2011, p. 9).

Em outro seguimento, tem destaque aquela formação que valoriza o processo pedagógico-didático, de modo a consubstanciar o papel do educador que alcança muito além da transmissão do conteúdo. Nessa condição, não estariam se formando, em teoria, professores, pela própria finalidade da sua atividade.

Isso leva à reflexão de outro ponto, para além da utilidade trabalhada nas teses de Michel Foucault (1999). Trata-se da visão do trabalho como obrigação ou mesmo como o produto da razão, ressaltando as relações de poder e o seu valor nesse cenário de desqualificação da mão de obra. Assim, ao desenvolver o pensamento de Smith e considerar o trabalho como “unidade insuperável e absoluta do valor”, seu pensamento destoa-se ao abstrair o desenvolvimento da formação em que estejam ausentes todo e qualquer esforço físico ou psicológico, o sofrimento e o cansaço quando da determinação da qualificação do profissional enquanto *homo economicus*, pois leva à preponderância do conteúdo sobre a forma.

Essa análise revela uma visão pouco qualitativa do processo de construção do saber, racionalizando as estratégias para identificar as relações de poder/saber como um remédio para alcançar a moralidade, em uma visão utilitária. Essa se afasta da análise do conhecimento enquanto técnica aplicável a determinados contextos sociais e econômicos, mesmo que relevantes, uma vez que o cerne permeia tão somente o trabalho, a produção e o esforço produtivo. Na perspectiva de Thiry-Cherques:

A subjetividade – a necessidade individual, o desejo – não foram levados em conta. Foram considerados como objeto da psicologia, enquanto a noção força era a da utilidade. Desde Ricardo, o valor é analisado a partir dos custos de produção (THIRY-CHERQUES, 2017, p. 10, grifo nosso).

Observa-se, contudo, que no histórico predominante da formação docente se identifica essa ambiguidade de forma válida, uma vez que seja aplicável. Isso se deve à segmentação do ensino, em níveis de acordo com o processo formativo e os níveis em que estão inseridos os professores e o seu público, de modo que aquela formação mais direcionada à forma é imperativa, ponderando sobre a perspectiva de que aqueles que lidam com a educação básica carecem de mais trato com o seu objeto/público.

Assim, a realidade opera para a formação de professores secundários ou da academia mais ligados ao conteúdo, reconhecendo ali, de certo modo, a racionalização do sistema e dos trabalhos, de maneira que, nas relações de poder, verifica-se uma mais elitizada que a outra. Nesse sentido,

As tentativas ou esperanças de justificar e de ordenar o trabalho são atos marginais de sujeição ou de resistência. As estratégias de gestão do trabalho são aceitáveis no mundo de hoje não porque sejam “melhores” ou mais “humanas”, mas porque são inteligíveis nos termos da lógica que internalizamos, do nosso regime de verdades. As desigualdades de tratamento – por exemplo, o fato de que um professor universitário tenha maior salário, melhor status social, etc. do que um alfabetizador, que realiza um trabalho mais árduo, socialmente mais relevante e economicamente mais decisivo – pode ser justificado, racionalizado, mas dificilmente será sustentado em termos de uma razão fundamentada (THIRY-CHERQUES, 2017, p. 11).

Destarte, o produto da racionalização e da valorização de determinados segmentos, se mais áridos ou mais relevantes, faz retornar à concepção do valor sobre a formação do professor, uma vez que se afasta do processo de imbuir valor ou ao processo ou ao objeto, havendo diferentes perspectivas a serem contempladas em uma e outra.

A valorização do trabalho do professor ou de sua formação, neste ponto, remete à questão social-econômica de importância da classe como um todo e à sua própria fragmentação, de modo que a compreensão do labor opera em divergência com essa compreensão, por ser entendido como uma vítima da “[...] mutação do sujeito [...]”, levando à extinção do “[...] trabalho convencional [...] como razão fundante” (THIRY-CHERQUES, 2017, p. 11).

A visão de Foucault (1999) é diretamente vinculada a trabalho enquanto economia e, por isso, poder, de modo que, no contexto em que se apresenta, é imprescindível relacionar essa ligação com a produção do discurso, que se direciona a elucidar a relação entre poder e economia, pois subsistem os interesses vinculados ao acúmulo de capital e à produção material. Essa visão não parece adequada para considerar o viés qualitativo necessário, afinal, a busca da modernidade é a satisfação com o que se realiza.

Nesse sentido, a formação de professores, ante as dificuldades vivenciadas pela classe em um cenário pouco propício a sua valorização, emerge com representatividade e significância, mesmo que a ela não seja concedida a mesma importância, no sentido de carecer de aprofundamento da racionalidade e mergulhar nos desdobramentos inerentes aos processos pedagógicos e lúdicos do ensino. Assim, é possível fazer um paralelo com um exemplo de Foucault (1999), acerca da evolução da economia, em que a fecundidade está atrelada à medida que o trabalho com a terra se torne cada vez mais duro e menos rentável.

Ora, esses bens, tão difíceis de obter, não são menos indispensáveis que os outros, se não se quiser que certa parte da humanidade morra de fome. **É, portanto, o custo de uma produção de trigo em terras mais estéreis que determinará o preço do trigo em geral, mesmo se foi obtido com duas ou três vezes menos trabalho** (FOUCAULT, 1999, p. 279, grifo nosso).

O que se tem aqui é o resultado de um trabalho árduo em que o preço depende da avareza da terra e não de ela ser prolífica. Questão essa que, em se tratando de trabalho na formação docente, torna-se sensível à sociedade, pois, ao pensar nesse processo de formação, tem-se o viés da historicidade que envolve o trabalho, a produção, bem como em razão de demonstrar o objetivo aos lucros.

Nesse caso, recai no fazer pedagógico. É possível pensar isso a partir do que Foucault discorre em *A vontade de Saber* (2001), quando explica que as relações de forças são inerentes à área de atuação, trazendo à tona o fato de que a atuação do professor possibilita não apenas conhecer a importância social de seu trabalho, mas pode gerenciar meios para que ele incorpore experiências de vida, de trabalho e problemas sociais. É o trabalho inerente à condição em que ele se dá. O trabalho imerso em seu contexto.

Considerando o trabalho, a produção e o lucro, cabe citar Batista e Guimarães (2009), pois promovem reflexão acerca da profissão e de sua formação apartada das relações econômicas. Nessa perspectiva, os autores identificam que, para determinados trabalhos, há outros critérios relevantes que permitem a sua valorização no mercado. Assim,

É muito comum haver descontentamento com a atividade, mas faz-se crer que ela por si, mesmo desconsiderando-se o pagamento, deve ser capaz de trazer um sentimento de realização, de prazer, simplesmente por se estar livre do não fazer nada (BATISTA; GUIMARÃES, 2009, p. 130).

Além disso, deve-se ponderar que, a despeito da teoria proposta por Foucault (1999), considera-se extremamente relevante o modo como se dão a evolução e o crescimento de determinada atividade. Dessa forma, o valor ou as impressões sobre o trabalho, qualquer que seja esse trabalho, podem ser determinadas. Isso porque,

[...] todo valor se determina não segundo os instrumentos que permitem analisá-lo, **mas segundo as condições de produção que o fizeram nascer; e, mais ainda, essas condições são determinadas por quantidades de trabalho aplicadas para produzi-las** (FOUCAULT, 1999, p. 276, grifo nosso).

No Brasil, em particular, essa condição de produção em que emerge a racionalidade associada ao trabalho em uma relação que envolve saber, poder, verdade na constituição do sujeito merece atenção, uma vez que o processo de formação docente passou por uma série de transformações, provocando rupturas, segmentação das políticas educacionais, burocratização da organização e funcionamento dos cursos, descontinuidade e incoerência sobre o ponto principal do discurso, se o conteúdo ou a forma, dentre outros. Foucault, a partir de deixados de Rousseau (1712-1778), sustenta que o próprio trabalho provoca mudanças na vida social e nos seres humanos, e isso reforça a necessidade de trabalhar.

Em vista desses inúmeros problemas, é imperioso destacar o dilema proposto por Saviani (2011) sobre a noção de competências *versus* a impossibilidade de superar a incompetência formativa, em que se valoriza a construção da formação docente pelo seu fim pedagógico. Segundo o autor, essa perspectiva necessita do binômio de Piaget (1896-1980), a saber, equilíbrio e acomodação, em que há a necessidade de mecanismos de adaptação e a construção de competências distantes da racionalização e mais próximas da afetividade, o que, para Saviani (2011), leva a uma restrição à cotidianidade, que “[...] redundando numa extrema incompetência dos novos docentes para lidar com a complexidade da tarefa pedagógica.” (SAVIANI, 2011, p. 13).

Isso porque remete à precarização da profissão, o que, por conseguinte, interfere diretamente na valorização do trabalho enquanto relação de poder. Assim, diminui o seu valor frente ao contexto em que se apresenta, uma vez que a formação surge como a premissa de valoração, mas o cenário se apresenta pouco atrativo e precário, de forma que

[...] por um lado o entendimento de que o trabalho docente é condicionado pela formação resulta uma evidência lógica, assumindo o caráter consensual do enunciado de que uma boa formação se constitui em premissa necessária para o desenvolvimento de um trabalho docente qualitativamente satisfatório. Inversamente, é também consensual que uma formação precária tende a repercutir negativamente na qualidade do trabalho docente (SAVIANI, 2011, p. 10).

Tardif (2000) evidencia que os cursos de formação docente geralmente embasados em um modelo aplicacionista que porta vários problemas, como por exemplo, ser projetado conforme uma lógica disciplinar caracterizada por algumas limitações para a formação docente, como o fato de algumas disciplinas, como Psicologia, Filosofia e Didática, serem um tanto isoladas entre si e terem uma curta duração, impactando fracamente os alunos; por ser um modelo em que há uma dicotomia entre o conhecer e o fazer e em que se ensina que o fazer está sempre subordinado ao conhecer e em que os alunos são tratados como

“virgens” de conhecimento, não se considerando suas convicções e concepções prévias acerca do ensino.

Cogitar a formação tendo-se como expectativa a profissionalização demanda uma nova maneira de planejar a formação docente. Traduz-se no investir da ultrapassagem de modelos formativos embasados em uma racionalidade tecnicista e na indicação de oportunidades de concretização de propostas formativas centradas na racionalidade crítica, o que culmina com a formação de profissionais abertos para a contínua aprendizagem sobre o seu trabalho e, essencialmente, para a reflexão acerca de sua ação, que é efetivada em ambientes de partilha de experiências e de coletividade (BRITO, 2014).

Particularmente, quanto aos exercícios de formação de professores, o campo investigativo ao qual a mesma está mais propensa, é o que concerne ao ensino como uma prática reflexiva. Refere-se a uma concepção que permeia não somente a formação docente, mas também o currículo, o ensino, a metodologia docente. O pensamento é de que o professor seja capaz de desenvolver a capacidade de refletir sobre a sua própria prática, para com isso, o mesmo poder desenvolver um maior propósito e uma maior reflexão acerca da sua profissão (LIBÂNEO, 2007).

Nessa perspectiva, a formação, sobretudo a boa formação, torna-se determinante no produto final, quer ele seja o meio, quer tenha fim em si mesmo. Isto é, a formação para que o professor possa exercer sua atividade e transmitir o conhecimento em sala de aula, nos ensinamentos secundários e primários, importa para o reconhecimento desta como mecanismo do produto final identificado naquele público, ou mesmo para que sirva como fim em si mesmo, para construção de paradigmas de vinculação, determinação de padrões aceitáveis de qualidade, dentre outros fatores, na conjuntura, que serve para identificar os fatores de valor do trabalho.

Nesse sentido, a atividade dos professores enquanto trabalho deve ser compreendida à medida que se detém sobre ele o esforço humano destinado, que justifica, a partir de sua formação, mais ou menos representações que lhe confirmam mais valor. Além disso, todo o processo de formação merece ser compreendido a partir do conceito de raridade, também delineado por Foucault (1999), que se vincula à necessidade, remetendo à questão da própria subsistência e desenvolvimento da sociedade e do comércio. É certo que pode assim ser conceituado, mas aqui reside na crescente demanda existente para a incorporação no sistema educacional e manutenção dos processos de capacitação.

Como a pendência da morte se faz mais temível a proporção que as substâncias necessárias se tornam de mais difícil acesso, o trabalho, inversamente, deve crescer em intensidade e utilizar todos os meios de se tornar mais prolífico. Assim, o que torna a economia possível e necessária é uma perpétua e fundamental situação de raridade: em face de uma natureza que por si mesma é inerte e, salvo numa parte minúscula, estéril, o homem arrisca sua vida (FOUCAULT, 1999, p. 277).

Desse modo, mesmo com as diferentes compreensões sobre as necessidades diretas do processo de formação de professores, o trabalho é uma necessidade em maior ou menor grau, haja vista o processo de aprendizagem hoje estar intrínseco à globalização e ao desenvolvimento das ciências. Assim, surge o novo perfil desse profissional, produto de um processo de construção específico, que acarreta mais valor à sua formação. Assim, o valor tem como medida não mais a simples moeda, mas a dedicação oposta àquele bem/serviço. Nessa perspectiva, passa a ser

[...] evidente que o trabalho é a única medida universal, e também a única medida justa do valor, ou seja, é o único padrão em relação ao qual se podem referir os valores dos diferentes bens, em todos os tempos e lugares (SMITH, 1987, p. 129).

Por isso, a formação de professores se torna objeto importante nas discussões que envolvem o conceito de *trabalho*, uma vez que é compreendida sua relevância nesse cenário no momento da realização do bem ou serviço, enquanto meio de produção, que é a própria formação do docente. Foucault (2001) concluiu que os saberes se voltam para a vida, para a natureza do homem, para as relações sociais. Então, cada trabalhador é um “caso” objetivado, descrito, tabelado, codificado, normalizado, pois o normal determina os meios de transformação dos indivíduos, toda uma tecnologia do comportamento do ser humano. Daí a relevância da formação, realizada pelos e para professores.

As instituições de formação, segundo Foucault (2004), favorecem certos princípios normalizadores, como horários rígidos, currículo delimitado e fragmentado ou outra norma que torna a formação docente um pilar de análise quanto às representações que o trabalho vai proporcionar, seja pelo exercício de docência em si, seja pela educação, por ser professor, por ser aluno, pelo processo de ensino e de aprendizagem, enfim, seja qual for o foco de estudo/pesquisa o valor que o trabalho proporciona deve aproximar o professor do seu papel pedagógico, aprofundado nas relações indispensáveis ao educador com o seu público. Nessa linha, Gatti (2010) cita que a proposta nos documentos legais e nas discussões da área também se mostra comprometida desde essa base formativa devido ao desequilíbrio entre a relação teoria e prática.

Assim, em específico sobre o processo de formação docente ante as anotadas configurações sobre a visão de trabalho de Foucault, é imprescindível que tal ponderação seja realizada acompanhando a realidade enfrentada por essa população, analisando o trabalho em suas relações contraditórias, quais sejam:

[...] como mercadoria e como realização humana produzida historicamente – e em suas articulações com as transformações que ocorrem no campo do trabalho produtivo, com a reestruturação produtiva e a inserção do Brasil no processo de globalização e competitividade internacional (FREITAS, 2002, p. 160).

Destarte, analisar esse processo sobre a ótica de trabalho permite uma discussão sobre o desempenho e a competitividade, bem como a autonomia e aprimoramento, colocados à margem com o desenvolvimento de políticas neoliberais atreladas à educação, de modo que passou a ser cada vez mais importante aprofundar-se no processo histórico da educação, seus fins e os seus conteúdos, a fim de superar a taxatividade com que são julgados os docentes hoje, além da adequação com a realidade, que mede os profissionais de acordo com o resultado em reduzir suas competências para a promoção de empregabilidade dos discentes, surgindo assim

[...] uma “nova” competência geral propugnada pelas diretrizes oficiais a ser desenvolvida no ensino médio profissional e que se traduz pela mobilidade entre múltiplas atividades produtivas, imprescindível numa sociedade cada vez mais complexa e dinâmica em suas descobertas e transformações [...] (FREITAS, 2002, p. 159).

Isso porque permite identificar o papel do profissional sob a ótica do capitalismo e do capital, já que, se há uma análise em vista do mercado, o que é necessário para o seu desenvolvimento, não pode limitá-lo quando se consideram as reais necessidades de reforma no processo educativo, de modo que os paradigmas postos para a formação devem transformar subjetivamente a noção de trabalho dessa categoria, a fim de garantir o seu objetivo no que diz respeito ao público-alvo e não apenas como representação de valor, mesmo sendo esse um aspecto importante de sua configuração.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista do exposto, depreende-se primeiramente mudança no conceito de trabalho decorrente do processo evolutivo e histórico da humanidade, no sentido de que o valor não mais se limita à quantidade de trabalho depositado em um processo para a obtenção do produto final, mas amplia-se essa noção preexistente para que se possa abarcar o viés qualitativo desse conceito quanto aos procedimentos e às finalidades. Nesses termos, urge pensar o termo trabalho

na perspectiva da formação de professores.

Nesse sentido, é necessário destaque no estudo com foco no percurso formativo de professores enquanto trabalho, podendo, nessa perspectiva, ser considerado seu valor enquanto processo e enquanto finalidade, ou seja, envolver os sujeitos que fazem parte do contexto educacional, a estrutura legal, o processo pedagógico, a relação teoria e prática e demais aspectos relativos à atividade didática e reflexões associadas. Tudo para fomentar a visão qualitativa desse fenômeno de aprimoramento do profissional, pois, com base em Foucault, trata-se da utilidade e raridade que o trabalho pode oferecer, mas é imprescindível adentrar na concepção de que o profissional que está no processo de formação entrará em um campo de confrontação com problemas complexos, variados e reais. Portanto, deve estar capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos para contribuir com seu cliente – o aluno.

Dessa forma, considerar a formação de professores no cenário brasileiro atual, em que as políticas públicas voltadas para o setor são ineficientes, já que há inúmeros fatores complexos que a envolvem, como a política educacional, os currículos, as ementas dos cursos de formação, a soberania da teoria em detrimento da prática, em que os fundamentos da educação não são suficientes para o desenvolvimento do trabalho específico de ser docente para uma atuação consciente. Assim sendo, torna-se ainda mais dificultosa a progressão qualificatória, de modo que se opera para o reconhecimento de que o valor de mercado do trabalho, em análise neste texto em relação à formação docente, merece especial atenção.

Por conseguinte, fazer essa ponderação no que tange à formação de professores proporciona um novo olhar sobre os recursos financeiros e humanos que estão sendo destinados à classe, de modo que não merece interpretação diversa aquela de valorização das qualificações voltadas às licenciaturas, para que haja a valorização do profissional e seja impresso em sua figura todo o valor que Foucault (1999) promove ao discorrer sobre o aumento da representação financeira do mercado diretamente proporcional aos investimentos destinados aos procedimentos e produtos, os quais se denominam neste estudo como processo formativo e professores, respectivamente.

Nesse sentido, trata-se, pois, de considerar a forma sobre o conteúdo, uma vez que o processo de formação docente, quando preocupado com o papel do educador, sobretudo nas séries de base, direciona seus esforços para a capacitação pedagógica e para a necessidade de o profissional não ser um mero reproduzidor de conteúdos, de modo que ali se pressupõe a construção de um valor muito além da racionalidade e da mera utilidade, ou seja, o trabalho docente provoca

mudança na vida social e nos seres humanos, logo, há a necessidade de uma formação consistente voltada para os reais problemas da vida em sociedade em que a superação deve vir mobilizada pelos recursos cognitivos, afetivos, tecnológicos, comportamentais dos envolvidos. Considera-se, portanto, um processo humanizado, todas as qualidades e características indissociáveis do indivíduo mesmo enquanto *homo economicus*.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBORNOZ, S. **O que é trabalho**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994.

BATISTA, J. L. C. de; GUIMARÃES, J. R. **A gestão do trabalho, do homem e da vida a partir do pensamento de Michel Foucault**. *Kínesis*, vol. 01, n. 02, outubro/2009, p. 124-133. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/1984-8900.2009.v1n02.4313>. Acesso em: 03 de nov. de 2021.

BRITO, A. E. **Estágio supervisionado na formação de professores: relato de experiências**. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/35.%20EST%20C3%81GIO%20SUPERVISIONADO%20NA%20FORMA%20C3%87%20C3%83O%20DE%20P>. Acesso em: 15 de mar. 2022.

FOUCAULT, M., 1926-1984. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Trad. Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção tópicos).

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I**: A Vontade de Saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 14. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

FREITAS, H. C. L. de. **Formação de professores no Brasil**: 10 anos de emba-te entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000009>. Acesso em: 08 de nov. 2021.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, outubro-dezembro/2010, p. 1355-1379. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>. Acesso em: 08 de nov. 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** : novas exigências educacionais e formação docente. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SAVIANI, D. **Formação de professores no Brasil**: dilemas e perspectivas. *Póiesis Pedagógica*, v. 9, n. 1, p. 07-19. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v9i1.15667>. Acesso em: 08 de nov. 2021.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasi-**

leira de Educação, n. 13, jan./abr. 2000.

THIRY-CHERQUES, H. R. Foucault e a gestão do trabalho. **Revista Estudos de Administração e Sociedade**, v. 02, n. 1, 2017, p. 8-20. ISSN 2525-9261. Disponível em: <http://www.revistaeas.uff.br/>. Acesso em: 15 de mar. 2022.

A IDENTIDADE DO PEDAGOGO NOS EDITAIS DE 2014 E 2018 DO CONCURSO DA COPASA

Luana Aparecida Costa¹

Carla da Conceição de Lima²

1. Introdução

A identidade do professor, construída a partir do curso de Pedagogia, tem sido vinculada, majoritariamente, a aspectos teóricos, metodológicos e formativos que remetem à regência de aulas e à atuação no contexto escolar (RECH; BOFF, 2021). Entretanto, como ressalta Libâneo (2002), o curso de Pedagogia oportuniza a atuação do pedagogo como articulador do processo de ensino e aprendizagem nas mais distintas instituições, especialmente a partir da educação não-formal, realizada em espaços educativos fora dos marcos institucionais, mas com certo grau de sistematização e estruturação (LIBÂNEO, 2005; VERCELLI, 2013).

Nesse sentido, diversas instituições com interesses educativos têm estabelecido, em sua agenda de trabalho, objetivos que manifestam em larga medida caráter instrutivo³, educativo⁴ ou pedagógico⁵ (SEVERO, 2015). Este é o caso da Companhia de Saneamento de Minas Gerais (COPASA), empresa pública de economia mista e capital aberto, cujo acionista controlador, detentor de 50,4% de seu capital social é o estado de Minas Gerais. Criada em 1974 e, atualmente, prestando serviço de abastecimento de água e de esgotamento sanitário em 650 municípios mineiros, a COPASA tem, dentre seus cargos, o de Pedagogo⁶. Esse profissional atua em atividades voltadas para o desenvolvimento dos indivíduos e disseminação eficiente de conhecimento, que contribui para a divulgação do papel social da COPASA, mas também realiza ações que atravessam, direta e indiretamente, a constituição da sua identidade.

1 Pedagoga pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).

2 Professora do curso de Licenciatura em Pedagogia e do Mestrado em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) e coordenadora do Laboratório de Tecnologias e Políticas Educacionais (LATEPE).

3 Transmissão de conhecimento ou formação de determinada habilidade; ensino, treinamento.

4 Processo de educar, de aperfeiçoar as capacidades intelectuais e morais de uma pessoa.

5 Visa ensinar ou educar.

6 Profissional que tem o curso superior de Pedagogia.

Entendida como um processo que emerge da percepção que temos “sobre nós mesmos como sujeitos históricos, construída de acordo com o contexto, as vivências e as relações que cada pessoa estabelece com os outros e com o mundo” (RECH; BOFF, 2021, p. 642), a identidade é (re)configurada a partir das experiências pessoais, profissionais e acadêmicas. Dessa forma, a identidade docente é perpassada e situada pelo ambiente profissional do Pedagogo, bem como pelas regras e normas que delimitam os sentidos e significados da sua atuação (VERCELLI, 2013). Esse aspecto, entretanto, ainda é pouco investigado na literatura de referência (CIAMPA, 2000; FRANCO, 2008; FERREIRA, 2008; GOHN, 2006; 2009; NÓVOA, 2000), especificamente a atuação do Pedagogo em espaços não-formais, os quais podem colaborar para a configuração da sua identidade. Além disso, tendo em vista a natureza e finalidade da empresa COPASA, as pesquisas que recaem sobre ela têm se dedicado a investigar aspectos relativos à gestão dos serviços de água e saneamento (PAIVA; COUTO, 2008) e não ao trabalho pedagógico exercido pelo Pedagogo.

Diante disso, este capítulo pretende analisar como a identidade do Pedagogo é evidenciada nos editais de concursos da COPASA realizados nos anos de 2014 e 2018. A educação não formal está presente na Companhia de Saneamento de Minas Gerais (COPASA), que atende atualmente mais de 13 milhões de pessoas com os serviços de água, em 650 municípios, e saneamento, em 378 municípios. A COPASA tem desenvolvido programas sociais com intuito de conscientizar a população sobre a importância da água e do saneamento básico, tendo auxílio do profissional que ocupa o cargo de Pedagogo. Dessa forma, o edital do concurso para o cargo de Pedagogo da COPASA, além de organizar todo o certame e apresentar as informações essenciais aos candidatos – dados sobre inscrição, provas, entre outros -, também informa sobre as atribuições básicas para o referido cargo. Sendo, portanto, um documento que estabelece, inicialmente, a identidade do Pedagogo para atuar na COPASA e, de forma indireta, um panorama da atuação desse profissional em ambientes não formais.

2. A identidade do Pedagogo

Desde o século XX, a formação de professores tem se resumido, em larga medida, ao um processo de transmissão de conhecimento consolidado sobretudo a partir de uma perspectiva tecnicista na qual a identidade do professor está pautada na técnica, como promulga a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e no alinhamento aos princípios do capital – desempenho, eficácia, entre outros (BATISTA; LIMA, 2022; SILVA, 2019). Neste sentido, Nóvoa (2000) afirma:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira de cada um se sente e se diz professor (NOVOA, 2000, p. 16).

Entende-se que a constituição da identidade é uma centralidade dos sujeitos, não sendo única e sequer tendo um caráter definitivo, mas estando em constante processo de (re)construção, conforme as vivências do indivíduo e sua visão de mundo (FALCÃO; FARIAS, 2020). De acordo com Ciampa (2000), é com base no coletivo, no outro que vai se constituindo a identidade, pois, segundo Falcão e Farias (2020) é um processo percorrido de maneira única, conforme as escolhas, ações, intenções, sentimentos e vivências (GONÇALVES NETO; LIMA, 2011). A constituição da identidade também está vinculada às práticas efetivas na profissão, ou seja, as atribuições que são delegadas e/ou assumidas, uma vez que elas contribuem para configuração do pertencimento ao ambiente de trabalho, além de moldar a identidade conforme as ações e tarefas realizadas (PIMENTA, 2002).

Nessa perspectiva, a atuação profissional do pedagogo envolve o sentido atribuído a sua atividade, embora a identidade esteja fundamentada em uma formação que favoreça a autonomia e a reflexão sem perder de vista o caráter dinâmico da constituição do ser (FALCÃO; FARIAS, 2020). Para Falcão e Farias, inspiradas por Vygotsky:

o desenvolvimento psicológico do homem vai se constituindo desde as interações que este vai estabelecendo com o mundo, com os outros, sendo mediado por elementos da história e da cultura em que está inserido, ou seja, o desenvolvimento da subjetividade ocorre pelo intercâmbio contínuo do interno com o externo, relação essa que o autor descreve quando se refere à gênese das funções psicológicas superiores (FALCÃO; FARIAS, 2020, p. 180).

As condições objetivas vivenciadas pelo Pedagogo configuram o modo com que ele se apresenta ao mundo e se convertem em significações pessoais (FALCÃO; FARIAS, 2020). Segundo Ciampa (2000, p. 13) “interiorizamos aquilo que os outros nos atribuem de tal forma que torna algo nosso. A tendência é nos predicarmos coisas que os outros nos atribuem”. Dessa forma, a identidade desse profissional pode assumir outras predicções por meio das atribuições presentes nos editais da COPASA, uma vez que o reconhecimento da identidade se configura entre ele e os objetivos que a companhia apresenta.

3. Percurso metodológico

O percurso metodológico deste estudo é de abordagem qualitativa, de natureza descritiva, pois busca investigar a identidade do Pedagogo. Para tal, utilizamos a pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica, realizada no site Google Acadêmico teve o objetivo de coletar artigos que discutissem educação não formal e identidade do pedagogo, como por exemplo Falcão e Farias (2020), Batista e Lima (2022), Silva (2019), entre outros. A pesquisa documental que, segundo Lima Júnior et. al. (2021), utiliza métodos e técnicas para aprender, compreender e analisar diversos tipos de documentos, podendo, assim, ser desenvolvidas em diferentes fontes. Nesse sentido, foi necessário fazer um recorte temporal para delimitar os concursos da COPASA. Dessa forma, foram selecionados, por meio dos sites PCI Concursos os editais de 2014 e 2018, isto é, os únicos realizados nos últimos dez anos. Optamos por investigar apenas os concursos que aconteceram nos últimos dez anos devido à proximidade do formato das provas e especificações do cargo de Pedagogo.

O segundo passo foi realizar a análise de conteúdo, que segundo Carlomagno e Rocha (2016, p. 175) “se destina a classificar e categorizar qualquer tipo de conteúdo, reduzindo suas características a elementos-chave, de modo que sejam comparáveis a uma série de outros elementos”. Dessa forma, a análise de conteúdo dos editais viabilizou a identificação, a partir das atribuições do cargo de Pedagogo, de duas categorias: a) pedagógico – voltada para aspectos educacionais presentes nas atribuições dos Pedagogos; b) operacional – voltada para aspectos administrativos e burocráticos que fazem parte das atribuições do Pedagogo.

4. Configurações dos editais de 2014 e 2018

O concurso da COPASA do ano de 2014 foi organizado pela Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa (FUDEP). Dentre os cargos, tinha uma vaga para Agente de Saneamento com curso superior na área da educação, ou seja, formação em Pedagogia, cuja lotação se daria nas localidades que a COPASA atua ou poderia atuar. O quadro a seguir apresenta a descrição do cargo e atribuições exigidas ao Pedagogo:

Quadro 1: Edital de 2014 - Salário base, jornada de trabalho e atribuições para o cargo de pedagogo

Salário Base	Jornada de Trabalho	Atribuições
(R\$3.575,83)	40 horas semanais, com disponibilidade para viagens.	Realizar atividades, no campo da pedagogia, de apoio técnico nos processos de recrutamento e seleção de pessoal no tocante à preparação e montagem de material técnico e provas teóricas e/ou práticas; aplicar testes teóricos e/ou práticos. Participar e/ou desenvolver projetos de treinamento e desenvolvimento de pessoal e de avaliação de desempenho. Acompanhar e avaliar o processo de aprendizagem prática de estagiários e de aprendizes. Participar e/ou desenvolver atividades afetas aos projetos e programas de mobilização social, educação sanitária e ambiental, no que se refere à definição da metodologia a ser aplicada nos trabalhos, ao planejamento para elaboração das ações de mobilização, à análise dos resultados de pesquisa, ao planejamento e à elaboração de materiais educativos/informativos. Elaborar relatórios; executar outras tarefas inerentes a profissão.

Fonte: Edital da COPASA nº 015 de 2014

As atribuições estão voltadas, prioritariamente, a aspectos ligados às tarefas de dentro da empresa e que não indicam, diretamente, relação com a educação não formal. Apenas nas atividades relacionadas a projetos e programas de mobilização social e a elaboração de material educativo se infere que a atuação do Pedagogo pode estar voltada para a educação não formal. Já o concurso de 2018 foi realizado pela Fundação Mariana Resende Costa (FUMARC), contendo, também apenas uma vaga para o cargo de Pedagoga ser alocado em qualquer região que a COPASA atua ou poderia atuar. As descrições e atribuições do concurso de 2018 para a ocupação do cargo de pedagogo são:

Quadro 2: Salário base, jornada de trabalho e atribuições

Salário Base	Jornada de Trabalho	Atribuições
R\$ 5.043,70	40 horas semanais, com disponibilidade para viagens.	Realizar atividades, no campo da pedagogia, de apoio técnico nos processos de recrutamento e seleção de pessoal no tocante à preparação e montagem de material técnico e provas teóricas e/ou práticas. Aplicar testes teóricos e/ou práticos; participar e/ou desenvolver projetos de treinamento e desenvolvimento de pessoal e de avaliação de desempenho. Acompanhar e avaliar o processo de aprendizagem prática de estagiários e de aprendizes Participar e/ou desenvolver atividades afetas aos projetos e programas de mobilização social, educação sanitária e ambiental, no que se refere à definição da metodologia a ser aplicada nos trabalhos, ao planejamento para elaboração das ações de mobilização, à análise dos resultados de pesquisa, ao planejamento e à elaboração de materiais educativos/informativos. Elaborar relatórios e, se necessário, representar a Empresa, treinar pessoas e conduzir veículos.

Fonte: Edital da COPASA nº 017 de 2018

Nota-se uma pequena mudança em relação ao edital de 2014, uma vez que foi acrescentada a atribuição que se refere a representar a Empresa, que nos faz inferir que o Pedagogo tem um perfil profissional híbrido que transita em aspectos administrativos e pedagógicos, deixando a hipótese de que este profissional pode tanto facilitar a elaboração de programas voltados para a educação, bem como a sua gestão a partir de aspectos mais administrativos/burocráticos.

No que se refere às referências bibliográficas, nota-se que os mesmos autores estão presentes nos dois editais:

Quadro 3: Relação das bibliografias dos editais analisados

Bibliografias – 2014	Bibliografias - 2018
- MIZUKAMI, M. das G. N. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1985. - SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. São Paulo: Cortez, 1983. - VEIGA, Ilma Passos. Técnicas de ensino. Por que não. Campinas: Papyrus, 1991. ____ Repensando a didática. São Paulo: Campinas, Papyrus, 1993. ____ Didática: o ensino e suas relações. Campinas: Papyrus, 1996. - ZABALA, A. Prática Educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed; 1998. - CHIAVENATO, I. Recursos Humanos. São Paulo, Ed. Atlas, 1988. - CHIAVENATO, I. Treinamento e desenvolvimento de recursos humanos: como incrementar talentos na empresa. São Paulo: Atlas, 1999.	- MIZUKAMI, M. das G. N. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1985. - SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. São Paulo: Cortez, 1983. - VEIGA, Ilma Passos. Técnicas de ensino. Por que não. Campinas: Papyrus, 1991. ____ Repensando a didática. São Paulo: Campinas, Papyrus, 1993. ____ Didática: o ensino e suas relações. Campinas: Papyrus, 1996. - ZABALA, A. Prática Educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed; 1998. - CHIAVENATO, I. Recursos Humanos. São Paulo, Ed. Atlas, 1988. - CHIAVENATO, I. Treinamento e desenvolvimento de recursos humanos: como incrementar talentos na empresa. São Paulo: Atlas, 1999.

Fonte: Edital da COPASA nº 015 de 2014 / Edital da COPASA nº 017 de 2018.

Mizukami (1985) traz uma abordagem de que o professor tem a possibilidade de identificar as dificuldades do aluno, tornando o Pedagogo um mediador de conhecimento. Já Savani (1983) entende que educação caminha interligada aos processos da sociedade, explicando seu papel na formação dos indivíduos e da própria sociedade a partir de uma perspectiva democrática. Os três livros de Veiga (1991; 1993; 1996) abordam, respectivamente, (i) a formação e trabalho do educador a partir de técnicas que podem ser empregadas na sala de aula – aula expositiva, estudo dirigido, etc.; (ii) a didática na formação do professor, com ênfase no planejamento do ensino e na relação professor aluno; (iii) diferentes teorias e práticas do ato de ensinar, que destacam o papel do professor na transmissão do saber e o papel do aluno; e (iv) o processo de aprendizagem e a não neutralidade desses processos. Para Zabala (1998), as práticas educativas são as responsáveis pelas experiências e relações criadas no

espaço escolar, buscando promover a formação do indivíduo.

Nota-se, portanto, que os autores presentes na bibliografia de referência dos dois editais dialogam sobre a educação formal, ou seja, a formação, didática, práticas educativas, entre outras que acontecem na escola. Dessa forma, mesmo compreendendo que os tipos de educação – formal, informal e não formal – se complementam, constata-se que os autores não abordam diretamente a educação não formal, que deveria ser o foco da bibliografia, uma vez que as atribuições do Pedagogo expressam a atuação em um espaço não formal, ou seja, não escolar.

Em contrapartida, no livro de Chiavenato (1988, 1999) a ênfase é na área administrativa, gestão de pessoas e recursos humanos. O autor afirma, em sua obra, que as pessoas são fundamentais para as corporações e instituições, além de destacar a importância dos recursos humanos para administração dos processos, tais como seleção e treinamentos. Portanto, podemos perceber que é uma referência que ressalta as atribuições voltadas para um aspecto não pedagógico, isto é, de uma atuação mais centrada na parte empresarial.

5. Identidade dos pedagogos com base nas atribuições do cargo

Ao analisar os dois editais da COPASA – 2014 e 2018 – observamos, a partir dos conteúdos programáticos de cada edital que as atribuições poderiam ser distribuídas em duas categorias. A seguir o quadro com as atribuições relacionadas ao pedagógico:

Quadro 4: A dimensão pedagógica nos conteúdos programáticos dos editais de 2014 e 2018

Dimensão Pedagógica - 2014	Dimensão Pedagógica – 2018
<ul style="list-style-type: none">- Metodologia do processo ensino-aprendizagem: planejamento na educação (educacional, curricular, ensino).- Objetivos de ensino (conceitos básicos, classificação, técnicas de elaboração).- Metodologia de ensino (métodos, técnicas, procedimentos, recursos didáticos).- Avaliação (conceitos básicos, funções).- A construção do conhecimento (o processo de conhecimento em sala de aula).	<ul style="list-style-type: none">- Metodologia do processo ensino-aprendizagem: planejamento na educação (educacional, curricular, ensino).- Objetivos de ensino (conceitos básicos, classificação, técnicas de elaboração).- Metodologia de ensino (métodos, técnicas, procedimentos, recursos didáticos).- Avaliação (conceitos básicos, funções).- A construção do conhecimento (o processo de conhecimento em sala de aula).

Fonte: Edital da COPASA nº 015 de 2014 / Edital da COPASA nº 017 de 2018.

A dimensão pedagógica volta-se à ação educativa, ou seja, diz respeito a todo trabalho do Pedagogo, principalmente, em relação ao processo de ensino-aprendizagem, envolvendo abordagem curricular, processo avaliativo, acompanhamento do desempenho, processo de conhecimento no espaço, projetos de intervenção e planos de ensino. Esta dimensão está voltada, na definição de Lück (2009), para organização e coordenação dos processos e ações

com objetivo de garantir a promoção da aprendizagem discente. Para Lück (2009), a dimensão pedagógica:

Constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem, uma vez que se refere ao foco principal do ensino que é a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos, como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco. Também para que se realizem como seres humanos e tenham qualidade de vida(LÜCK, 2009, p. 95).

Dessa forma podemos levantar a hipótese de que a dimensão pedagógica pode mobilizar atuação do Pedagogo no campo educativo a partir dos objetivos educacionais da COPASA. O pedagogo pode ocupar a posição de uma liderança pedagógica, que contribua para a materialização da responsabilidade social da empresa. Além disso, conforme Batista e Lima (2022), o Pedagogo pode atuar como mediador do conhecimento, uma vez que, nos editais da COPASA sua atuação pode contribuir para uma possível mudança social por meio de programas como o Chuá.

Já o operacional está voltado para o planejamento, organização de ações que vão viabilizar a execução da dimensão pedagógica, como apresentado no quadro a seguir

Quadro 5: A dimensão operacional nos conteúdos programáticos dos editais de 2014 e 2018

Dimensão Operacional – 2014	Dimensão Operacional – 2018
<ul style="list-style-type: none"> - Conteúdos programáticos (seleção, organização, integração). - Seleção, desenvolvimento e acompanhamento de pessoal: Conceito e objetivos. - Análise funcional. - Instrumentos e técnicas de seleção. - Treinamento e desenvolvimento de pessoal: - Treinamento: conceitos e objetivos; levantamento das necessidades de treinamento; planejamento IV atividades de treinamento; tipos de treinamento; métodos e técnicas de treinamento; avaliação dos resultados do treinamento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conteúdos programáticos (seleção, organização, integração). - Seleção, desenvolvimento e acompanhamento de pessoal: Conceito e objetivos. - Análise funcional. - Instrumentos e técnicas de seleção. - Treinamento e desenvolvimento de pessoal: - Treinamento: conceitos e objetivos; levantamento das necessidades de treinamento; planejamento IV atividades de treinamento; tipos de treinamento; métodos e técnicas de treinamento; avaliação dos resultados do treinamento.

Fonte: Edital da COPASA nº 015 de 2014 / Edital da COPASA nº 017 de 2018.

A dimensão operacional aponta o caráter típico de uma empresa que, apesar de relacionada ao pedagógico, não o faz de maneira direta, sendo, portanto, precondições. A dimensão operacional permite, ainda, a organização do conhecimento, dinamizando o contexto de atuação do Pedagogo, de modo que ele pode promover mudanças em sua prática e nos programas que ele esteja envolvido. (BATISTA; LIMA, 2022). Neste sentido, Freire (1996) indica que:

A construção ou produção do conhecimento implica no conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade de crítica de “tomar distancia” do objeto, observá-lo, de delimitá-lo de cindí-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica sua capacidade de comparar e perguntar (FREIRE, 1996, p. 85).

Entretanto, cabe ressaltar que ambas as dimensões são essenciais para atuação do Pedagogo, pois permitem a realização de atividades em prol tanto da COPASA quanto dos beneficiários dos seus programas. No entanto, vai ser no cotidiano de atuação do Pedagogo que outras dimensões e saberes necessários ao seu exercício podem ser incorporados a sua identidade (BATISTA; LIMA, 2022), como por exemplo a dimensão relacional.

Portanto, segundo os dois editais, a identidade do pedagogo está voltada tanto para aspectos pedagógicos quanto operacionais, atribuindo, dentro da COPASA, um caráter híbrido para o cargo. Percebemos ser difícil, a partir do edital, obter uma identidade do Pedagogo voltada para aspectos da educação não formal, como por exemplo, não organização do conteúdo por etapa de ensino, valorização da cultura, desenvolver laços de pertencimento (GOHN, 2006; 2009; VERCELLI, 2013) e uma aprendizagem que esteja relacionada à educação ambiental e à responsabilidade social da COPASA. Dessa forma, o possível efeito das atribuições presentes nos editais da COPASA nos anos de 2014 e 2018 é de uma identidade profissional que se fundamenta de forma significativa na parte empresarial da COPASA, deixando, em segundo plano, a vertente pedagógica e, conseqüentemente, a atuação em espaços não formais. Em nenhum momento o edital menciona que o Pedagogo irá atuar no espaço não formal e a bibliografia encaminha para que a atuação esteja relacionada aos espaços formais.

6. Considerações finais

Essa pesquisa se concentrou na necessidade de compreender a identidade do Pedagogo através da caracterização, atribuições e perfil dos candidatos ao cargo de Pedagogo nos concursos da COPASA dos anos de 2014 e 2018. A identidade aqui compreendida é proveniente de um processo que envolve as relações que cada um obtêm desde o momento que tem sobre si o reconhecimento de “quem eu sou” e de “quem é outro”, perpassando pelas experiências e vivências adquiridas desde o processo de formação até a atuação, sempre entendida enquanto construção social.

Nesse sentido o objetivo geral deste capítulo se propôs a analisar como a identidade do Pedagogo é evidenciada nos editais de concursos da COPASA realizados nos anos de 2014 e 2018. Os objetivos específicos buscaram identificar

o perfil do Pedagogo presente nos editais da COPASA de 2014 e 2018; caracterizar como a identidade do Pedagogo se constitui nos editais da COPASA de 2014 e 2018; compreender o possível efeito das atribuições presentes nos editais da COPASA nos anos de 2014 e 2018 para a atuação em espaços não-formais.

Conforme os dados obtidos através da análise documental, constatou-se que predomina o público feminino e com a faixa etária de 28 a 45 anos. Essa é a parcela mais representativa na aprovação dos concursos da COPASA nos anos de 2014 e 2018. Ainda em referência aos dados da pesquisa, especificamente sobre as atribuições dos pedagogos, foi possível identificar duas categorias: pedagógica e operacional. A pedagógica que refere a todo processo de ensino-aprendizagem, ficando evidente que o Pedagogo da COPASA pode ser um mediador do conhecimento e pode atuar nos projetos que promovem aprendizagem, como o Projeto Chuá. A categoria operacional está totalmente voltada para a parte administrativa, permitindo que o Pedagogo se dedique aos treinamentos, seleção e planejamento de cunho empresarial. Dessa forma, o editais de 2014 e 2018 estabelecem a configuração inicial da identidade dos Pedagogos a partir a das atribuições e da bibliografia sugerida, totalmente voltada para a educação formal, ainda que a COPASA não se configure como tal.

Referências

- BASTISTA, A.C. ; LIMA, A. S. **Formação, saberes docentes e identidade profissional**: o que dizem as professoras do município de Mamanguape – PB. Educação em foco, Belo Horizonte, 2002.
- CARLOMAGNO, M. C.; ROCHA, Leonardo Caetano. da. **Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo**: uma questão metodológica. Revista Eletrônica de Ciência Política, vol. 7, n. 1, 2016.
- CHIAVENATO, I. **Recursos Humanos**. São Paulo, Ed. Atlas, 1988.
- _____, I. **Treinamento e desenvolvimento de recursos humanos**: como incrementar talentos na empresa. São Paulo: Atlas, 1999.
- CIAMPA, A. da C. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- COMPANHIA DE SANEAMENTO DE MINAS GERAIS – **HISTÓRICO - EMPRESA**. Belo Horizonte, 2023.
- FALCÃO, G. M.B; FARIAS, I. M. S. de. **Identidade e Formação Docente**: metamorfoses de uma guerreira. Rev. FAEEBA - Ed. e Contemp. Salvador, 2020.
- FERREIRA, L. S. **Gestão do pedagógico**: de qual pedagógico se fala? Currículo sem Fronteiras, v. 8, n. 2, p. 176-189, jul./dez. 2008.
- FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas:

Papirus, 2008.

GOHN, M. da G. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio:aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

_____, M. da G. **Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social**. Meta: Avaliação. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p.28-43, jan./abr. 2009.

GONÇALVES NETO, J. U.; LIMA, A.F. **A história de Maria**. Psicologia, conhecimento e sociedade, n. 3, p. 30 – 51, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Reflexividade e formação de professores**: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜCK, H. **A Evolução da Gestão Educacional a partir de Mudança Paradigmática** 2009.

MINAS GERAIS. Edital da COPASA 2014. Disponível em:<https://www.acheconcursos.com.br/edital-concurso/edital-concurso-copasa-mg-2014>. Acesso em: 25/07/2023.

MINAS GERAIS. Edital da COPASA 2018. Disponível em:<http://www.fumar.com.br/concursos/detalhe/concurso-publico-nivel-medio-medio-tecnico-e-superior/115> Acesso em: 25/07/2023.

MIZUKAMI, M. das G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1985.

NÓVOA, A. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, A. (org.). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-30.

PAIVA, K. C. M. de. **Qualidade de vida e estresse gerencial “pós-choque de gestão”**: o caso da Copasa-MG. rap — Rio de Janeiro 42(6):1189-211, nov./dez. 2008.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. das G. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

RECH, R. A. C; BOFF, Eva Teresinha de Oliveira. **A constituição da identidade docente e suas implicações nas práticas educativas de professores de uma universidade comunitária**. Rev. bras. Estud. pedagog., Brasília, v. 102, n. 262, p. 642-667, set./dez. 2021.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1983.

SEVERO, J. L. R. de L. **Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas**. Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 96, n. 244, p. 561-576, set./dez. 2015.

- SILVA, K. A. C. P. C. da. **Formação de professores na Base Nacional Comum Curricular: conceitos em disputa**. In: LIBÂNEO, J. C; ROSA, S. V. L; ECHALAR, A. D. L. F; SUANNO, M. V. R (Orgs.). *Didática e formação de professores: embates com as políticas curriculares neoliberais*. Goiânia: Cegraf UFG, 2022, p. 27-37. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edi-pe2_ebook/artigo_03.htmlAcesso em: 25 maio 2023.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 4, p.215-233, 1991.
- VEIGA, I.P. **Técnicas de ensino**. Por que não. Campinas: Papirus, 1991.
- ___ **Repensando a didática**. São Paulo: Campinas, Papirus, 1993.
- ___ **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papirus, 1996.
- VERCELLI, Lígia A. **Educação não formal: campos de atuação**. Jundiaí, Paco Editorial: 2013.
- ZABALA, A. **Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed; 1998.

A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Patrícia Augusto Ferrari¹

Introdução

Como conceito institucionalizado, o Letramento se refere à maneira como a escrita é utilizada para inserir alguém nas práticas sociais e particulares que envolvem a língua escrita de maneira mais trabalhada, esse processo requer habilidades como: condições de ler ou escrever de forma elaborada, coesa e coerente, no intuito de atingir diferentes interesses no processo de informar ou manter-se informado, para interagir com outras pessoas, para imergir no imaginário, estético, visando ampliar saberes, para atrair o leitor-ouvinte, como recursos para o lazer, para nortear-se, para compreender e dar instruções...Os conceitos de alfabetização e letramento são indiciáveis, porque:

[...] a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e de escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (SOARES, 2017, p. 44).

O domínio das normas cultas da língua é um aspecto importante do letramento, que se refere à capacidade de utilizar corretamente as regras e convenções da língua escrita em diferentes contextos. Por isso, o letramento na educação básica é de extrema importância, pois desempenhará um papel fundamental no desenvolvimento educacional e pessoal dos estudantes, o que exige muita dedicação e domínio da língua pelos docentes.

Desenvolvimento

Como relato anteriormente, o domínio da leitura e da escrita é uma habilidade fundamental para o pleno desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos. Consiste na capacidade de compreender textos escritos, interpretar informações, expressar-se de forma clara e coerente por escrito e utilizar a

¹ Docente na educação básica /Prefeitura de São Paulo. licenciada em pedagogia - patyau-gustoferrari@gmail.com.

linguagem escrita como uma ferramenta de comunicação efetiva. A importância do domínio de leitura e escrita está presente em várias esferas da vida tal qual o ambiente acadêmico, laboral, de lazer e interação social.

Os estudantes que possuem habilidades sólidas de leitura e escrita têm maior facilidade em assimilar conhecimentos em todas as disciplinas e são mais capazes de se expressar de forma argumentativa e reflexiva em trabalhos acadêmicos. Por esse motivo, algumas das principais razões pelas quais o letramento é essencial na vida e formação dos discentes estão ligadas ao acesso à leitura e a escrita, já que ambas são ferramentas essenciais para o acesso ao conhecimento em todas as disciplinas. Sem o letramento adequado, os alunos enfrentam dificuldades para compreender textos, assimilar conceitos e adquirir informações necessárias para o aprendizado em geral.

Cabe destacar que o processo de letramento não se restringe apenas à aquisição das técnicas de leitura e escrita, mas também inclui a compreensão crítica e reflexiva dos textos, a capacidade de interpretar informações e a habilidade de se expressar de forma efetiva por meio da escrita. O letramento é um instrumento de empoderamento e inclusão social, permitindo que os indivíduos tenham acesso ao conhecimento, à cultura e à participação ativa na sociedade.

É importante que o letramento ocorra de forma interdisciplinar, ou seja, não apenas nas aulas específicas do tema em questão, mas em todas as disciplinas de formação do aluno. Além disso, o uso de tecnologias e recursos digitais tem se tornado cada vez mais relevante no processo de letramento na Educação Básica, uma vez que a alfabetização digital também se tornou essencial.

A visão relatada acima reflete o pensamento de Ferreiro ao interpretar a alfabetização e o letramento como:

[...] a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a escola, ou seja, a criança começa a ser alfabetizada no ambiente familiar e no convívio social, comunitário, e não termina ao finalizar a escola primária (FERREIRO, 1999, p. 47).

A importância do letramento na Educação básica contribui para:

Acesso ao Conhecimento, acumulado ao longo da história da humanidade, uma vez que a maioria das informações relevantes está disponível por meio de textos escritos. Através da leitura, os alunos têm acesso a diferentes conteúdos e saberes, o que contribui para o seu desenvolvimento intelectual e cultural.

Desenvolvimento do Pensamento Crítico: o contato com os mais variados tipos de textos leva o indivíduo a ser mais analítico, criterioso e ter clareza com a interpretação de suas e das ideias alheias, ponderando e optando quase sempre pelo que é mais “lógico”.

Comunicação Efetiva: esse falante consegue se expressar de forma mais

objetiva e clara em diversas situações e contextos.

Participação Ativa na Sociedade: A competência lingüística possibilita que o falante consiga ser inserido e se posicionar de forma mais participativa na sociedade, exercendo assim, seus direitos de cidadão.

Ampliação de Horizontes e Empoderamento: Como disse Monteiro Lobato, qual mal lê, mal fala e mal ouve, por isso, o domínio de forma gramaticalmente correta, pode favorecer as possibilidades de atuação daqueles que conseguem se expressar melhor, com mais segurança e articulação das ideias, além de ter o poder de ser interpretado por um grupo maior e mais variado de ouvintes-falantes.

Por fim, a **Preparação para o Mercado de Trabalho:** O domínio de forma coesa e coerente da língua tem a capacidade de abrir novos e melhores oportunidades para quem consegue se destacar por meio da fala e escrita, o que o diferenciará de muitos candidatos.

O domínio da linguagem de maneira precisa possibilita ao leitor: Compreender a estrutura e normas formais de um texto, para organizar as ideias dos diferentes gêneros textuais, como contos, notícias, poemas, cartas, entre outros.

A Escola como Espaço de Letramento

A aquisição da leitura e da escrita é uma tarefa bem completa, já que percorre muitas etapas e implica em amplo conhecimento e domínio do docente no assunto, para assim, conseguir trabalhar as habilidades que serão necessárias na formação dos alunos, além da flexibilidade e empenho em entender o tempo e condições de aprender de cada discente. Para possibilitar os nortes e saberes, o educador deve focar atividades em grupos, contribuindo para as interações e troca de conhecimentos, favorecendo o processo de ensino e aprendizagem.

Como espaço de formação e foco na leitura e escrita de maneira formal e mais intensiva, a escola é o lugar onde ocorre o desenvolvimento das competências comunicativas, o letramento contextualizado e significativo, a leitura como prática fomentadora, a escrita como meio de expressão e reflexão, a formação de cidadãos críticos e participativos...

Tal qual Soares diz:

O termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita. (SOARES, 2005, p. 24 apud SILVA, 2020).

Por essa razão, cabe a escola propiciar todos os recursos e meios pelos quais o estudante irá se apossar, interagir e ser preparado para lidar com os saberes pertinentes ao uso da língua de forma coerente.

A participação das famílias neste momento também contribui de forma muito positiva e de apoio para o aluno, pois podem auxiliar reforçando as obrigações dos discentes e ajudando a interpretar o que ficou incompreensível para ele. Neste viés, Silva (2020) cita Ferrari (2020) afirmando que:

[...], a participação dos pais depende, antes de qualquer coisa, da relação que estes mesmo pais têm com o conhecimento. Pais que valorizam a formação científica e cultural tendem a influenciar positivamente a relação estabelecida entre os filhos e o processo de aprendizagem. (FERRARI, 2020, p. 01 apud SILVA, 2020, p. 6).

A pesquisada Maria Del Cioppo Elias (2000), explora a área de alfabetização, focando em especial as ideias de Emília Ferreiro, e para ilustrar o papel da escola e do docente no processo de formação de leitores letrados, ela organizou alguns passos a serem seguidos em sala de aula, de formas experimental, que irão favorecer o processo de alfabetização e de letramento:

- 1) A escola (como instituição) deve apresentar a língua escrita para a criança, como um objeto sobre o qual pode atuar, sem se preocupar com detalhes.
- 2) O importante é a criança saber que as letras, como unidades da língua, não possuem forma fixa, cada uma se define em função das outras, com diferentes objetivos e variações para sua identificação; [...]
- 3) A escrita deve ser apresentada para à criança como o produto de uma prática histórica, um poderoso instrumento nas ações sociais e não como um objeto em si, importante dentro da escola.
- 4) Deve ser feita a distinção entre o sistema de codificação e de representação, uma vez que, ao pensar sobre a escrita, a criança procura compreender a natureza desse sistema simbólico de representação e levanta hipótese sobre ele, [...].
- 5) Deve considerar que muitas crianças já chegam à escola sabendo para que serve a escrita, pois tiveram a oportunidade de interagir com ela e terminam sua alfabetização inicial com sucesso, [...].
- 6) Interpretar as escritas infantis, é um longo aprendizado, que requer uma atitude teórico definida. [...]
- 7) Para entender o processo construtivo da criança, o educador precisa “cotejar uma série de produções escritas e conhecer as condições de produção, o processo de produção e a interpretação final dada pelo sujeito”.
- 8) Restituindo à língua escrita seu caráter de objeto social, estaremos ajudando a criança a descobrir a importância da leitura em sua sociedade, a obter e ampliar seus conhecimentos sobre a língua escrita, considerada como poder, e também estimulando seu raciocínio próprio e sua criatividade. (ELIAS, 2000, p. 167-168).

Uma educação básica pautada no letramento contribui para a formação de cidadãos críticos, informados e participativos.

Ao desenvolver a capacidade de ler e interpretar diferentes tipos de textos, os alunos tornam-se mais aptos a compreender as complexidades do mundo ao seu redor, a analisar informações de maneira fundamentada e a participar de debates e discussões em diversas esferas da vida. Além disso, o letramento é um fator determinante para o sucesso escolar e o prosseguimento dos estudos em níveis mais avançados.

Os estudantes que dominam a leitura e a escrita de forma competente têm maior facilidade para assimilar conhecimentos em todas as disciplinas, o que impacta positivamente no seu desempenho acadêmico. Diante disso, é apreciado que as instituições de educação básica priorizem o letramento em suas práticas pedagógicas, oferecendo um ensino de qualidade que promova a formação de leitores e escritores proficientes e críticos.

Ao investir na construção sólida do letramento desde a infância, a educação básica contribui significativamente para a construção de uma sociedade mais saborosa, participativa e desenvolvida.

Metodologias abordadas no processo de Letramento

No processo de letramento, existem diversas metodologias e abordagens que podem ser utilizadas para promover o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e compreensão de textos. Cada metodologia apresenta características específicas, e o uso adequado delas dependerá do contexto educacional, dos objetivos do ensino e das características dos alunos. Abaixo estão algumas das principais metodologias e abordagens no processo de letramento: 1. Abordagem Fônica ou Tradicional:** Essa abordagem enfatiza o ensino das relações entre os sons da fala e os símbolos gráficos (letras). Os alunos aprendem a decodificar as palavras, associando os sons aos grafemas e, assim, desenvolvem a habilidade de ler e escrever. A abordagem fônica é geralmente utilizada no início da alfabetização.

A Abordagem Global: é uma metodologia de letramento que prioriza a compreensão global da linguagem antes da análise detalhada das partes que a compõem. Nesse enfoque, os alunos são expostos a textos completos desde o início do processo de aprendizagem, ao invés de se concentrarem inicialmente na decodificação de palavras e letras básicas. Principais características da Abordagem Global: 1. **Sentido e Contexto:** A ênfase é colocada no sentido global dos textos, permitindo que os alunos compreendam o significado das palavras e frases dentro de um contexto mais amplo. Essa abordagem busca desenvolver a habilidade de inferência, em que os alunos utilizam informações

contextuais para compreender palavras desconhecidas.

A Metodologia de Letramento com Integração de Habilidades** é uma abordagem que visa promover o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de forma integrada, considerando-as como práticas interconectadas e complementares. Nessa metodologia, os estudantes são incentivados a utilizar a leitura e a escrita em conjunto, permitindo que uma habilidade apóie o desenvolvimento da outra etc.

Conclusão

Como discutido neste escrito, a importância do letramento na vida dos alunos é de grande importância, pois esse saber será utilizado em diversos momentos e situações de sua vida pessoal e profissional, levando-o ao objetivo traçado, por isso, cabe a escola como espaço de formação, capacitá-lo para fazer uso da língua e seus preceitos de maneira correta e normalizada. Viu-se ainda que há métodos e processos que favorecem esse processo e ajuda a acelerar a forma de adquirir esses conhecimentos lingüísticos. A família também tem um grande papel nessa jornada, pois serve de norte e suporte para contribuir com o deslanche dos discentes.

Referências

- ELIAS, Maria Del Cioppo. **De Emilio a Emilia**. São Paulo: Scipione, 2000.
- FERREIRO, Emília. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SILVA, Maria Leticia da et al. **Alfabetização de crianças em tempo de pandemia e aulas remotas: o que dizem e fazem os(as) professores(as)?** In: CONEDU, 7. Edição Online... Campina Grande: Anais... Realize Editora, p. 1-10, 2020. Disponível em: . Acesso em: 25 Jun. 2023.
- SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Contexto, 2017.

UM OLHAR SOBRE METODOLOGIA DE ENSINO APLICADA NO COLÉGIO APOIO CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS SERIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Helena de Carvalho Barros¹

Nacizo Cândido Neto²

Ana Maria Ferreira e Silva³

1. Introdução

Esta pesquisa relata experiências ocorridas na disciplina de Estágio Supervisionado no curso de segunda Licenciatura em pedagogia. Nesta perspectiva o propósito desta pesquisa é compreender as metodologias de ensino aplicadas na educação infantil, nas series iniciais na educação básica, com a preocupação em conhecer a aplicabilidade das metodologias, que após definirmos qual o objetivo que pretendemos alcançar, esta tomada de decisão é de fundamental importância, refletimos acerca de quais caminhos seguiremos,

- 1 Bacharela em Fisioterapia pela Faculdade Piauiense - FAP Parnaíba,2014; Graduada em Licenciatura Letras Inglês pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci Uniasselvi 2021. Licenciatura em Informática- Uniasselvi,2023; Licenciatura em Pedagogia- Uniasselvi,2023. Especializações: em Fisioterapia Traumatológica- Ortopédica e Desportiva com Ênfase em Terapia Manual, Instituto Cearafisio, 2016; Em Saúde Pública pelo FLATED, 2016; Em Fisioterapia Neurológica Funcional pelo Centro Universitário UNINOVAFAPI,2018; em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Sucesso FAS,2020; em Neuropsicopedagogia- Uniasselvi, 2023; Metodologia do ensino de língua inglesa- Uniassevi,2022. Gestão Escola Supervisão e Orientação- Uniasselvi, 2022. Ciências Humanas Sociais e aplicadas ao Mundo do Trabalho- UFPI, 2022; Ciências da Natureza, suas tecnologias, e no mundo do Trabalho- 2022; UFPI; Formação Inicial em Assistente de Recursos Humanos, pelo o Instituto Federal do Piauí- IFPI. Formação Inicial em Agente de Inclusão Digital em Centros Públicos de Acesso à Internet- IFPI. E-mail: helenafisiophb@hotmail.com.
- 2 Licenciatura plena em pedagogia-Faculdade Kurios; Licenciatura em Geografia- Faveni; Licenciatura em letras com Habilidades em Português /espanhol; Licenciatura em Educação Física –Uniasselvi; Licenciatura em Educação Especial- Uniasselvi; Especialização: Atendimento educacional Especializado-Ucam.;Gestão e tutoria- Uniasselvi; Administração, gestão e Supervisão Escolar- Ucam; Ciências Humanas Sociais e Aplicadas ao Mundo do Trabalho- UFPI; ensino de Educação Física – Única; Mestrando em Tecnologias Emergentes da Educação pelo Must University. E-mail: nacizocneto@gmail.com.
- 3 Graduada em pedagogia pela UESPI. Universidade estadual do Piauí. E-mail-anamaria-portinari@hotmail.com.

ou seja, qual metodologia utilizarei, devemos ressaltar que é importante destacar a educação infantil, em que é no início da relação entre, indivíduo e sociedade, onde se dá a inserção da criança em um ambiente novo e formal.

A justificativa para realização desta pesquisa e observar-se a crescente das aulas na educação infantil e ensino fundamental (series iniciais), nas variadas salas de aulas. Esta temática “metodologia de ensino” despertou-me o interesse em compreender como, e quais, metodologias podem ser aplicadas na educação infantil, sobre a importância do ensino e aprendizagem nesta fase de formação da criança, e a partir dos seus conhecimentos desenvolver atividades que fortaleça a capacidade motora, emocional, cognitiva e social, inserindo a criança na sociedade, com o processo da construção do conhecimento, assim buscar atividades lúdicas que esteja presente no cotidiano das crianças, sabemos que é nesta fase que eles se desenvolvem melhor através de brincadeiras.

Esta pesquisa teve como objetivos: Buscar compreender quais as metodologias de ensino utilizadas na educação Infantil no colégio: Organizacional Educacional Apoio Ltda.- Colégio Apoio Criança na cidade de Parnaíba/Piauí. Verificar as metodologias mais utilizadas na educação infantil; Analisar as atividades desenvolvidas no ensino fundamental; Investigar se a escola trabalha o processo de investigação científica que instiga o aluno a pensar.

2. Fundamentação teórica

O estágio supervisionado é um momento de fundamental importância no processo de formação, e constitui-se em um treinamento que possibilita ao discente vivenciar o que foi estudado na Universidade e deslocá-lo para a sala de aula, aproximando-o da escola, dos alunos, do seu futuro ambiente de trabalho. Ainda que a formação oferecida na faculdade ou universidade seja de fundamental importância, ela por si só não é suficiente para formar e preparar o estudante para o pleno exercício de sua profissão. Faz-se, então, necessária a inserção do aluno na realidade do cotidiano escolar para aprender com a prática dos profissionais da docência (ALVES; BRUST; OLIVEIRA, 2017).

Dentro deste contexto teoria de acordo com o dicionário on-line de Língua Portuguesa, é o conjunto de princípios fundamentais de uma arte ou podemos dizer de uma ciência. Podemos falar que teoria é uma opinião substantiada, assim é uma noção geral. Que do grego *theoria* que no contexto histórico significava observar ou averiguar. Com sua evolução o termo passou a designar o conjunto de ideias, com base de um determinado tema, que procura transmitir uma noção geral de alguns aspectos da realidade. Na educação infantil devemos trabalhar metodologia de ensino com atividades lúdicas respeitando a faixa etária de cada turma e observando sempre o ensino e aprendizagem individual

de cada criança, é neste fase da vida que devemos estimular o desenvolvimento neuropsicomotor (SOUZA;ROIM,2016).

Segundo Souza; Roim, (2016) explica que:

A metodologia tradicional utilizada nas escolas é focada através do professor, que transmite seu conhecimento através de exercícios e atividades que fixam uma relação autoritária onde o aluno possa de disciplinar com atenção de cumprir seus deveres. (SOUZA; ROIM, 2016, p. 5).

Devemos ressaltar que o educar na educação infantil exige dedicação e dinamicidade, é necessário adotarmos posturas flexíveis durante o ato educativo e analisar, quais as metodologias serão mais aceita, assim pudemos fazer comparações exploratórias da aprendizagem das crianças em meio à utilização de metodologias lúdicas e tradicionais desenvolvidas em sala de aula. Para que a criança aprenda, ela precisa ser motivada a participar das dinâmicas em sala de aula, para isto nada mais prazeroso e divertido do que transformar o processo e de ensino e aprendizagem do cotidiano.

Segundo Nunes, (2014) relata que:

Uma sala de aula de educação infantil não é uma “caixa que já vem pronta”, repleta de regras, pedagogias, metodologias e estratégias. O professor que atua nesta etapa de ensino deve ser ciente que seu trabalho abrange desde o cuidar até o preparar para a vida em sociedade, educando, e fazendo com que as crianças desenvolvam-se como seres capazes de representar socialmente suas culturas, adotando posturas que assumirão mais tarde no mundo adulto. (NUNES, 2014, p. 4).

Levando em consideração a fase inicial da vida, seguindo um dos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que regula e guia o currículo da educação básica no País, trás que é o aluno como protagonista do seu processo de aprendizagem, as metodologias ativas são uma maneira atual de pensar o ensino tradicional, as metodologias ativas nos anos iniciais tem como objetivo garantir mais autonomias e participação das crianças sem seu próprio aprendizado (BRASIL,2022).

Assim, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no eixo Oralidade, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo Análise Linguística/Semiótica, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo Leitura/ Escuta, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais (BRASIL,2022,p.87).

Quando falamos em prática docente práticas em que o aluno já se inseriu na sua vida social mais ampla, assim como na Educação Infantil, tais como cantar cantigas e recitar par lenda e quadrinhas, ouvir e recontar contos, seguir regras de jogos e receitas, jogar games, relatar experiências e experimentos, serão progressivamente intensificadas, na direção de gêneros secundários com textos mais complexo isso é metodologia ativa aplicada no contexto educacional nos anos iniciais que trabalhará com o processo investigativo, desenvolvendo nas crianças as habilidade e competências para seu viver cotidiano (VICENTE, 2021).

3. Vivência do estágio

Assim, a experiência da disciplina do estágio supervisionado representa um importante aspecto na formação do professor, mesmo com todas as dificuldades que possamos encontrar durante os estágios, estas são dificuldades normais que serão superadas em seu futuro profissional, onde apenas com mais experiência conseguiremos compreender melhor esta situação, assim, estágio supervisionados é um momento de aprendizagem, abrangendo observação, problematizarão e reflexão a respeito do exercício da profissão do ser docente. Dessa forma sobre o olhar da professora regente e com seu apoio com a turma, foi superado o medo e a insegurança, o acolhimento e a participação dos alunos nós entendemos a importância do ser professor, orientar e ensinar meio a uma sociedade, com sua diversidade cultural que vivemos.

Tive a oportunidade de estagiar, Na Organização Educacional Apoio LTDA/ Colégio Apoio criança, sempre se preocupou em proporcionar aos seus alunos um ambiente agradável, que favoreça o aprendizado. Os investimentos no aprimoramento dos recursos humanos e em uma infraestrutura adequada ao desenvolvimento das atividades pedagógicas constantes observei que os alunos dispõem de modernas ferramentas e espaços de aprendizagem necessários à construção de uma sólida base de conhecimento.

A instituição nos recebeu com satisfação, da entrada com o porteiro ater o vice-coordenador, tem uma acessibilidade impecável, antes de entra em sala as crianças cantam o hino da cidade e reza o pai nosso em um pátio, local agradável uma área coberta que e utilizaremos pra apresentar as atividades e a feira de ciência, pra que os alunos possam interagir e praticar outras atividades de lazer. Escola está bem conservada alegre, ater o portão do pátio da escola é pintado como se fosse uma caixa de lápis.

Neste contexto no que se refere às atividades de regência em sala de aula, foram tranquilas e positivas, a interação das crianças sobre o olha da professora regente, que ficou como professora auxiliar, sempre atenta a tudo que eu fazia e dizia as crianças. No entanto as observações em sala de aula, que eu fique

como professora auxiliar, e foi uma experiência única. Observei nas práticas desenvolvidas em sala de aula pelos educadores eles trabalham com metodologias ativas usando sempre meios de instigar nas crianças desenvolvendo trabalhos de forma investigativa utilizando atividades lúdicas no ensino e aprendizagem.

Na estadia na escola algo me chamou atenção, a quantidade de alunos com Transtorno Aspectos Autista TEA, quase todas as sala tem criança com este déficit, vivenciei um garoto que tinha faltado a aula no dia anterior e exatamente o dia que tinha sido atividade com filme e ele não estava, no entanto ele queria a qualquer custo assistir o filme, e o vice-coordenador com todo respeito e cuidado manteve a criança na sala da coordenação com atividades lúdica, oferecendo papel e pincel para ele desenvolver atividade, deixando claro que ele não pode fazer tudo que quer.

Na regência a atividade que me surpreendeu com a interação das crianças com a atividade de “conhecer o rosto” ele se identificaram foi maravilhoso, não que, as outras atividades lúdicas não tenha sido positiva, todas as atividades praticas foram satisfatória ao ensino aprendizagem em ensino de metodologia direcionada a pedagogia ativa aplicada no contexto educacional nos anos iniciais que trabalhei com o processo investigativo, desenvolvendo nas crianças as habilidade e competências direcionada a vivencia do seu cotidiano.

Quando falamos sobre a aprendizagem dos alunos do ensino fundamental anos iniciais através desses novos recursos disponíveis para o professor? As crianças estão cada dia mais ligada em celular, internet, computadores e isso favorece aprendizagem e troca de experiências, assim acreditamos que com as crianças de hoje já nasce meio aos celulares, o neste mundo tecnológico em que vivemos faz se é necessário um cuidado especial com tempo dessas crianças com celulares. quando falamos em vantagens que as tecnologias nos trás ficou claro que elas nos auxiliam nas pratica no ensino aprendizagem, e com o conteúdo de vídeos e filmes educativos.

Entretanto também tem suas desvantagens: como o excesso de tempo das as crianças com celular é prejudicial para seu desenvolvimento físico, mental e emocional, ao Observar a pratica de ensino na educação infantil, sabemos que temos que nos auto- avaliar você pôde percebe que houve mudanças a partir do auxílio de novas tecnologias como recursos didáticos na sua atuação? Dessa forma logo após o recreio ela utiliza musica relaxante para acalmar e em segunda retomar o conteúdo, utilizando campo de experiência (sons) para eles identificar etc.

Tendo em vista que a educação prepara o aluno para a vida qual sua opinião sobre a tecnologia na formação do indivíduo de forma geral? acreditamos que com a modernidade, o mundo tecnológico avança também, pois é necessário um cuidado redobrado com tempo dessas crianças em frente às telas, devem ser

utilizados no ensino aprendizados das crianças de acordo com seu campo de experiência, cada turma tem suas peculiaridades.

4. Considerações finais

Concluimos, que como base as experiências vivenciadas com os alunos, sobre metodologia de ensino na educação infantil, a escola apoio criança utiliza metodologia ativa, os resultados encontrados na literatura secundarias referente à temática, e as vivencias nas observações e regências na educação infantil e ensino Fundamental, na disciplina de estágio supervisionado contribuiu satisfatoriamente para a construção de uma de novos conhecimentos.

Dessa forma se percebeu que a execução com estágios, dinamizou o processo de formação, pois proporcionou um maior engajamento nas atividades de regências, cujas ações foram planejadas e executadas de forma colaborativa entre os acadêmicos estagiários, os professores da escola campo, os estudantes das series iniciais ensino fundamental, constituindo-se numa experiência colaborativa, contribuíram para o início da construção da identidade profissional dos estagiários, estimulou a reflexão sobre suas práticas, e estimulou-os ao campo da pesquisa para a aquisição de novos conhecimentos, dessa forma devemos ressaltar que o processo requer tempo, disponibilidade e, principalmente, a vontade dos docentes para modificar o seu fazer pedagógico.

O maior desafio deste estágio foi a coleta de dados das “entrevistas” e para o “roteiro de observação” etapa complexa não por má vontade dos profissionais, e sim pela a falta de disponibilidade de tempo para nos atender, lidar com criança não é uma tarefa fácil, fui na escola diversas vezes para consegui as informações pertinente para alcançar meus objetivos.

Referências

ALVES, Letícia; BRUST, Natália Sotoriva; OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. **A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.**

V Jornada didática IV Seminário de pesquisa CEMAD. pratica e saberes da docência, 2017. ISBN 978-85-7846-516-2. Acesso 16 de setembro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2022. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> . Acesso em 9 de setembro de 2022.

VICENTE, Lissiane Matias Saraiva. Pratica docente: experiências e reflexões. **Educação publica a serviço da educação.** ISSN 1984-6290.dói10.18264/rep. 2021.Acesso em 26 de setembro de 2022.

NUNES, Tereza Cristiany Paiva. **APRENDER BRINCANDO: Análise de metodologias de ensino na educação infantil**. 2014. Acesso em 24 de setembro de 2022.

SANTOS, Thayná da Silva; MENEZES, Aurelania Maria de Carvalho. A Importância do Lúdico no Processo de Ensino Aprendizagem e no Desenvolvimento Infantil . **Id on Line Rev. Psic. V.15**, N. 58, p. 660-668, Dezembro/2021 - Multidisciplinar. ISSN 1981-1179 Edição eletrônica em <http://idonline.emnuvens.com.br/id.2021>. Acesso em 8 de setembro de 2022.

SOUZA, Camila Lira de; ROIM, Talita Prado Barbosa. METODOLOGIA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOUZA. **Revista Científica de Ciências Aplicada a FAIP**. 2016. Acesso em 14 de setembro de 2022.

TAFNER, Elisabeth Penzlien; SILVA, Everaldo. **Metodologia do trabalho acadêmico**. Indaial: UNIASSELVI, 2011.

EDUCAR NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E TECNOLOGIA

Aline Mayane Tavares de Melo¹

1. Introdução

Educar na sociedade da informação e tecnologia é um desafio significativo e urgente, uma vez que o avanço rápido das tecnologias digitais e a disseminação massiva de informações têm transformado fundamentalmente a forma como aprendemos, ensinamos e nos comunicamos. Nessa sociedade em constante mudança, a educação desempenha um papel crucial na preparação das pessoas para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades oferecidas pelas novas tecnologias.

A sociedade da informação é caracterizada pela abundância de dados e conhecimentos disponíveis online, o que torna essencial o desenvolvimento de habilidades de busca, avaliação e uso crítico das informações. Os educadores têm a responsabilidade de ensinar os estudantes a filtrar e verificar a veracidade das informações, promovendo um pensamento crítico e uma abordagem reflexiva em relação ao vasto volume de dados acessíveis.

Então, a educação nesse novo modelo de sociedade depende do desenvolvimento de algumas habilidades que possibilitem os seus cidadãos a interagir, viver e produzir nela de modo que tenham êxito, de modo que os indivíduos que dialogam com ela possam percebê-la como participantes ativos da realidade que vai sendo produzida pouco a pouco. E, ela tem uma importância fundamental, mas nessa sociedade é importante elencar que: é de fundamental importância que a educação na sociedade da informação e conhecimento favoreça o desenvolvimento de um pensamento crítico. Não adianta apenas reprimir informações, repassar as que estão sendo gravadas em arquivos, o uso da informação por si só não gera conhecimento, logo, não produz habilidades, e não torna o indivíduo competente. Principalmente

Hargreaves (2003) acredita que apenas o ensino pode criar as habilidades e capacidades humanas que permitirão que os indivíduos e organizações

¹ Mestra em Cognição, Tecnologias e Instituições pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Especialista em Literatura e Ensino pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte. Graduada em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Professora da Educação Básica no RN. Email: alinetavas2@gmail.com.

sobrevivam e tenham sucesso na sociedade do conhecimento de hoje. A capacidade de inovar e de aprender de forma contínua também são características da educação neste novo cenário. Saykili (2019) afirma que além das habilidades do século XXI, os perfis dos professores e dos alunos também estão mudando. No caso dos alunos, eles já integram ferramentas digitais na maioria das coisas que fazem, nas suas vivências diárias. Já nos professores, os avanços nas tecnologias conectivas digitais no século XXI desencadearam pressão de mudança nas funções e responsabilidades deles.

Hoje, um dos desafios que se mostram para o campo da educação é a melhoria e a busca de novos métodos que captem a atenção dos alunos. O ensino se engaja na tentativa de orientar os discentes frente as grandes questões éticas que possam surgir na cultura digital que estamos vivendo e no desenvolvimento de competências para uso da informação e tecnologia. Principalmente porque tivemos que nos adaptar a outras formas de ensino e alguns educadores estão repensando abordagens que respondam às demandas atuais, pois o acesso a materiais no Google, Yahoo ou Bing, por exemplo, trazem facilidade nas informações e recursos visuais que chamam mais atenção que os livros didáticos tradicionais.

Assim, percebe-se que a educação tem um papel importante de orientação, de encaminhamento do compromisso das pessoas na sociedade atual, bem como ela tornou a educação mais personalizada, imersiva e acessível. Por isso, o estudo tem por objetivos trazer reflexões sobre os conceitos de Letramento e Competência Digital e de como a educação pode contribuir no desenvolvimento deles. Busca também, entender as relações entre educação e sociedade da informação com o apoio de diferentes autores. O estudo é teórico e descritivo. Foi realizado através de pesquisa bibliográfica em diversas fontes em meios eletrônicos de acesso livre e bibliotecas digitais, a partir de livros e revistas indexadas de publicação recente.

2. Relações entre Educação e a Cultura Digital

No que se refere as tecnologias, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz em uma das competências gerais da educação básica a compreensão das tecnologias digitais de forma “crítica, significativa, reflexiva e ética”. Por isso, é interessante entendê-la não apenas como uma disciplina, mas também como uma presença constante em qualquer um dos componentes curriculares.

Não tem como pensar numa educação contemporânea que vai trabalhar a ideia de um desenvolvimento de pensamento crítico e inovador, empreendedor, constante e criativo se não falarmos, por exemplo, de tecnologias educacionais, tecnologias de acesso à informação, que vão proporcionar esse contato constante com a informação em diversas formas e por meio de variadas expressões.

Conseguimos algumas transformações na educação que vão ocorrer ou serão necessárias que ocorram para esse momento que é a sociedade da informação e do conhecimento. E, isso trata desde questões metodológicas, ou seja, desde os métodos que os professores vão eleger, analisar, estudar, implementar nas nossas vivências até mesmo nas configurações dos espaços físicos.

Aquela ideia estruturada de uma sala de aula onde todos os alunos estão voltados para um ponto central que é o professor refazendo aquela ideia de centro de conhecimento, é uma ideia bem fragmentada e que não se comunica com a sociedade atual. Portanto, passamos pensamos aqui cada vez mais nas escolas como espaços interdisciplinares, salas de aula temáticas, espaços que envolvam o apelo da cultura *maker*, laboratório de prototipagem e tantos outros espaços que conquistam cada vez mais a presença de alunos e alunas para uma proposta criativa e prática do conhecimento e isso está diametralmente oposto aquela ideia já comentada do ensino bancário que não favorece o desenvolvimento das habilidades para os sujeitos dessa sociedade que ai está.

Hargreaves (2003) apresenta algumas sugestões práticas para pensar na educação nessa sociedade do conhecimento: a primeira é a promoção do trabalho coletivo, não há como pensar numa sociedade baseada no conhecimento em que os indivíduos estão isolados, em que os processos de interação com a informação, de produção do conhecimento aconteçam de forma meramente individualizada. Depois, precisaremos fazer o uso da inteligência coletiva, ou seja, encontrar formas de combinar, de fazer com que os indivíduos possam interagir cada vez mais convergindo saberes e combinando oportunidades de crescimento e desenvolvimento de novos conhecimentos. Um aspecto muito importante é também o incentivo à resolução de problemas, algo que inclusive já vem sendo trabalhado na educação brasileira desde algum tempo, o que chamamos de problematização.

Conectar os conhecimentos trabalhados com a realidade de vida, fazer um desafio de que cada aluno, cada grupo, cada eixo que está trabalhando consiga entender como esse conhecimento se comunica com as problemáticas da vida diária. Outro aspecto muito importante que é o quarto, é a disposição para correr riscos. Enquanto educadores precisaremos treinar os nossos educandos para correr riscos, não a correr perigo, se expor de forma imprevidente para qualquer tipo de ameaça externa, mas aprender a arriscar e aprender a tomar esses erros de forma orientada. E, por fim, o aperfeiçoamento permanente tanto dos discente e, principalmente dos docentes, daqueles que estão nesse processo de mediação, essas são características que segundo o autor são as principais propostas práticas para serem implementadas na educação para sociedade do conhecimento.

Valente (2003) pondera que as tecnologias não devem servir apenas como

instrumento que oferece recursos pedagógicos modernos, ele deve auxiliar nas práticas pedagógicas desses educadores. Essa afirmação destaca um ponto crucial sobre o papel das tecnologias na educação. De fato, o uso delas não deve se limitar a uma mera disponibilização de recursos pedagógicos modernos, mas deve ir além, atuando como ferramenta que efetivamente auxilia os educadores em suas práticas pedagógicas.

Nesse contexto, é essencial compreender que a tecnologia por si só não garante a melhoria do processo educacional. É fundamental que os educadores sejam capacitados e apoiados para utilizar as tecnologias de forma significativa e alinhada com os objetivos educacionais. Afinal, o sucesso da integração das tecnologias na educação está intimamente ligado à competência dos professores em aproveitar todo o potencial dessas ferramentas para enriquecer o aprendizado dos alunos.

Quando os educadores têm acesso a formações adequadas e são encorajados a explorar e experimentar novas abordagens pedagógicas com o auxílio da tecnologia, eles podem se tornar agentes transformadores do processo educacional. As tecnologias, nesse sentido, podem ser utilizadas para promover a personalização do ensino, o engajamento dos estudantes, a colaboração e o desenvolvimento de habilidades essenciais para a sociedade da informação.

Portanto, como visto na literatura anterior algumas das principais relações entre educação e cultura digital incluem o amplo acesso à informação proporcionado pela internet, a personalização do aprendizado por meio de recursos digitais, a promoção da colaboração e aprendizagem social, bem como os desafios éticos, de privacidade e desigualdades digitais que surgem nesse contexto. A cultura digital também implica repensar práticas pedagógicas, desenvolver o pensamento crítico dos alunos e utilizar a tecnologia de forma responsável e intencional para melhorar o processo educacional. Os educadores devem estar preparados para integrar a cultura digital de maneira consciente, aproveitando suas oportunidades e enfrentando seus desafios para enriquecer a aprendizagem e preparar os alunos para a sociedade digital do século XXI.

2.1 Tecnologia, letramento e competência digital: entendendo conceitos

Saykili (2019) mostra que apesar dos grandes benefícios que as tecnologias trouxeram, das oportunidades de comunicação, elas também causaram mudanças drásticas nas formas como as pessoas acessam as informações. Com o advento das tecnologias digitais, especialmente a internet e as redes sociais, o acesso à informação se tornou mais fácil, rápido e abrangente. As pessoas agora podem obter informações instantaneamente, seja por meio de pesquisas online, notícias em tempo real ou interações em plataformas digitais.

No entanto, essa facilidade de acesso à informação também tem suas consequências. A abundância de informações disponíveis online pode sobrecarregar as pessoas e tornar desafiador discernir fontes confiáveis e informações precisas. A disseminação rápida de notícias falsas e informações enganosas na internet também se tornou um problema significativo, afetando a percepção pública sobre diversos assuntos.

Para Lévy (1993), a tecnologia como extensão do homem sempre modificará nossa visão de mundo. Em “As tecnologias da inteligência”, o autor afirma que existe uma realidade que é ao mesmo tempo técnica e humana, pois modifica a realidade social e, ao modificá-la, consequentemente, modifica o próprio sujeito: “Um dos principais agentes de transformação das sociedades atuais é a técnica”. Ele contextualiza que, no conjunto de revoluções na década de 70, no conjunto de inovações tecnológicas, não era apenas uma peça da microeletrônica que estava sendo feita; por traz disso, havia uma mudança social do sujeito, todos sendo alterados juntamente.

Essa transformação da realidade social não ocorre de forma isolada. Lévy também enfatiza que a tecnologia tem um impacto profundo no próprio indivíduo, modificando sua maneira de pensar, agir e perceber o mundo. O uso das tecnologias pode influenciar nossas percepções, nossas interações sociais e até mesmo nossa identidade como seres humanos. Dessa forma, ela desempenha um papel central na sociedade contemporânea como um dos principais agentes de mudança. Suas inovações e avanços têm o potencial de moldar os rumos da sociedade, tanto em termos de desenvolvimento econômico e cultural quanto na maneira como nos compreendemos como indivíduos e como sociedade.

Essa perspectiva do autor enfatiza a importância de uma abordagem reflexiva e crítica em relação ao uso da tecnologia. É essencial que, como sociedade, compreendamos as implicações e consequências das tecnologias que adotamos, bem como suas interações com nossas vidas e nossas relações sociais. Uma compreensão mais profunda do papel da tecnologia pode nos permitir aproveitar seus benefícios de forma consciente e responsável, ao mesmo tempo em que buscamos minimizar os riscos e impactos negativos.

Santaella (2016) parte do princípio de que tecnologias não são novidades, a tecnologia computacional atual sim, ela começa a se desenvolver a partir dos anos 50. Tecnológicos já somos de saída, afirma. Para ela o ser humano é um ser que tem acesso à realidade por formas de mediação: “O que se tem é uma nova técnica que opera em outra escala, com “outra superfície de suporte e auxiliada por instrumentos totalmente diferentes” (SANTAELLA, 2016, p. 17). Em geral, as tecnologias têm potencializado e fortalecido as relações em rede na sociedade contemporânea.

Uma inovação tecnológica não é apenas uma inovação, é uma mudança do ser humano e, para ele conseguir se transformar e criar esse processo, ele se retro alimenta (eu crio para ser transformado). Lévy coloca que a criação dessas inovações tecnológicas informacionais deixará mais explícitas que existe uma rede sociotécnica que conjuga coisas e humanos para pensar a própria realidade. Uma rede sociotécnica é uma rede onde você tem tecnologia, onde há alteração do indivíduo, alteração na maneira de comunicar e assim por diante, ou seja, é uma interconexão.

2.1.1 Letramento Digital

Letramento digital diz respeito aos processos de aprendizagem de leitura e escrita em ambiente digitais. O termo surgiu pela primeira vez por volta de 1977, quando Paul Gilster o introduziu em seu livro como:

[...] um conjunto de competências para acessar à internet, encontrar, gerir e editar informação digital; participar em comunicações e, de outra forma, envolver-se com uma rede de informação e comunicação online. A literacia digital é a capacidade de utilizar e avaliar adequadamente os recursos, ferramentas e serviços digitais e aplicá-los aos processos de aprendizagem ao longo da vida (1997, p. 220).

A partir daí, o conceito foi sendo questionado à medida que surgiram novas tecnologias e novas aplicações para a tecnologia, muitas das quais foram geradas pelo acesso progressivamente onipresente à Internet e pela proliferação de dispositivos digitais pessoais e móveis. Os termos variam entre: literacia em informação, literacia na internet, literacia midiática. E eles estão associados ao uso eficaz de recursos digitais no ensino e aprendizagem (Fallon, 2020). Para Almeida e Alves (2020, p. 07), é preciso reconhecer o letramento digital como um conceito que vai além do domínio de técnicas de habilidades e capacidades de uso de leitura e escrita na tela. Ele é um processo mais amplo, que atua em diferentes espaços e contextos para além dos muros das escolas:

O letramento digital se refere às habilidades para buscar, selecionar, armazenar, sistematizar, remixar e compartilhar informações em ambientes digitais e fazer uso crítico dessas produções em práticas sociais e discursivas no contexto da sociedade contemporânea mediada pelas tecnologias digitais em rede (Almeida e Alves, 2021, p. 22).

Essas habilidades são fundamentais para que os indivíduos possam navegar e interagir de forma efetiva e responsável em um mundo cada vez mais digitalizado. É importante formar nossos estudantes para que eles saibam se comunicar nas mais diferentes plataformas digitais e aplicativos, por meio de mensagens, redes sociais, e-mails, mas que também saibam consumir com

responsabilidade avaliando a credibilidade das informações que chegam todos os dias. Ser letrado digitalmente significa dominar as ferramentas e construir conhecimento em uma sociedade onde as práticas sociais de leitura e produção envolvem as tecnologias digitais e as linguagens midiáticas o tempo todo.

Temos um grande desafio que é a formação do senso crítico para a navegação dos ambientes digitais. Podemos citar como um dos obstáculos para esse desafio os fenômenos das *Fakes News* que já existem a tempos, mas que vem ganhando cada vez mais destaque por conta da facilidade e da rapidez com que elas são disseminadas. Hoje com as redes sociais qualquer um pode produzir e disseminar conteúdo. Se por um lado isso torna a distribuição das informações mais democrática, por outro, notícias falsas se espalham mais rapidamente

2.1.2 Competência Digital

No contexto atual, que se configura como tecnológico (Slodkowski, Machado e Behar, 2022), as competências digitais são cada vez mais necessárias, pois, as tecnologias digitais representam um papel importante na nossa sociedade. Patrício & Osório (2017) afirmam que elas além de impulsionarem a inovação e a criação de empregos ela também incentiva uma cidadania digital ativa. os autores trazem a definição de Competência Digital:

A competência digital pode ser definida como a utilização segura, crítica e criativa das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para alcançar objetivos mais amplos relacionados com o emprego, a educação, o trabalho, o lazer, a inclusão e a participação na sociedade. Esta competência chave está relacionada com muitas habilidades indispensáveis a todos os cidadãos. Já que possibilita a aquisição de outras competências chave, como as línguas estrangeiras, a matemática, o aprender a aprender, o espírito de iniciativa e empresarial ou a sensibilidade e expressão culturais, é considerada como transversal. (Patrício & Osório, 2017, p. 3)

A citação apresenta uma definição abrangente e precisa da competência digital, ressaltando sua importância na sociedade atual. Ao enfatizar que a competência digital não se limita apenas à habilidade de utilizar as tecnologias, mas também inclui a capacidade de utilizá-las de forma segura, crítica e criativa, os autores realçam a necessidade de uma abordagem abrangente e reflexiva em relação ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Ao ser considerada como uma competência chave, reconhece-se que a habilidade de lidar com as TIC é fundamental para a participação ativa e bem-sucedida na sociedade contemporânea. Além disso, ao ser transversal, a competência digital está interconectada com outras habilidades e competências, o que destaca sua importância como uma base para o desenvolvimento de outras capacidades.

Em uma revisão sistemática, sobre o conceito de Competências Digitais,

Silva e Behar (2019) afirmam que penas ter acesso à tecnologia não garante a aprendizagem, isso vai depender da experiência, da organização, da metodologia, como os professores vão utilizar os recursos, depende também da mediação, dessa interação e uma série de critérios que são levados em conta. Hoje em dia temos grandes desafios na educação, estamos falando de novos tempos, novos espaços e a inclusão das tecnologias. Com isso, estamos automaticamente desenvolvendo novas competências. Então, a necessidade fez com que os professores se sentissem “obrigados” a integrar as tecnologias e desenvolverem essas novas competências. Os alunos e professores de hoje já interagem mais, existe uma união maior, parceria.

Silva e Behar (2019) dizem que com todas as mudanças que aconteceram e inclusão da tecnologia digital na educação, é importante mapear as competências digitais voltadas para nosso perfil de professor e do aluno conectado. O mapeamento das competências digitais voltadas para o perfil do professor e do aluno conectado é essencial para orientar a formação e a capacitação dos educadores, bem como para definir metas educacionais que estejam alinhadas com as demandas da sociedade da informação e tecnologia. Além disso, ele também permite identificar lacunas nas competências digitais e desenvolver estratégias para superá-las, garantindo que tanto os professores quanto os alunos estejam preparados para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades da era digital.

Para as autoras, o aluno conectado é impaciente frente as aulas expositivas e de longa duração, carente de organização da informação, muito motivado quando falamos em dispositivos móveis em sala de aula, veloz em busca de informações, multitarefa, ele quer utilizar a tecnologia em tudo que ver, é imerso nas redes sociais, muito inseguro.

Silva e Behar (2019) afirmam que competência digital é um conjunto de 3 elementos: conhecimento, habilidade e atitude. O conhecimento é o conhecer alguma coisa, a habilidade é o saber fazer algo, a atitude é o ser que são sintetizados quando você esquece o que é competência: lembrem da sigla CHA. São sintetizados então por esses 3 elementos que mobilizados, podem auxiliar no enfrentamento de situações problemas e de lidar com o novo. Potencializando mudanças no processo de ensino-aprendizagem nosso dia-a-dia.

Como visto, com o desenvolvimento das tecnologias as informações se tornam cada vez mais voláteis, caminhamos de uma sociedade com sistema educativo para uma sociedade de saberes compartilhados. Castells (1999) já afirmou que vivemos numa sociedade em redes, caracterizada pela mudança na forma de organização social, possibilitada pelo surgimento das tecnologias de informação. Ele comenta que por meio da tecnologia quebramos dois grandes paradigmas da contemporaneidade, o espaço e o tempo. Hoje produzimos, nos

relacionamos, consumimos em espaços diferentes e tempos diferentes.

Isso quer dizer que hoje a forma que você se utiliza para poder produzir, na sua carreira, para poder consumir e comprar seus bens de consumo, para se relacionar com outras pessoas, e até mesmo na construção da sua identidade, são de alguma forma baseados na tecnologia e na informação. Hoje, a informação é um objeto de valia no mercado, informação é produção, é bem de consumo, ela está inserida em várias dimensões da nossa vida.

Sendo assim, uma educação presente e atualizada nos espaços atuais é importante para o desenvolvimento de competências digitais capazes de fazer com que os educandos reconheçam suas capacidades e aprimorem-na. Precisamos ajudar os alunos a reconhecerem a importância de serem alfabetizados digitalmente, isso incentivará na criação de confiança e na transferência de suas habilidades para vários contextos, especialmente, no contexto atual.

3. Considerações finais

Tendo em vista o que foi discutido anteriormente, é interessante analisar o cenário de informações alteradas e desafiadoras na era digital. As nossas experiências, preocupações e ceticismo generalizado onde anúncios direcionados são a norma e a cobertura de notícias objetiva fica mais difícil de distinguir da opinião. Uma alfabetização para as mídias ou então uma alfabetização informacional é importante nesse processo de construção.

Diante do impacto cada vez maior das tecnologias na sociedade, é crucial que a educação se volte para o desenvolvimento das competências digitais nos alunos. Isso inclui não apenas a capacidade técnica de utilizar ferramentas digitais, mas também a habilidade de pensar criticamente sobre informações online, proteger a privacidade, criar conteúdo e resolver problemas de forma criativa com o auxílio da tecnologia. Os educadores desempenham um papel fundamental na integração das tecnologias na sala de aula. Portanto, é essencial investir em programas de formação e capacitação de professores, para que estes possam utilizar as tecnologias de forma eficaz e significativa em suas práticas pedagógicas.

As tecnologias digitais oferecem a possibilidade de personalizar o aprendizado de acordo com as necessidades e interesses individuais dos alunos, bem como de promover a inclusão de estudantes com diferentes estilos de aprendizagem e necessidades especiais. No entanto, elas trazem consigo desafios éticos, como o uso responsável dos dados dos alunos, a garantia de privacidade e a minimização de vieses algorítmicos que possam prejudicar a igualdade de oportunidades na educação.

Portanto, a educação na sociedade da informação e tecnologia exige uma abordagem consciente, reflexiva e responsável para maximizar os benefícios das

tecnologias na aprendizagem e enfrentar os desafios inerentes a esse contexto em constante evolução. Com um investimento adequado na formação de professores e no desenvolvimento de competências digitais nos alunos, é possível aproveitar plenamente as oportunidades oferecidas pelas tecnologias para promover uma educação mais inclusiva, personalizada e preparatória para os desafios do século XXI.

Referências

- ALMEIDA, B. O.; ALVES, L. R. G. **Letramento digital em tempos de COVID-19**: uma análise da educação no contexto atual. Debates em Educação, [S. l.], v. 12, n. 28, p. 1–18, 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12n28p1-18. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10282>. Acesso em: 10 ago. 2022.
- ALMEIDA, B. O.; ALVES, L. R. G. **Tecnologias e letramentos digitais** – uma experiência com o Zotero. OBRA DIGITAL, Núm. 21, Septiembre 2021 - Enero 2022, pp. 17-32, e-ISSN 2014-5039. DOI: <https://doi.org/10.25029/od.2021.255.21>Gilster, P. (1997). Digital literacy. New York: Wiley.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Segunda versão revista. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em redes**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. Disponível em: https://perguntasapo.files.wordpress.com/2011/02/castells_1999_parte1_cap1.pdf.
- FALLOON, Garry. **From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework**. Education Tech Research Dev (2020) 68:2449–2472. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11423-020-09767-4>.
- HARGREAVES, A. (2003). Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity. New York: Teachers College Press. Disponível em: [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=465314](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=465314).
- LÉVY, Pierre. As tecnologias da Inteligência. O Futuro do Pensamento na Era Informática. Trad. Fernanda Barão. Coleção: Epistemologia e Sociedade. Rio de Janeiro: Instituto Piaget, 1993. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt--BR&lr=&id=Bq9Bh-8WAeUC&oi=fnd&pg=P7A&dq=L%C3%89VY,+Pierre.+As+tecnologias+da+Intelig%C3%A4ncia.+&ots=JxVzTG6opz&sig=DhpeAoCnWay009OiTZtc145PLAU#v=onepage&q=L%C3%89VY%2C%20Pierre.%20As%20tecnologias%20da%20Intelig%C3%A4ncia.&f=false>
- PATRÍCIO, M. R., & Osório, A. (2017). Literacia digital intergeracional: desafios e oportunidades para a educação ao longo da vida. EduSer, 9(1), 1–12. <https://doi.org/10.34620/eduser.v9i1.95>. Acesso em: 20 de Agosto de 2022.

SANTAELLA, Lucia. **Temas e dilemas do pós-digital: a voz da política.** São Paulo: Paulus, 2016. – Coleção Comunicação.

SILVA, KetiaKellen. BEHAR, Patricia A. **Competências Digitais na educação: uma discussão acerca do conceito.** Educação em Revista. N. 35, 2019.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698209940>. Acesso em: 20 de Agosto de 2022.

SLODKOWSKI, B. K., Machado, L. R., & Behar, P. A. (2022). **Competências digitais de idosos: um foco na construção de materiais digitais.** Acta Scientiarum. Education, 44(1), e54325. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v44i1.54325>. Acesso em: 25 de Agosto de 2022.

VALENTE, J.A. Repensando situações de aprendizagem: fazer e compreender. Artigo Coleção Série Informática na educação. Editora Avercamp. 2003.

ENSINO APRENDIZAGEM COM A INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Maria Helena de Carvalho Barros¹

Douglas Hames²

1. Introdução

Nesta perspectiva o propósito desta pesquisa é conhecer os avanços tecnológicos no âmbito educacional aplicado em sala de aula, compreender o ensino aprendizagem com a informática no ensino fundamental e médio, nas observações e regências nas diversas sala de aula, nas series finais no ensino fundamental e ensino médio, com a preocupação em conhecer a interdisciplinaridade aplicada nas aulas. Quando definirmos qual o objetivo que pretendemos alcançar, esta tomada de decisão é fundamental, refletimos acerca de quais caminhos seguiremos, ou seja, qual metodologia utilizaremos, devemos ressaltar que é de grande relevância a integração do ensino e aprendizagem com uso das tecnologias em informática em sala de aula, indivíduo e sociedade, onde se dá a inserção dos alunos em um ambiente novo e formal. De acordo com Lima e Araújo (2023, p. 8):

Consideramos o estudo da temática relevante, pois não basta só unir o tradicional com o renovado é preciso que as TIC viabilizem o aumento do

-
- 1 Bacharela em Fisioterapia pela Faculdade Piauiense - FAP Parnaíba,2014; Graduada em Licenciatura Letras Inglês pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci Uniasselvi 2021. Licenciatura em Informática- Uniasselvi,2023; Licenciatura em Pedagogia-Uniasselvi, 2023.Especializações: em Fisioterapia Traumato- Ortopédica e Desportiva com Ênfase em Terapia Manual, Instituto Cearafisio, 2016; Em Saúde Pública pelo FLATED, 2016; Em Fisioterapia Neurológica Funcional pelo Centro Universitário UNINOVAFAPI,2018; em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Sucesso FAS,2020; em Neuropsicopedagogia- Uniasselvi 2023; Metodologia do ensino de língua inglesa- Uniassevi ,2022. Gestão Escola Supervisão e Orientação- Uniasselvi, 2022. Ciências Humanas Sociais, aplicadas ao Mundo do Trabalho- UFPI, 2022; Ciências da Natureza, suas tecnologias, e no mundo do Trabalho- 2022; UFPI; Formação Inicial em Assistente de Recursos Humanos, pelo o Instituto Federal do Piauí- IFPI. Formação Inicial em Agente de Inclusão Digital em Centros Públicos de Acesso à Internet- IFPI. E-mail: helenafisiophb@hotmail.com.
 - 2 Licenciatura em Geografia- Unicesumar, 2021;Graduado em Informática-Uniavantis, 2017;Graduação em Gestão da Tecnologia da Informática- Uniasselvi, 2015; Graduação em Processos Gerenciais- Uniasselvi, 2008;Especializações: em engenharia de software- Faculdade Focus, 2022; Em Educação a Distancia:Gestão e Tutoria Uniasselvi, 2020;em Gestão Financeira- Furb, 2011. E- mail:100107170@tutor.uniasslvi.com.br.

aprendizado dos alunos no processo de ensino-aprendizagem permitindo a opção de aliar uma metodologia antiga a uma nova forma de construção de conhecimentos, pois a mesma oferece várias técnicas e procedimentos que vão além das atividades usadas diariamente em sala de aula. (LIMA; ARAUJO, 2023, p. 8)

Entretanto a justificativa para realização desta pesquisa e observar-se a crescente das aulas no ensino fundamental nas variadas salas de aulas. Esta temática “Ensino e Aprendizagem com a Informática” despertou-me o interesse em compreender como, e quais, metodologias e equipamentos os profissionais utilizarão, sobre a partir dos seus conhecimentos desenvolver atividades que fortaleça a capacidade motora, emocional, cognitiva e social, inserindo os alunos na sociedade, com o processo da construção do conhecimento, assim buscar atividades lúdico que esteja presente no cotidiano deste indivíduos com diversos tipos de jogos, gincanas, atividades de empreendedorismo, entre outros.

Tendo em vista que as habilidades e competências relacionadas ao domínio de ensino utilizando informática amplamente reconhecida e valorizada. No entanto é importante compreender que o processo de formação do professor com ensino em informática, vem se disseminando conforme a necessidade de aprender uma segunda atuação, no Projeto de Ensino (PE) pode contribuir no ensino e aprendizagem e na formação docente.

Este trabalho tem como Objetivos: Buscar compreender com a prática no estágio supervisionado na observação e regência em sala de aula, e quais as metodologias de ensino utilizadas no ensino aprendizagem com Informática no ensino fundamental e médio no colégio: Organizacional Educacional Apoio Ltda.- Colégio Apoio. Analisar as atividades desenvolvidas em sala de aula e ou laboratório de informática. Investigar se a escola trabalha o processo de ensino e aprendizagem em informática de forma investigativa que instiga o aluno a pensar com uso de aplicativos e quais são eles.

2. Fundamentações teóricas

Podemos dizer que, estágio supervisionado é um momento de fundamental importância no processo de formação, e constitui-se em um treinamento que possibilita ao discente vivenciar o que foi estudado na Universidade e deslocá-lo para a sala de aula, aproximando-o da escola, dos alunos, do seu futuro ambiente de trabalho. Ainda que a formação oferecida na faculdade ou universidade seja de fundamental importância, ela por si só não é suficiente para formar e preparar o estudante para o pleno exercício de sua profissão. Faz-se, então, necessária a inserção do aluno na realidade do cotidiano escolar

para aprender com a prática dos profissionais da docência (ALVES; BRUST; OLIVEIRA, 2017).

Devemos ressaltar a importância da informática, esta inserida na comunidade escolar, assim precisamos estar ancorada em alguns fatores importantes entre eles à formação de professores, os quais, não só possuam conhecimentos metodológicos de como usar o computador em suas disciplinas, mas também conhecer a “máquina” e saber a hora de procurar um auxílio de um especialista, que venha contribuir no desenvolvimento de atividades nos meios físicos apropriados, meios materiais atualizados tecnologicamente e um projeto pedagógico dinâmico, que cujo seu papel seja incluir a todos com um objetivo definido e possível de ser avaliado ao final de cada período de aplicação (SANTOS 2010).

No entanto, segunda Santos (2010) há a seguinte afirmação:

Com a inserção da informática no mundo escolar, entendemos como revitalização todos os processos que, ligados à introdução da informática na escola, buscam dar um novo impulso, recuperar o grau de atividade e de eficiência da estrutura escolar existente. (SANTOS, 2010, p.3).

Quando falamos em prática docente no ensino aprendizagem com informática o aluno já se inseriu na sua vida social mais ampla, assim como as novas tecnologias digitais são recursos tecnológicos que se incorporam proporcionando uma comunicação diversificada modificando o sistema de ensino em um momento pós-pandêmicos que estamos vivendo. Dessa forma vem cooperando com um diferencial muito produtivo, que melhora a interação entre professor e aluno, melhorando o modo de transmitir e aprender. Tornando-se uma tecnologia utilizada para agregar, contribuir e dividir informações, assim, as TICs auxiliam para um melhor desenvolvimento quando usada em prol do ensino com aprendizagem em informática na educação.

Os autores Lubachewski; Cerutti (2020, p.5) nos afirma que :

Com a evolução tecnológica, a tecnologia no âmbito educacional, assumiu um papel relevante na sociedade nos últimos anos, interferindo nos processos pedagógicos e no ensino-aprendizagem dos estudantes de Educação Básicos várias discussões vêm surgindo, proporcionando debates sobre o aprender do estudante e o ensino do professor, mediados pela tecnologia (LUBACHEWSKI; CERUTTI, 2020, p. 5).

Assim Pensando nas contribuições das tecnologias digitais, a fim de melhorar o ensino aprendizagem com informática, em termos de avanços tecnológicos que norteiam a partir dos princípios das tendências em Educação básica, entendemos que, através das tecnologias digitais, o professor possa propiciar possibilidades de maior interação e pesquisa em suas aulas, tornando

as mais dinâmicas e criativas.

O impacto das tecnologias digitais se aprofunda e se diferencia a cada nova interface e a cada momento aumentando sua potência e sua capacidade e quanto mais vivemos em um mundo digital mais a tendência de sua universalização. “Aquilo que identificamos de forma grosseira como novas tecnologias recobre na verdade a atividade multiforme de grupos humanos um devir coletivo complexo que se cristaliza sobretudo em volta de objetos materiais, de programas de computador e de dispositivos de comunicação” (Levy, 1999 p. 28).

Com o uso das novas tecnologias na educação podem ocorrer mudanças na abordagem pedagógica tornando o processo de transmissão de conhecimento mais dinâmico e criativo, as habilidades podem ser praticadas no ensino escolar, facilitando a comunicação e interação entre os professores e os alunos.

3. Procedimentos de estágio

Devemos ressaltar, que a evolução tecnológica, com ensino aprendizagem com informática no âmbito educacional vem proporcionando um avanço no ensino aprendizagem dos jovens, assumiu um papel relevante na sociedade nos últimos anos, interferindo nos processos pedagógicos e no ensino-aprendizagem dos estudantes de educação básica. Neste contexto podemos dizer que estágio é um conjunto das atividades de ensino-aprendizagem relacionadas ao meio social, profissional, cultural e didático-pedagógico, proporcionadas aos acadêmicos vivenciar situações reais no cotidiano de uma sala de aula.

Assim, a experiência da disciplina do estágio supervisionado representa um importante aspecto na formação do professor, mesmo com todas as dificuldades que possamos encontrar durante os estágios, estas são dificuldades normais que serão superadas em seu futuro profissional, onde apenas com mais experiência conseguiremos compreender melhor esta situação, assim, estágio supervisionados é um momento de aprendizagem, abrangendo observação, problematizarão e reflexão a respeito do exercício da profissão do ser docente. Dessa forma sobre o olhar da professora regente e com seu apoio com a turma, foi superado o medo e a insegurança, o acolhimento e a participação dos alunos nós entendemos a importância do ser professor, orientar e ensinar meio a uma sociedade, com sua diversidade cultural que vivemos.

Tive a oportunidade de estagiar, Na Organização Educacional Apoio LTDA, este colégio, sempre se preocupou em proporcionar aos seus alunos um ambiente agradável, que favoreça o aprendizado. Os investimentos no aprimoramento dos recursos humanos e em uma infraestrutura adequada ao desenvolvimento das atividades pedagógicas constantes observei que os alunos

dispõem de modernas ferramentas tecnológicas e espaços de aprendizagem necessários à construção de uma sólida base de conhecimento.

A instituição nos recebeu com satisfação, da entrada com o porteiro até o vice-coordenador, tem uma acessibilidade impecável, local agradável uma área coberta que utilizaremos para apresentar as atividades e a feira de ciência, para que os alunos possam interagir e praticar outras atividades de lazer.

Neste contexto no que se refere às atividades de regência em sala de aula, foram tranquilas e positivas, a interação dos estudantes sobre o olhar da professora regente, que ficou como professora auxiliar, sempre atenta a tudo que eu fazia e dizia. No entanto as observações em sala de aula, que eu fique como professora auxiliar, e foi uma experiência única. Observei nas práticas desenvolvidas em sala de aula pelos educadores eles trabalham com metodologias ativas usando sempre meios de instigar os alunos desenvolvendo trabalhos de forma investigativa utilizando atividades lúdicas no ensino e aprendizagem com informática.

3.1 Metodologia

Metodologia científica é o estudo dos métodos ou dos instrumentos necessários para compreender as metodologias da pesquisa e, ampliar a capacidade de estudar e entender a realidade, procurando superar as exigências que os trabalhos realizados na esfera acadêmica.

Segundo Tafner; Silva (2013) nos diz que:

Você encontrará um conjunto de orientações metodológicas que vão evidenciar o caráter fundamental da pesquisa e a importância e organização de uma pesquisa acadêmica. Esse caderno lhe orientará na leitura de textos científicos e na própria organização de estratégias de trabalho para que você possa ampliar seu horizonte intelectual e a sua noção de pesquisa (TAFNER; SILVA, 2013, p. 39).

Quando falamos em orientações metodológicas vem em mente buscamos contribuir para que o indivíduo possa se familiarizar com a pesquisa e assim criar referências que tenha relevância para desenvolvermos uma pesquisa com qualidade aliada à prática profissional (TAFNER; SILVA, 2013).

A metodologia utilizada para cumprir as metas do estágio supervisionado consistiu-se da observação das características físicas e aspectos metodológicos adotados pelo professor das turmas que serão observadas no decorrer do estágio, o que propiciará uma aproximação com a realidade escolar na qual ele será cumprido. Assim, serão observados no ensino fundamental e ensino médio, mais precisamente às turmas sala E, e F, de 6^a ano Ensino fundamental e 1^a ano ensino médio, sala 3, proporcionando desta forma uma visão mais abrangente da realidade destes profissionais.

Também se consistiu da aplicação de uma entrevista voltado para o professor regente das turmas, com intuito de obter informações sobre o profissional e suas especificações. Além da observação das aulas, também foram verificados os aspectos físicos do ambiente de ensino, observando a situação das instalações físicas proporciona maiores facilidades no processo de ensino-aprendizagem.

Os procedimentos metodológicos teve início no mês março, de 2023, com a busca de publicações nas bases de dados Google Acadêmico. Para o levantamento bibliográfico foram utilizadas as palavras chaves: *ensino aprendizagens; Informática Aplicada. Educação Básica*. Os critérios de inclusão para este trabalho foi à aplicabilidade de uma entrevista, aplicados aos professores do Ensino Fundamental e Ensino Médio na Organização Educacional Apoio LTDA/ Colégio Apoio, na cidade de Parnaíba/ Piauí.

Estudo recebe classificação de pesquisa bibliográfica, além de pesquisa de campo, com vivência em sala de aula nas observações e regências no ensino fundamental anos finais e ensino médio, na Organização Educacional Apoio LTDA/ Colégio Apoio na cidade de Parnaíba/PI. É válido ressaltar que as conversas informais realizadas com os alunos e professor não serão mencionados na análise dos dados deste trabalho. Foram utilizados artigos e livros. Também participaram 164 alunos, no turno manhã, nas observações e regências no ensino fundamental e médio, mais precisamente às turmas de 6º, sala E / F, ano do ensino fundamental e também 1º, ano do ensino médio no ano letivo de março a junho, 2023, e de com a colaboração de dois professores, um técnico em TIs, e outro administrativo, coleta de dados foram utilizados canetas, papel, roteiro de observação, entre outros.

4. Considerações finais

Concluimos, que como base as experiências vivenciadas com os alunos, com a temática Ensino e Aprendizagem com a Informática verifique que os professores utilizam os equipamentos de informática com frequência e , sobre a partir dos seus conhecimentos desenvolver atividades que fortaleça a capacidade motora, emocional, cognitiva e social, inserindo os estudantes na vida social com responsabilidades, sobre metodologia a escola faz uso das metodologias ativas, os resultados encontrados na literatura secundarias referente à temática, e as vivencias nas observações e regências no ensino fundamental e médio, esta disciplina em questão, contribuiu satisfatoriamente para a construção de uma de novos conhecimentos.

Dessa forma se percebeu que a execução com estágios, dinamizou o processo de formação, pois proporcionou um maior engajamento nas atividades

de regências, cujas ações foram planejadas e executadas de forma colaborativa entre os acadêmicos estagiários, os professores da escola campo, os estudantes das séries finais ensino fundamental, constituindo-se numa experiência colaborativa, contribuíram para o início da construção da identidade profissional dos estagiários, estimulou a reflexão sobre suas práticas, e estimulou-os ao campo da pesquisa para a aquisição de novos conhecimentos, dessa forma devemos ressaltar que o processo requer tempo, disponibilidade e, principalmente, a vontade dos docentes para modificar o seu fazer pedagógico.

Os maiores desafios deste estágio foi a coleta de dados das “entrevistas” e para o “roteiro de observação” etapa complexa não por má vontade dos profissionais, e sim pela falta de disponibilidade de tempo para nos atender, não é uma tarefa fácil, fui na escola diversas vezes para conseguir as informações pertinente para alcançar meus objetivos.

Esta pesquisa relata experiências ocorridas na disciplina de Estágio Supervisionado no curso de segunda Licenciatura em informática estas são dificuldades normais que foram superadas, com a vivência conseguiremos compreender melhor como utilizar as metodologias ativas em sala de aula, é um momento de aprendizagem, abrangendo observação, problematização e reflexão a respeito do exercício da profissão do ser docente estimulando a reflexão sobre suas práticas pedagógicas de forma investigativa.

Referências

ALVES, Letícia; BRUST, Natália Sotoriva; OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2022. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 9 de Abril de 2023.

LEVY, Pierre. Ciberultura. Tradução Carlos Irineu Costa- São Paulo: Ed.34,1999, 264 p. acesso em março de 2023.

LIMA, Marília Freires de. ARAUJO, Jefferson Flora Santos de A utilização das tecnologias de informação e comunicação como recurso didático-pedagógico no processo de ensino-aprendizagem. <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/23/a-utilizacao-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-como-recurso-didatico-pedagogico-no-processo-de-ensino-aprendizagem24/03/2023>. acesso em 23 de Abril de 2023.

LUBACHEWSKI, Gesseca Camará; CERUTTI, Elisabete. TECNOLOGIAS DIGITAIS: UMA METODOLOGIA ATIVA NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM. **VIII Jornada Nacional de Educação Matemática e XXI**

Jornada Regional de Educação Matemática Universidade de Passo Fundo – Passo Fundo, Rio Grande do Sul – 06 a 08 de maio de 2020. acesso em 12 de abril de 2023.

SANTOS, Jairo Campos dos Santos. A INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO CONTRIBUINDO PARA O PROCESSO DE REVITALIZAÇÃO ESCOLAR. V **CINFE- Congresso Internacional de Filosofia e Educação** Caxias do SUL, 2010. Acesso em 16 de março de 2023.

TAFNER, Elisabeth Penzlien; SILVA, Everaldo. **Metodologia Científica**. In-daial: UNIASSELVI, 2013.

A TRANSIÇÃO ENTRE O ACADÊMICO E O PROFISSIONAL DE PSICOLOGIA: CONEXÃO DE SENTIDOS ENTRE AS FRONTEIRAS PANDÊMICAS

Ivete Iara Gois de Moraes¹

Luís Fernando Zambom²

Helen Barbosa dos Santos³

Sabrina M. Oliveira da Rocha⁴

Ângela Grassioli⁵

Formação Acadêmica e Profissional em meio a Pandemia da COVID-19

O presente artigo constitui-se em um relato de experiência acerca do processo de formação em Psicologia durante a pandemia por COVID-19 do período entre o segundo semestre de 2019 até o primeiro semestre de 2023. Analisa os principais aspectos relacionados ao uso de meios digitais no processo de formação teórica e prática (Estágio), evidenciando os valores e sentidos atribuídos pela discente em relação aos Psicólogos e docentes junto à formação proposta, considerando o olhar sobre o relato destes Psicólogos que atuaram diretamente junto a este relato de experiência.

Para tal compreensão, é imprescindível estabelecermos que no Ensino a Distância (EaD) a disponibilidade de meios tecnológicos, o acesso a rede de

-
- 1 Enfermeira. Psicóloga. Mestranda do Curso Profissional em Informática na Educação do IFRS Campus Porto Alegre, 2023. Especialista em: Emergência, Educação em Direitos Humanos, Informação Científica e Tecnologia em Saúde. E-mail: psicoivethe@outlook.com.
 - 2 Possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2006) e mestrado em Pós Graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2008). Atualmente é professor - FAMAQUI e Psicólogo Clínico. E-mail: luisfernandozambom@famaqui.com.br.
 - 3 Pós-doutoranda Cnpq (Edital 25/2021) desde julho de 2022 pelo Grupo de Estudos em Preconceito, Vulnerabilidade e Processos Psicossociais (PVPP/PUCRS). Doutora (abril de 2019) e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da UFRGS pelo Núcleo de Estudos em Relações de Gênero, Sexualidade e Raça (NUPSEX). Atualmente é professor – FAMAQUI. E-mail: helensantos@famaqui.com.br.
 - 4 Psicóloga. Especialista em Terapia Cognitiva. Diretora, Coordenadora, Supervisora de Estágio em Psicologia no Centro de Saúde Vitalis. E-mail: sabrinaoliveradarocha@centrovitalis.com.br.
 - 5 Psicóloga. Especialista em Terapia Cognitiva e Comportamental. Mestranda em Psicologia Clínica UFCSPA. Email: angelag@ufcspa.edu.br.

internet possibilitam a interação com o mundo do aluno, a mediação do processo educacional com uma sociedade e uma transformação, não só no ensino, mas em todas as formas de construção de conhecimento da atualidade, em especial na Educação Superior, aliando a presencialidade às tecnologias. Neste sentido, é possível avaliar que “como profissionais e estudantes, a vida nas instituições de ensino teve de se reconfigurar perante uma tela de computador ou outro equipamento semelhante”, remodelando o ensino, a formação acadêmica e a profissional após dezembro de 2019, devido à pandemia causada pela COVID-19 (ROCHA; KANASHIRO; MIRANDA, 2022, p. 28).

Uma das principais características desta (re)construção de conhecimento mediado por tecnologi@s foi e é a autonomia do docente e do discente, em relação ao ambiente educacional virtualizado e ligado a movimentos presenciais, exigindo uma interação constante de posturas e aspectos que ultrapassam a mera transmissão síncrona e/ou assíncrona de conhecimentos digitalizados. Este é um cenário real da virtualidade teórica e prática, que promoveu uma consciência de que a modalidade do Ensino a Distância se adaptou sob o domínio espaço temporal desde a correspondência por cartas até a evolução do rádio, da Televisão, do computador e internet (PEIXOTO, 2020. p. 13). Nesta conjectura, definir educação a distância não é uma tarefa fácil, em função mesmo das diversas nomenclaturas estabelecidas em diferentes tempos e contextos onde a

educação a distância, ensino a distância, aprendizagem a distância, estudo independente, estudo por correspondência, aprendizagem aberta, aprendizagem flexível, estudo residencial (*home study*), estudos externos, entre outros (RABELO, 2018, p. 1)

Além disso, o ensino híbrido despontou como uma modalidade onde o estudante tem contato com as informações antes de entrar em sala de aula, projetando a necessidade da construção individual em prol do saber prático e didático adaptado à realidade pandêmica. A diversidade no processo de ensino e aprendizagem que estimulou não só a autonomia, mas a criatividade em todos os âmbitos da educação desenvolvendo novas perspectivas e aliando práticas inovadoras ao ensino e à aprendizagem (GOMES, 2021). Quebrando o paradigma do tempo cronometrado e do espaço restrito, nos deparamos com uma formação acadêmica em Psicologia e seu processo de formação profissional diante do mundo pandêmico conectado online que passou por transformações significativas, sem se desprender da presencialidade.

As atividades pertinentes a este relato iniciaram no Estágio Básico I, o qual iniciou-se de forma voluntária e independente, através de uma procura online e, o envio de currículo acadêmico para duas Instituições, havendo somente

uma resposta para Entrevista e processo de avaliação para vaga de Estágio. Em primeiro lugar, é imprescindível ressaltar que, será reservado o anonimato ao local onde o Estágio deste Relato de Experiência se realizou por acreditar que o objeto deste relato é de fato o fenômeno da experiência em si, independente do lugar de sua prática.

Esta escrita não se deterá em descrições literalmente científicas, pois estará impregnada de emoções e sentimentos de vivências e impressões em relação ao processo de Estágio prático na Faculdade de Psicologia. Em relação ao Público Profissional e Acadêmico do local de realização do estágio, este dispõe de Supervisão local com o comprometimento de construir conhecimento através do processo de observação e inserção nos processos institucionais, compondo um grupo diferenciado de estagiários de diversas Faculdades de Psicologia da capital do Rio Grande do Sul, sendo mais de 6 (seis) Instituições de Graduação diferentes, inclusive, o local de estágio possui Psicólogos formados diversas abordagens da Psicologia.

Estágio em Psicologia: percursos de formação

O processo de realização de Estágio em Psicologia fora um dos principais marcadores na formação durante a pandemia por COVID-19, despertando novas questões que se referem não apenas a um passado recente, mas aos efeitos que proporcionam no tornar-se psicóloga, bem como em novas metodologias de atuação. Os efeitos pandêmicos, a complexidade da inserção de meios tecnológicos no ensino e aprendizagem de Estágio, reproduzem a expressão de que

a crise que atinge a todas/os e, deve ser oportunidade para diálogos construtivos que ensejem medidas criativas, inovadoras, mas que não signifiquem o abandono de noções basilares que estruturam a formação em Psicologia e que possam contribuir para fragilizar ainda mais a capacidade das e dos recém egressos dos cursos lidarem com os complexos desafios que a profissão lhes coloca (CFP, 2020, p. 57).

Para Mahoney (1998) a experimentação de/no mundo ocorre através de uma manifestação e transformação de significados diante da experiência, nesta perspectiva, o estágio enquanto espaço e tempo de formação é promotor de saberes e fazeres que estruturam a formação profissional em Psicologia. Esta base se inicia desde o primeiro dia de aula na faculdade de Psicologia, seguindo a cada semestre e, culminando com o afunilamento do estágio. É pertinente relatar a demarcação deste fato que, em relação à legislação Brasileira vigente, é descrito na noção do Capítulo I: Da definição, Classificação e Relações de Estágio, declarando no Artigo 1.º:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008).

Nesta conjuntura, a atuação desde o estágio básico até o curricular é determinada especificamente pela compreensão de que “a Psicologia é uma ciência que estuda o comportamento humano, sendo assim a sua prática no âmbito educacional tem a contribuir com a superação das necessidades e dificuldades enfrentadas pelos alunos, professores e família” (SOUSA, 2022, p.58). As dificuldades enfrentadas por todos, na pandemia causada pelo Coronavírus, constituíram uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) desde 30 de janeiro de 2020⁶, fato que nos trouxe vivências diferenciadas e sem precedentes ao ser humano, reestruturando o mundo, a vida e o cotidiano de ensino e aprendizagem, inclusive no estágio de graduação. Manter-se na prática do estágio remoto em psicologia clínica constituiu-se uma vivência fundamental não somente para a formação, mas também, para a reflexão/ação acerca do sofrimento humano, sobretudo em tempos de crise, inclusive do/para o próprio estagiário (CAVALCANTI; ROCHA; MORAIS, 2021, p. 117).

O sistema híbrido determinou a autonomia a estudantes e docentes, combinando metodologias de aprendizagem individual ou mesclando espaços de interação online com tempos e espaços presenciais. Praticando uma Psicologia na qual todo o trabalho pedagógico oferecido foi analisado, avaliado, repensado e modificado com o objetivo de potencializar a aprendizagem, sanar as dificuldades, o intuito foi de promover melhorias e humanização em todos os âmbitos (SOUSA, 2022, p.58). Os aspectos previsíveis e imprevisíveis nas mais diversas instâncias do ensino, especialmente da graduação, evidenciaram que

o campo de atuação em Psicologia tem se expandido de maneira significativa e conta com a contribuição de diferentes áreas do saber em sua composição. Sua expansão está atrelada a uma formação que possibilite o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para uma atuação bem sucedida, frente às novas possibilidades de mercado. Boa parte dessas habilidades, começam a ser desenvolvidas e aprimoradas no ambiente de estágio (CAIXETA; LEMOS, 2022, p. 767).

As exigências diagnósticas deste processo necessitam de uma investigação, de uma mente aberta para o encontro com o fenômeno do cuidado humano, nos

6 OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde. **Histórico da pandemia de COVID-19.** Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19> Acesso em 28 de Out. 2022.

remetendo à descobertas que emergem de uma realidade onde o psicólogo transita e atua durante sua formação. A Psicologia é uma ciência que reconhece sua particularidade como uma das profissões da saúde que articula ações conjuntas aos demais cursos possibilitando a inserção do cuidado com o ser humano (BRASIL, 2018, p. 3-4). É necessário esclarecer a regulamentação e Legislação própria para a profissionalização do Psicólogo, conforme delineado no Artigo 3º da Resolução n.º 597, de 13 de setembro de 2018, onde se verifica que a formação do Psicólogo deve ser articulada com outras áreas do conhecimento. A questão didática, prática e humana do estágio é uma continuidade ao ambiente de formação na graduação de perspectiva multidisciplinar,

nesse sentido é necessário um olhar mais abrangente e holístico para o contexto escolar, através da perspectiva multidisciplinar e interdisciplinar, entre psicologia e pedagogia, assim como os demais profissionais de áreas afins que podem fazer parte das estratégias e melhorias que podem ser implementadas no contexto educacional, e que por vezes são deixados de lado pelos executores das políticas públicas, assim como o distanciamento da sociedade em cobrar o cumprimento das leis, algumas vezes por falta de conhecimento desses direitos, outras vezes por ser visto como irrelevante levar em consideração esses fatores, resultando no adiamento das resoluções desses fatores (SOUSA, 2022, p. 61).

Baseado no exposto, de modo ligado à realidade acadêmica e, **na perspectiva desta proposta de relato de experiência**, a organização de realização do Estágio Básico I e II, posteriormente o Estágio Clínico I e II em Psicologia, consolidados em uma mesma Instituição contribuíram significativamente para a prática psicológica consolidada. Algumas atividades em períodos de Pandemia causada pela COVID-19 foram realizadas somente online em períodos de *lockdown*⁷ para preservar a vida humana, em todos os campos de estudo e trabalho, além de relações sociais. As atividades acadêmicas se submeteram às demandas amparadas por Políticas de Saúde, mundialmente, pois, “quase sem aviso, o direito à educação tornou-se – em nível global – dependente da conectividade”, motivando um estágio de forma diferenciada, com práticas criativas e remotas (UNESCO, 2021, s/p).

Em relação às experiências de estágio durante o período de *lockdown* é importante ponderar sobre experiências humanizadoras, que serviram de suporte à Saúde Mental de todos os envolvidos no estágio, uma delas foi a realização de uma “Gincana Online” que serviu como um momento de solidariedade e amorosidade entre os participantes. O evento ocorreu durante um período massacrante de mortes que ultrapassava limites e números jamais imaginados

7 G1 – Portal de Notícias da rede Globo. **Entenda o que é ‘lockdown’**. Rede Globo de telecomunicação. Disponível em: <https://g1.globo.com> Acesso em 18 de Set. 2022.

de óbitos em 24 horas no Brasil e no mundo. Em meio a tanta dor e sofrimento, partilhar de momentos que nos remeteram a memórias individuais e coletivas trouxe conforto a todos através do contato online.

Para tal vivência, o local de Estágio deste relato, em específico, constituiu durante a pandemia uma estrutura diferenciada, que possuía todos os componentes de recursos físico, estruturais e humanos necessários para um serviço de Estágio qualificado, humanizado e sensível às demandas da forma híbrida e virtual, reproduzindo e produzindo de modo sutil a alma da Psicologia, conectando a Instituição do Estágio e a Faculdade de Psicologia de forma integrada. Inclusive, a Instituição de estágio, na época publicou um comunicado oficial com as devidas orientações dos Órgãos de Saúde e do Conselho de Psicologia com as devidas precauções em relação à COVID-19, estabelecendo que, com a devida segurança havia a possibilidade de atendimento presencial em casos que necessitassem da presencialidade do Psicólogo, mantendo suspensas as atividades de grupo que foram transferidas para via remota.

Houve na Instituição de estágio a preocupação em prevenir, orientar e também dar continuidade ao suporte Psicológico para preservar a Saúde Mental no contexto pandêmico. As atividades remotas, resguardaram a inteligência do fazer Psicológico, comportando uma forma didática ao realizar simulações online de experiências que aliaram o estudo de casos amparado pela científica nos episódios de estudo em que encenávamos a atividade de Round Clínico, hora desempenhando o papel de pacientes, hora no papel de Psicólogos, em relação a inúmeros casos, com diferentes diagnósticos. As discussões ocorriam com todos online e, sempre com mais de um Psicólogo orientador da Instituição do Estágio. Estes são alguns dos exemplos do saber e do fazer em Psicologia em meio pandêmico, onde a formação exigiu não só uma adaptação dos estagiários, mas criatividade por parte dos orientadores e da Supervisão de Estágio.

3. Percorso Metodológico & Prático

A articulação entre a teoria e a vivência acadêmica é atravessada por modelos objetivos e características subjetivas, evidenciando que, em se tratando da Psicologia e suas nuances de formação profissional, há processos que urgem por uma investigação sensível ao público que coabita o mundo do estágio: acadêmicos que, em tese, são **profissionais da Psicologia em formação**, esta visão singular sobre uma determinada temática requer uma compreensão na perspectiva da escrita qualitativa, a partir do relato de experiência como artimanha científica. Esta via se encaixa de maneira sistemática na compreensão

de que “entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”, na perspectiva de nos encontramos no mundo, observando nosso espaço, nosso tempo e as nossas relações de maneira multifocal (MINAYO, 2001, p. 16). A realidade do estágio, neste contexto, necessita de uma abordagem qualitativa para avaliar este cenário complexo, diferenciado, percebendo como seus sujeitos atuam atravessando e sendo atravessados por questões que sucedem o entendimento de que

a teoria é construída para explicar ou compreender um fenômeno, um processo ou um conjunto de fenômenos e processos. Este conjunto citado constitui o domínio empírico da teoria, pois esta tem sempre um caráter abstrato. Nenhuma teoria, por mais bem elaborada que seja, dá conta de explicar todos os fenômenos e processos (MINAYO, 2001, p. 16).

Portanto, o Relato de Experiência deve ser confeccionado de modo contextualizado, com objetividade e com um aporte teórico que sustente a narrativa de investigação caracterizada a partir de experiências singulares que moldarão um futuro profissional sob a orientação onde “a influência fenomenológica” necessitando de uma abordagem qualitativa para o devido desvelamento (GOMES, 1997, p. 14). Na Instituição de estágio, havia atividades que incluem triagens de pacientes, assistência à execução de Rounds clínicos e atividades com aprofundamento teórico e científico, atendimento Supervisionado, escrita de material científico, etc. Incluindo com a participação em uma prestação de serviços com um compromisso social direcionado a pessoas em situação de vulnerabilidade econômica, o que imprime no estagiário, a condição de socializar as práticas e técnicas com desprendimento, transparência e, em prol de uma formação significativa.

Neste processo, houve vários objetos significativos através de exigências de leituras de textos acadêmicos científicos, conectados às atividades de Seminários, *Roll Play's*, *Round's* Clínicos, projeto de intervenção, troca de idéias, de experiências, de ensino e de aprendizagem. Em tempos pandêmicos, estas análises foram de incalculável aprendizagem e humanização nos processos de formação acadêmica em Psicologia, tornando-se ferramentas que me surpreenderam pela diversidade de oportunidades no crescimento acadêmico e na constituição da identidade profissional. A configuração do período de estágio pode ser visualizada a seguir:



Fonte: Construção da principal Autora do relato, 2023.

No decurso do estágio Básico I e, Básico II durante o período pandêmico inicial, estas atividades foram realizadas de forma remota (online), coordenadas Psicólogos com auxílio Estagiários da Clínica e do estágio Institucional. Contando com todas as atividades práticas centradas em dinâmicas envolvendo livros e artigos científicos reconhecidos por cada Linha de Pesquisa da Psicologia. É importante salientar que qualquer atividade que exigisse uma interação presencial primou por todas as precauções pandêmicas (distanciamento, o uso de máscara de proteção, higienização e cuidados com disposição e uso de álcool gel, orientações). Esta consideração é importante, pois,

a pandemia trouxe para toda a sociedade uma nova forma de ver o mundo e uma nova maneira de trabalhar, principalmente nos hospitais com os equipamentos de proteção individuais passando a fazer parte do cotidiano das pessoas, de preferência dos estagiários que foram marinheiros de primeira viagem, embarcando como estudante de psicologia para se adaptar nesse novo mundo e desembarcando como futuro profissional da área de saúde, ajudando o próximo a dar novos significados para o que está acontecendo diante das dificuldades apresentada pelo COVID-19,mas o estágio em psicologia possibilitou diversas experiências, habilidades e aprendizagens que facilitarão e influenciarão no ciclo acadêmico e na vida profissional desses discentes (MORAES et al, 2021, p. 6).

Uma experiência singular, diz respeito às atividades que nos fizemos parar, através de uma auto-observação através do “humano que habita em nós” e, isto só foi possível porque houve planejamento e sensibilidade ao oferecer cada tarefa. A elaboração de uma Live online sobre a temática do Suicídio demonstrou que esta e outras temáticas devem ser enfrentadas e não evitadas na vida acadêmica. Inclusive apontando a necessidade de que na Psicologia deveria haver uma disciplina exclusiva às temáticas da Morte e seus processos, pois tratar estas temáticas apenas como temas transversais, após todas as vivências pandêmicas é quase que um descaso acadêmico por parte das Instituições de Ensino profissional na Saúde em geral, deveras na Psicologia.

O planejamento, a técnica e a sensibilidade ao oferecer cada tarefa do estágio, fizeram parte de um processo humanizado e humanizador, tal qual Mahoney (1998) considera que para o cognitivista, considerar a intersubjetividade que habita o espaço terapêutico é um fator de relacionamento para consigo e para com o outro, carregado de significados que se entrelaçam, assim como necessita ser um espaço de formação profissional para o Psicólogo. As encenações online promoveram uma consciência única, muitas vezes relacionada a situações de cunho real e pessoal, amparadas pelo conhecimento, competências e habilidades desenvolvidas, transformadas em ferramentas de conscientização sobre a importância de vivenciarmos o estágio em espaço e tempos de uma urgente humanização. Estas transformações se materializaram a partir de diversos fatores: as interações da **Orientação da Graduação** e vivências do estagiário em consonância com a adequada **Supervisão e Orientação do estágio** que contextualizaram teorias e permitiram uma aproximação da prática profissional dando sentido a todo este processo de formação. Para a adequada escuta terapêutica, ter a consciência do porque nos tornaremos Psicólogos, é sentir o que Viktor Frankl relata:

Outro dia recebi uma carta de um jovem estudante do Texas, na qual me contava sua história de vida. Quando tinha 17 anos, ele sofreu um acidente quando praticava mergulho e ficou paralisado do pescoço para baixo. Ele escreveu: Eu quebrei o meu pescoço, mas ele não me quebrou. Agora sou um deficiente. Provavelmente essa deficiência vai me acompanhar por toda a vida. Mas eu não interrompi meus estudos. Por causa da minha deficiência, eu comecei a querer ajudar outras pessoas. Quero ser psicólogo para ajudar as outras pessoas. Tenho certeza, disse ele, que o meu sofrimento vai aumentar substancialmente a minha capacidade de compreender e ajudar outras pessoas (FRANKL, 1985, s/p).

A inserção no Local de Estágio Básico I e as vivências de parte do Estágio Básico II, realizados em plena pandemia causada pela COVID-19, com todas as atividades realizadas, de acordo com a criatividade da organização e

desempenho, em especial das representações cênicas de momentos terapêuticos simulados entre pacientes e terapeutas, com cenários de problemáticas contextualizadas (Rol' Play), montados pelos próprios estagiários, com participação dos Psicólogos orientadores do campo de estágio, foi um relevante instrumento no processo de reconhecer o estágio enquanto espaço de formação concreta em Psicologia. Todo o processo, vivenciado no singular e no coletivo, com embasamento teórico científico foi validado pela sensibilidade em colocar-se hora no lugar de terapeuta, hora no lugar de paciente. Isso é significativo na capacidade de “compreender e ajudar outras pessoas”, vivenciando o estágio de Psicologia em meio ao adoecimento e mortes causadas pelas COVID-19, nos colocando diante da fragilidade da vida, despontando nossos medos e ansiedades diante da finitude e, proporcionando uma lição: o Psicólogo também é um Ser Humano.

4. (In)Conclusões

Ambientalizando o discurso da clínica, adentrar em uma sala com quatro paredes, duas poltronas, se torna uma lição que só o estágio oportuniza, nos permitindo conduzir o paciente em segurança para a vida. É um momento único em que abrimos a porta para receber o paciente, nos sentamos diante deste ser humano e acolhemos através da escuta a sua demanda, é um momento ímpar, emocionante, inesquecível. É o que dá sentido a cada dia da formação, a cada aula e todas as construções acadêmicas e humanas que vivenciamos no individual ou em coletivo. Esta transição nos permite sair do lugar de conforto e ir de encontro com o que está para além de denominar uma patologia, descrever um sintoma ou definir um diagnóstico: o encontro com outro ser humano e suas fragilidades.

Reiteramos que, o campo de estágio, suas condições, orientações, supervisão, a carga horária e suas atividades adequaram-se positivamente para a formulação da devida autonomia e interação, entrelaçando os saberes e os fazeres acadêmicos com vistas ao futuro na Psicologia ligada à virtualidade, a partir do espaço do estágio moldado a presencialidades e/ou virtualidades educacionais em tempos controversos ou pandêmicos. Destaque-se o papel de mediação que a Supervisão em Psicologia proporciona entre o conhecimento e sua aplicabilidade técnica e humana, sua importância neste processo de suporte formativo é inegável e não se restringe apenas à mera responsabilidade no “treino de habilidades”, ultrapassa a intencionalidade de manter uma postura crítica, reflexiva e de planejamento terapêutico e sentido humano, aliando o compromisso ético e profissional a todos que coabitam o mundo do estágio.

Dedicamos este artigo a qualquer Ser Humano que, buscando o sentido

da Vida, encontre seu Sentido na Psicologia. E, também a todos aqueles que perderam o sentido de viver, mas necessitam reencontrá-lo. Sobretudo, aos que tendo encontrado um sentido, descobriram que não há um sentido único, pois, a complexidade humana transmuta constantemente nossos próprios sentidos a cada pulsação, a cada inspiração e expiração, em tempos e espaços complexos e diferenciados. Dedicamos essa trajetória a cada ser humano que vivenciou esta pandemia causada pela COVID-19. A todos, deixamos o testemunho de que a Psicologia é necessária para a saúde e também na doença, para todos os ciclos da vida, inclusive diante da morte e seus processos. Nesta conjuntura onde o sofrimento invade a vida, ser Psicólogo é dar algo de si e receber algo de outrem, para além de uma simples relação contratual, é uma troca HUMANA.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde (CNS). **Resolução N° 597**, DE 13 de Setembro de 2018. Disponível: <https://conselho.saude.gov.br> Acesso em 29 de Abr. 2022.

BRASIL. **Lei n° 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho. Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso em 18 de Set. 2022.

CAIXETA, Talita; LEMOS, Moisés F. Psicologia e seus espaços de estágio: uma revisão integrativa da literatura. **Concilium**, v. 22, n. 3, p. 766–776, 2022. DOI: 10.53660/CLM-237-246. Disponível em: <http://www.clium.org/> Acesso: 24 set. 2022.

CAVALCANTI, Mirela Guimarães; ROCHA, Amanda Fernandes; MORAIS, Sílvia Raquel Santos de. No meio do estágio tinha uma pandemia: experiência como aprendizes da clínica. **Rev. NUFEN**, Belém, v. 13, n. 2, p. 108-119, ago. 2021. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo>>. Acesso em 23 set. 2022.

CFP - Conselho Federal de Psicologia. **Cartilha de boas práticas para avaliação psicológica em contextos de pandemia**. Online, 2020. Disponível em: <https://site.cfp.org.br> Acesso em 13 de Abr 2022.

FRANKL, Viktor E. Em busca de sentido. Ed. Vozes. Rio de Janeiro, 1985.

GOMES, William B.A **Entrevista Fenomenológica e o Estudo da Experiência Consciente**. Psicologia USP [online]. 1997, v. 8, n. 2. p. 305-336. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-65641997000200015>> Acesso em 13 de abril de 2022.

GOMES, Débora. **EAD no Brasil**: confira tudo sobre o assunto, dados importantes e tendências para o futuro. Sambatech, 2020. Disponível em: <https://sambatech.com/blog/cat-ead/ead-no-brasil/>. Acesso em 26 de mar. 2022.

MAHONEY, Michael. Psicoterapia construtivista. In R. F. Ferreira, & C. N. de

Abreu (Orgs.). **Psicoterapia e construtivismo**: Considerações teóricas e práticas. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MORAES, A. dos S.; COELHO, D. V. G; CALANDRINI, L. B; SANTOS, G. A. C. dos. Estágio supervisionado em psicologia da saúde durante a pandemia da COVID-19 no Hospital Santa Casa de Misericórdia do Pará. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 1, p. e32410111924, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

G1 – Portal de Notícias da rede Globo. **Entenda o que é ‘lockdown’**. Rede Globo de telecomunicação. Disponível em: <https://g1.globo.com> Acesso em 18 de Set. 2022.

OPAS – OMS. **Histórico da pandemia de COVID-19**. Online, 2019. Disponível em: <https://www.paho.org/> Acesso;18 de Set. 2022.

PEIXOTO, Cleiliani. **Vai dar aulas on-line?** Conheça os fundamentos da EaD. Publicação online do Instituto Federal de Goiás. Dez. 2020. Disponível em: <https://ifg.edu.br> Acesso em 26 de mar. 2022.

RABELLO, Cíntia Regina Lacerda. **Educação a Distância: conceito e características**. 2018, p. 22-34. Disponível em: <https://editorarealize.com.br> Acesso em: 25 de mar. 2022.

ROCHA, P.; KAWAMOTO KANASHIRO, D.; PEREIRA DE MIRANDA, A. K. Ressignificando os estágios obrigatórios do curso de letras/ead/ufms: os desafios impostos pela pandemia, as estratégias e as possibilidades. *Revista Contexto & amp; Educação*, v. 37, n. 116, p. 23–35, 2022. Disponível: <https://revistas.unijui.edu.br>. Acesso em: 10 abr. 2022.

SOUSA, Douglas Antoni de Jesus. Educação escolar e pandemia: relatos experienciais de estágio em psicologia na secretaria de educação - (SEMED) Pimenta Bueno –RO. *Revista Contemporânea* v. 2 n. 1 (2022). Disponível: <https://www.revistacontemporanea.com> Acesso em: 22 de Abr. 2022.

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (online). **Conectividade**: Tornando a conectividade universal uma realidade. Paris/França, 2021.

O DESENVOLVIMENTO MOTOR DA CRIANÇA COM TEA: IMPACTOS DO ENSINO REMOTO

Amanda Tayná Santos Costa¹

Madson Douglas Silva dos Santos²

Marilene dos Santos Marques³

Sandra de Moraes Pinto⁴

Terezinha Sirley Ribeiro Sousa⁵

Considerações iniciais

Com a pandemia da Covid 19 que assolou o mundo inteiro no ano de 2020, todos os níveis de ensino tiveram que ser modificados e o Ensino Remoto Emergencial (ERE), nome atribuído à modalidade de aulas online teve grande impacto na educação e acelerou a transição digital nas escolas revelando-se a principal alternativa no Brasil cujo objetivo foi manter o vínculo da escola com seus alunos. Autorizado pelo Ministério da Educação e Cultura de acordo com a portaria de número 343 de março de 2020 possibilitou que não houvesse uma paralisação completa no calendário escolar. O ensino inclusivo também teve que se reinventar e no caminho inúmeras dificuldades foram encontradas, visto que a acessibilidade pedagógica não estava acontecendo como deveria e assim prejudicando o processo de ensino aprendizagem de seu público-alvo. A pesquisa discute acerca das dificuldades que os alunos com TEA encontraram durante o período de isolamento sem as estimulações e materiais concretos adequados que eram utilizados durante o processo de ensino, o que acabou deixando lacunas na aprendizagem. Por isso é necessário analisar os déficits causados pelo uso excessivo das tecnologias na psicomotricidade das crianças, afetando seu raciocínio lógico, coordenação motora na hora da escrita, espelhamento de letras na leitura.

Além disso, com a mudança na rotina de estudos, e os acompanhamentos

1 Pedagoga egressa da Universidade do Estado do Pará.

2 Acadêmico do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Pará.

3 Pedagoga, Mestre em Educação, profa. assistente da Universidade do Estado do Pará.

4 Acadêmica de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará. sandraop74@gmail.com.

5 Pedagoga, Mestre em Educação Universidade do Estado do Rio de Janeiro, profa. assistente da Universidade do Estado do Pará. terezinha.sirley@uepa.br.

de crianças no setor de inclusão suspensos, a queda no rendimento escolar afetou não só os alunos mais os professores e os pais que tiveram que assumir o papel de professor e em várias situações ser o responsável por fazer as estimulações em casa, visto que a dificuldade principal que o setor de inclusão teve foi conseguir alinhar junto com os pais e professores uma metodologia que conseguisse alcançar as necessidades e individualidades de cada aluno. Contudo, o processo se tornou bem mais denso pois quando se trata dos alunos com Transtorno do Espectro Autista que assim como os outros alunos precisam de estímulos na socialização e desenvolvimento, devemos redobrar o estímulo a psicomotricidade, haja vista que requer um trabalho específico para cada aluno, buscando intervenções para estimular a interação com o meio social, cognitivo e emocional.

Todo ser humano necessita da interação com o meio para poder desenvolver as capacidades psíquicas, cognitivas e afetivas, porém em decorrência ao cenário pandêmico da COVID 19 o mundo parou no ano de 2020. Durante esse período a vida emergiu em um cenário virtual, o isolamento afetou muitas crianças com TEA que faziam acompanhamento especializado com o apoio de materiais concretos, tiveram que se adaptar ao ensino remoto e diariamente ser expostas a meios tecnológicos sem o acompanhamento correto, criando assim várias lacunas na aprendizagem, prioritariamente no aspecto intelectual, na concentração, conceitos, escrita e na formação do raciocínio lógico. Ao adotar métodos que pudessem ser utilizados de forma virtual surgiram problemas que afetavam o desenvolvimento motor e a sociabilização, deixando-os refém de computadores e celulares, diminuindo os estímulos à leitura, a escrita e ao distanciamento e isolamento sociais.

A educação psicomotora e o ensino remoto

Henri Wallon (1954) discute que a evolução de uma criança se conceitua em uma dialética de desenvolvimento, sendo influenciados por fatores metabólicos, morfológicos, psicomotores, psicoemocionais e psicossociais. Por isso, o desenvolvimento psicomotor da criança aumenta de acordo com a maturidade da organização das emoções sejam elas experiências motoras ou sensoriais, essas experiências vão se estruturando nas repetições, partindo desse princípio o objeto de estudo só fará parte do indivíduo quando for integrado e assimilado no esquema de ação, permitindo que sejam feitas trocas entre o objeto e a criança. Para Wallon, a motricidade é utilizada como instrumento de comunicação, visto que é através dela que a criança expressa suas necessidades e emoções. Nesse sentido Fonseca esclarece:

A motricidade contém, portanto, uma dimensão psíquica, e é um deslocamento no espaço de uma totalidade motora, afetiva e cognitiva, que se apresenta em termos evolutivos segundo Wallon sob três formas essenciais: deslocamentos passivos ou exógenos, deslocamentos ativos ou autógenos e deslocamento práticos. (Fonseca, 2008, p.15).

Com a motricidade a criança consegue se adaptar ao novo, essa interação permite despertar os níveis sensoriais de maneira que o indivíduo busque explorar o ambiente, Wallon é categórico quando afirmou que

Não há reação motora ou intelectual que não implique um objeto fabricado pelas técnicas industriais, pelos costumes, pelos hábitos mentais do meio. A atividade da criança só pode efetuar-se a propósito e por intermédio de instrumentos que lhe forneçam tanto o aparato material quanto a linguagem em uso ao seu redor. (Wallon, 1959, p. 150).

Ao educador cabe criar estratégias que consigam envolver os educandos o contexto em que estão inseridos, desafiar neles a pesquisa e observação. A assimilação assume o papel de integrar o processo de acomodação com a aprendizagem e no uso da motricidade podemos materializar a inteligência, com isso o aperfeiçoamento do esquema sensorio motor se completa.

A partir desse processo consegue-se a elaboração e construção de imagens, as quais são construídas, se compararmos com o cenário pandêmico do ano de 2020 e o ensino remoto, podemos perceber a quebra na interação com o meio e no processo de aprendizagem, visto que isolados os alunos e professores não puderam explorar o ambiente, criar matérias que fossem possíveis de transformar, observar e de interagir, pois é indissolúvel a relação do indivíduo com o ambiente.

A preocupação em assegurar a educação e dar continuidade ao aprendizado dos educandos com necessidades especiais foi um dos maiores desafios encontrados pelas escolas e professores desde o início da pandemia.

A Lei Brasileira de Inclusão, aprovada em 2015 no Brasil, garante o acesso a todos os indivíduos independentes de suas dificuldades, em alunos com transtorno do espectro autista, as dificuldades e questionamentos por parte dos professores de como fazer o aluno autista compreender o que foi dito e como se deu esse processo. Inserir um aluno autista no processo de inclusão na escola tornou-se o primeiro objetivo a ser traçado é a socialização com o outro, com o ensino remoto esse aluno irá necessitar de estratégias diferentes para retomar as atividades pedagógicas.

A imersão repentina aos aparelhos tecnológicos, tomou o espaço da sala de aula no período da pandemia, tirando dos alunos a oportunidade da experimentação e exploração, fazendo com que ao retornar ao ensino presencial, os professores identificassem um déficit na maioria dos alunos na interpretação e compreensão de conceitos, pouca agilidade no ato de escrever e ritmo

desorganizado. No setor de inclusão, os professores e facilitadores que atendem os alunos na sala multifuncional, identificaram que além das dificuldades cognitivas, uso excessivo de tecnologias e falta de estimulação com os materiais concretos, criou um déficit ainda mais evidente na leitura e interpretação.

Para que se tenha consciência sobre si, a criança precisa desenvolver habilidades simples como pegar, correr, andar, e todas as outras práticas que trabalham sua coordenação motora. As práticas psicomotoras devem estimular a criança desde os primeiros anos de idade fazendo com que o desenvolvimento seja gradual e efetivo, para que consigam perceber o meio em que vivem e esse processo começa na escola. Dessa forma, ao ingressar no ambiente escolar a criança começa a viver com novas experiências, dentre elas a relação com o mundo abstrato, a partir dessas relações que podemos observar a evolução psicomotora, onde a criança exposta a novas atividades diariamente precisa se organizar e se adaptar.

A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na escola infantil. Ela condiciona todos os aprendizados da pré-escolares; leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, situar-se no espaço, a dominar o seu tempo, a adquirir habilmente a coordenação dos seus gestos e movimento (Le Boulch, 1984, p.24).

O papel da escola e do professor é garantir que dentro das atividades pedagógicas o desenvolvimento seja funcional, ampliando relações com a realidade que a cerca. Todavia, com o isolamento social as crianças foram totalmente imersas na tecnologia, sendo esse o único meio para a educação não parar, e o papel do professor diante disso foi mediar um processo de aprendizagem onde não era possível contemplar todas as necessidades dos alunos, fazendo com que as práticas utilizadas durante o ensino remoto não alcançassem o objetivo de estimular as capacidades motoras. Para que se tenha uma prática educativa efetiva ela deve ser global e integradora, despertando nos alunos a consciência do seu corpo no espaço, com agilidade e equilíbrio.

Com isso podemos observar outro problema relacionado ao ensino remoto dos alunos no setor do Atendimento Educacional Especializado, onde todas as atividades realizadas têm uma abordagem psicocinética, ou seja, o processo de estimulação psicomotora está ligado ao cognitivo. As práticas psicocinéticas trabalham para desenvolver os movimentos como por exemplo: espaço temporal que possibilita que a criança consiga definir a diferença de tempo e espaço, equilíbrio se torna a combinação dos atos motores, coordenação motora ampla e fina que são movimentos feitos pelos músculos, agilidade que é a capacidade do indivíduo de realizar movimentos rápidos e precisos e por último a tonicidade que está relacionada a força muscular.

Contudo, podemos identificar que as práticas psicocinéticas desenvolvidas

por Le Boulch são aplicadas nas atividades pedagógicas do setor de inclusão com o auxílio dos facilitadores. Entretanto, durante o ensino remoto acompanhar a aplicação do material concreto era quase impossível, visto que aplicar essas atividades não dependia mais dos facilitadores e sim dos pais, a importância de desenvolver essas práticas de forma correta possibilita ao aluno autista ter a noção de espaço e tempo (rápido, devagar, longe, perto), de ritmo, e que se não for estimulado de acordo com a necessidade do aluno tenha dificuldade na escrita, entonação na leitura e velocidade.

Principalmente com crianças autistas a coordenação motora grossa e fina deve ser a base do processo de estimulação, pois é a partir desse processo que elas desenvolvem movimentos básicos como pegar, pular, desenhar, pintar e escrever, com o isolamento as metodologias expostas não puderam ser observadas de perto, com isso o resultado e o processo se tornaram lentos e cheios de lacunas.

As contribuições da psicomotricidade e o TEA

Temos a educação psicomotora como facilitadora do processo de inclusão do indivíduo no mundo. Dessa forma, a motricidade se torna importante na formação da imagem mental, pois é a partir da experiência que a criança assimila e ao mesmo tempo concretiza a imagem do objeto. Por isso a necessidade de trabalhar com as práticas psicomotoras em crianças autistas que conseguem absorver o conteúdo estudado por meio dos materiais concretos, Fonseca (1987), explica:

A imagem mental, portanto, advém de uma imagem interiorizada do objeto ou do real. Tal imagem só é adquirida e assimilada, quando passa pela experiência e pela ação. Quer dizer: a criança só pode ter uma imagem de um objeto se esse objeto passar pela sua experiência, pela sua ação, isto é, pelas suas mãos (1987, p.39).

A abordagem pedagógica baseada na psicomotricidade em crianças com TEA se torna indispensável, visto que as necessidades a serem desenvolvidas são a desestrutura sensorial, escrita, linguagem, contextualização e a percepção do meio social. Entretanto, com o cenário pandêmico vivenciado, o isolamento ampliou as dificuldades na aprendizagem já conhecidas em crianças com autismo, já que para ter o controle e a noção do espaço advém da interação com o meio. Através das práticas psicomotoras que conseguimos fazer com que a criança tenha consciência do seu esquema corporal e da sua imagem dentro de um determinado contexto, para obter resultados satisfatórios nesse processo é necessário criar e desenvolver estratégias que possibilite o aluno perceber o seu corpo e os limites do ambiente a sua volta, como por exemplo: frente, atrás, rolar, pular e etc.

Para que de fato a aprendizagem se torne eficaz o aluno precisa agir e interagir com o objeto, com o ensino remoto as práticas pedagógicas em sala de

aula tiveram que ser substituídas por vídeo aulas onde não havia interação entre aluno e professor, não só o ensino regular mas também os alunos atendidos no setor do Atendimento Educacional Especializado – AEE, tiveram que ser submetidos na modalidade online e com isso foi preciso se reestruturar e reorganizar as estratégias para que pudessem de alguma forma alcançar o que foi estipulado no Projeto Político Pedagógico da escola, ou seja, todos os assuntos e atividades que deveriam ser estudados e realizados naquele ano.

Para Libâneo (2004, p. 222), o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. Vale ressaltar que o aluno da educação especial tem direito ao Planejamento Pedagógico Individual (PPI), cujo documento será elaborado pelo professor com todo conteúdo a ser desenvolvido com o aluno, esse documento, o currículo da escola e da turma devem ser flexíveis, onde seja possível fazer mudanças na grade de conteúdo e de fato acompanhar o real desenvolvimento do educando.

Com o agravamento da pandemia e o ensino remoto como única ferramenta para que a educação não parasse, ampliou-se ainda mais as diferenças entre o ensino público e privado. O contraste entre os sistemas de ensino já existe quando analisamos a infraestrutura, qualidade de ensino e a cobrança quanto ao rendimento escolar dos alunos. As desigualdades sociais e econômicas se agravaram no ensino remoto durante a pandemia da covid 19, onde para que as aulas online acontecessem era exigido equipamentos eletrônicos como computador, celular e rede de internet que geralmente tem preços elevados e se tornam inacessíveis para uma parte da população.

Do ponto de vista pedagógico, as dificuldades se materializaram com a precariedade do acesso à internet e infraestrutura recomendada para o ensino remoto, dada as dificuldades sociais e econômicas os alunos com deficiência sofreram um impacto enorme, pois além da sua realidade socioeconômica desfavorável para o acompanhamento online, o atendimento educacional especializado (AEE) também foi suspenso e prejudicou o acesso ao conteúdo ministrados pelos professores. Nas redes públicas de ensino as aulas remotas não foram bem estruturadas, com isso retirando dos alunos o direito de continuar com os estudos.

As barreiras sobre fazer inclusão no meio tecnológico são visíveis, Miranda (2003, p. 248), pontua:

As grandes e mais importantes barreiras estão, muitas vezes, na falta de conhecimentos, de recursos tecnológicos, no desrespeito à legislação vigente, na forma como a sociedade está organizada de forma a ignorar as diferentes demandas de sua população. (Miranda,2003, p.248)

Os sistemas de ensino adotaram o ensino remoto com intuito de evitar

aglomerações e contaminações para a comunidade escolar causando impacto no funcionamento das escolas onde os alunos com TEA encontram-se incluídos. Dessa forma, o papel da escola durante o período pandêmico que seria de assegurar a participação efetiva na vida escolar, de acessibilidade, durante a pandemia quase desapareceu, pois ela ocorre com a mediação pedagógica entre professor e aluno em sala de aula, é primordial que a inclusão na educação seja feita de estratégias pedagógicas com o uso das tecnologias educacionais, onde pudesse gerar uma melhora nas funções cognitivas e na aprendizagem.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), durante a pandemia não realizou nenhuma medida para a educação inclusiva no contexto emergencial, mesmo que seja assegurado no parecer N 5 do Conselho Nacional de Educação -CNE, visto a importância de dar continuidade a esse direito e garantir a qualidade das aulas no ensino online. Com a falta de políticas públicas para de fato recolher recursos para atender as necessidades dos alunos, no novo sistema de aula virtuais os professores e responsáveis sentiram a dificuldade de auxiliarem de forma virtual o aluno autista que precisa de estimulação de acordo com o seu desenvolvimento, devido à escassez de orientações.

Contudo, como menciona Sapon-Shevin:

A criação de uma escola inclusiva onde todos os alunos sintam-se reconhecidos, valorizados e respeitados envolve cuidar dos conteúdos ensinados e da maneira como o currículo é transmitido. Não somente as estratégias de ensino devem ser designadas e as áreas curriculares determinadas para responder a uma ampla variedade de diferenças entre alunos, mas o próprio currículo deve designar-se as muitas maneiras que os alunos se diferenciam. (Sapon-Shevin.1999, p.288).

Com as mudanças estabelecidas na transição do ensino presencial para o ensino remoto, as dificuldades no processo de ensino aprendizagem ficou cada vez mais evidente, principalmente na relação professor e aluno. Os desafios apresentados, se tornaram ainda mais complexos quando observados no setor de inclusão, visto que a rede pública de ensino possui uma estrutura tecnológica precária e uma grande dificuldade de acesso dos usuários, muitas das vezes esses alunos não possuíam rede de internet e nem estrutura para acompanhar as aulas on-line. Outra dificuldade encontrada nesse período foi a falta de habilidade digital dos professores, criando mais uma barreira relação ao repasse dos conteúdos e em como desenvolver materiais adaptados para os alunos autistas

Os alunos autistas que necessitam de conteúdo e material individualizado sofreram ainda mais com a falta de recursos digitais e na qualidade do ensino virtual nas escolas públicas. Para os alunos com necessidades especiais manter o contato com os professores somente pela tela de um computador foi ainda mais difícil, muitas questões surgem quando são inseridos no ensino remoto, como

por exemplo o tempo de concentração frente ao computador, a dificuldade na comunicação, interação social e se de fato o aluno compreendeu o conteúdo repassado pelos professores.

Discussão e resultados

A base de dados será composta por facilitadores que atuaram nas salas do AEE dentro de uma escola privada e de uma escola do setor público. A escolha da entrevista como técnica de coleta de dados foi importante para responder às questões norteadoras do trabalho. A coleta das informações deu-se através da entrevista semi estruturada.

As entrevistas foram realizadas com dois facilitadores que atuavam na escola da rede privada e com apenas um facilitador da rede pública de ensino, ambos atuantes no ensino fundamental. Após a leitura do termo de consentimento livre esclarecido e detalhes sobre os objetivos da pesquisa, foi realizada a gravação através do gravador de voz no celular e posteriormente transcritas na íntegra. Todas as informações dos facilitadores e das escolas que participaram desta pesquisa foram mantidas sob sigilo e de nomes fictícios para segurança dos entrevistados.

Ensino remoto x inclusão

P1: “Em certas situações ouvi sim, por exemplo a inclusão acontecia porque existia uma coordenadora responsável por supervisionar e organizar todas as questões, inclusive as da escola. “

P2: “A inclusão ao pé da letra não ocorria, apesar de haver uma tentativa da coordenadora do AEE, adaptar alguns materiais e de conversar com os professores e tentar incluir as pessoas com deficiência em um ambiente adequado, a escola não dava liberdade total e não era acessível.”

P3: “Pelo que eu percebi durante a pandemia, acho que houve pequenos fatos que na minha visão tiveram sim algumas transmissões de um programa que ajudava a manter as disciplinas escolares dos alunos, esse programa era oferecido pela Seduc.

Observou-se que a inclusão apresentou diferentes posicionamentos. O primeiro entrevistado inicia sua fala da seguinte forma: “em certas situações, houve sim.”; o que levou a instigar sobre como de fato a escola proporcionou a inclusão e a melhor adaptação do aluno autista no período do ensino remoto. Em seguida, afirma em sua fala que existia uma pessoa responsável para lidar com as questões da educação inclusiva, esclarecendo que os alunos dessa escola estavam amparados por um profissional.

A partir das respostas obtidas, Freire (2008) afirma que a inclusão, enquanto forma de flexibilizar a educação de modo a fornecer uma educação básica de qualidade a todos os alunos, tem sido apontada como uma solução para o problema da exclusão educacional. O sujeito², deixa claro em sua fala: “a inclusão ao pé da letra não ocorria.”, cabe observar que em tempos atípicos da pandemia da COVID-19, o ensino remoto mexeu com as estruturas da aprendizagem, o que já era difícil no processo inclusivo, ampliou-se; deixando lacunas na formação das crianças autistas.

Ries, Rocha e Silva(2020) descreveram que no cenário atual aprender e ensinar, requer repensar no fazer pedagógico e enfrentamento dos desafios de forma corresponsável na construção do processo de aprendizagem. O entrevistado³, por sua vez facilitador em uma escola do município relata que em sua visão a escola fez o que estava ao seu alcance, utilizando das ferramentas ofertadas pela secretaria de educação, como os programas educativos que passavam em TV aberta. Podemos analisar que os recursos da rede pública de ensino são limitados e que muitas vezes não consegue atender às demandas dos alunos. Enquanto isso, o¹ relata que: “o único recurso que a escola ofereceu foi vídeos gravados pelos próprios facilitadores.”

Segundo Oliveira, et al.(2020):

Nesse contexto de grande despreparo para a oferta do ERE, os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), além dos discentes que não têm condições socioeconômicas de acompanharem as aulas de forma online, são os mais prejudicados. Então, podemos classificar essa estrutura remota muitas vezes como uma prática excludente, uma vez que diversos discentes não tem acesso à internet e tão pouco computadores ou celulares que são acessíveis a sua deficiência. (Oliveira, 2020, p.25).

O material de audiovisual entregue aos alunos não fornecia de fato o acompanhamento do desenvolvimento do educando, o sujeito 2 em sua fala também afirma que: “as estimulações eram feitas através de vídeo aulas simples e também com a criação de materiais para ajudar os alunos em sua residência.” Em paralelo às falas dos outros entrevistados, 3 relata: “os professores não sabiam como adaptar a essa nova modalidade e as dúvidas eram tiradas através das redes sociais como WhatsApp.”

De acordo com Mendes (2010), a inclusão dos alunos com necessidades específicas no ensino regular tem sido retratada em leis e documentos que regem o sistema educacional da atualidade. Inserir os alunos com necessidades específicas em uma sala regular tem diversas dificuldades, mas com a pandemia isso se agravou, qual a modalidade do ensino remoto os alunos atendidos por facilitadores tiveram que superar além de barreiras físicas, barreiras como a falta de estimulações adequadas e a falta de comunicação com os pais.

Em sua fala o entrevistado 1 relata: “nenhum retorno, não havia ideia do que eles estavam achando dos vídeos e nem se os alunos estavam tendo acesso a ele. Se analisarmos do ponto de vista pedagógico, essa quebra na comunicação com a família afeta o processo de aprendizagem, pois para que se tenha um acompanhamento no desenvolvimento precisamos manter essa relação, a já vista que todo desenvolvimento motor e cognitivo Deve ser pontuado entre os responsáveis os facilitadores.

Metodologias aplicadas

P1: “Principalmente busquei me aproximar do meu aluno, em seguida desenvolvia atividades adaptadas e materiais concretos para ajudar na fixação dos conteúdos”.

P2: “A estratégia utilizada foi de avaliar o aluno através de atividades e depois montar atividade de materiais concretos que ajudassem a diminuir o retrocesso na aprendizagem dos conteúdos”.

P3: “Os professores retomaram as atividades passadas, na estratégia de ensinar um conteúdo novo e depois recapitular um assunto que foi repassado no período de ensino remoto”.

De acordo com os relatos dos entrevistados, observou-se que foram encontradas lacunas na aprendizagem que precisaram ser contornadas com ajuda da retomada dos conteúdos e dos materiais concretos que atendiam as necessidades de cada aluno. P1 afirma em sua fala que: “busquei me aproximar do meu aluno”. O afastamento dos alunos também prejudicou esse processo, pois os facilitadores buscando criar rotinas para que não haja rejeição por parte das crianças. Respeitar a individualidade de cada um e buscar estratégias que melhor se adequa às dificuldades encontradas

A entrevista também teve como pauta a questão sobre alterações no plano individual dos alunos. P1 em sua fala explica que: “precisam sim ser modificados, pois ele acabou esquecendo alguns conteúdos e não foi possível prosseguir nos conteúdos já programados”. Seguindo na reflexão sobre as alterações necessárias no plano pedagógico, P2 afirma: “foi necessário fazer alterações, porque o aluno trouxe alguns destes nos conteúdos ministrados durante o ensino remoto.”

Nesse sentido, conforme Pacheco (2011):

“a educação precisa estar vinculada aos objetivos estratégicos de um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social: uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social (2011, p.5).”

Em consoante a fala da professora, destacou-se a falta de adaptações,

escassez de materiais pedagógicos e a falta de acesso aos recursos tecnológicos que pudesse agregar na formação do aluno. O ensino remoto também abarcou as famílias que se mostraram como um pequeno retrato da realidade da população brasileira que convive em uma imensa desigualdade econômica, social e cultural. Além de não terem o suporte necessário nesta atividade, os alunos com alguma dificuldade intelectual precisaram buscar recursos na internet, porém em muitos casos o acesso à internet não era possível devido ao alto custo.

Os relatos dos facilitadores frente ao despreparo das escolas e dos professores é preocupante, visto que danos são causados aos alunos, sobretudo os que necessitam de atendimento educacional especializado, comprometendo sobremaneira a sua vida social e o seu desenvolvimento motor. Não obstante, cabe reflexão acerca das dificuldades encontradas nas escolas em como consegue ofertar uma educação que seja inclusiva e para todos.

Considerações finais

Neste cenário de isolamento social, o desenvolvimento das funções psicomotoras é centro de discussões que precisam ter relevância no meio educacional, visto que o impacto da educação remota no desenvolvimento dos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento apontam que os facilitadores contribuíram para um melhor entendimento dessas questões. Entretanto faz se necessário que os facilitadores detectem as lacunas na aprendizagem e consigam desenvolver estratégias e atividades que reduzam tais dificuldades

É importante destacar que, ao analisar os dados pesquisados, observou-se que nas escolas onde trabalham os facilitadores foi possível estabelecer uma relação entre os facilitadores e a família tornando-se os principais mediadores durante a pandemia, ficando evidente a importância da capacitação dos professores, para que contribuíssem na redução do impacto que os alunos com TEA sofreram no processo de adaptação do remoto para o presencial. Evidenciando, a criação de um cenário educacional mais inclusivo e disposto a buscar formas de educar adaptáveis a necessidade do aluno.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.o 9.394/96. Brasília/DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Portaria no 343, de 17 de março de (2020)**. Brasília: MEC. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>.

CARVALHO, Lucas Campos. **Psicomotricidade no desenvolvimento motor**

das crianças na Educação Infantil. Centro Universitário de Brasília -Uniceub. Brasília, 2015. Disponível em <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/7528/1/21258527.pdf> Acesso em: 28 de setembro de 2022.

FONSECA, Vitor da. et MENDES, Nelson. **Escola, escola, quem és tu? Perspectivas psicomotoras do Desenvolvimento Humano.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

NEGRINE, Airton da Silva. **Educação psicomotora: Lateralidade e orientação Espacial.** Porto Alegre: Globo, 1986.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DIANTE DO ALUNO COM SURDEZ: UM ESTUDO DE CASO

Eduardo Lucena Xavier¹

Madson Douglas Silva dos Santos²

Rosa Maria Lucena Xavier³

Sandra Moraes Pinto⁴

Introdução

A atividade docente nas escolas brasileiras tem sido desafiada principalmente na educação básica, visto que demanda cuidados e atenção no atendimento as necessidades de alunos que encontram-se incluídos nas escolas regulares. Contudo, é preciso cumprir o preceito legal pois educação inclusiva exige mudanças, adaptações e investimentos.

A ampliação do acesso, a aplicação de metodologias específicas, o aprendizado e uso da Língua Brasileira de Sinais no ambiente escolar, a qualificação de professores na cultura surda e o acompanhamento a individualidade e especificidade desse aluno, são medidas a serem tomadas pelos gestores e especialistas envolvidos nesse processo. O maior desafio para o professor é como ensinar o aluno surdo que frequenta a escola regular, e que não tem o domínio da libras. Recorrer ao intérprete de libras, ou as anotações escritas.

A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS foi reconhecida e assegurada por Lei nº 10436/02 e pelo Decreto 5626/05 como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda. Apresenta sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria e está constituída de maneira a transmitir aspectos históricos, culturais, cognitivos, afetivos e políticos.

A partir desse Decreto, é obrigatório que a educação escolar do surdo, ocorra através da LIBRAS como primeira Língua (L1) e a Língua Portuguesa

1 Licenciatura plena em matemática, especialista em Gestão e Orientação pedagógica, especialização em matemática financeira e estatística.

2 Acadêmico do curso de Teatro da Universidade Federal do Pará, pesquisador em ensino da arte e arte educação.

3 Pedagoga, professora substituta da Universidade do Estado do Pará.

4 Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará sandraop74@gmail.com.

como segunda Língua (L2) para o surdo, estando de forma optativa o ensino da oralidade da Língua Portuguesa. Na educação infantil e ensino fundamental o professor regente deve ser bilíngue. Após essa série passa a contar com a presença do professor-intérprete em sala de aula como facilitador da comunicação e assim favorecer o desempenho do aluno surdo.

O procedimento metodológico utilizado neste artigo corresponde a uma pesquisa de cunho qualitativa utilizando o estudo de caso como tentativa de abranger as características mais importantes do tema e produzir dados a partir de observações e entrevista com professoras, e familiar da aluna. Goldfeld (1997), Quadros (1997), Skliar (1999), Soares (1990), Carvalho (2008), Glat e Nogueira (2003), Mantoan (2003), Pletsch (2009), foram alguns dos teóricos que embasaram o trabalho, pois realizaram estudos que mostravam que a surdez não afeta apenas a falta de audição e a dificuldade da fala, mas dificuldade de estabelecer contatos interpessoais e com uma concepção de mundo diferenciada da maioria dos ouvintes, e que é preciso aprender a LIBRAS e dinamizar o seu ensino para difundir e universalizar seu acesso ao conhecimento com seriedade e qualidade.

A surdez, a família e a escola

A palavra surdez tem sido usada para designar qualquer tipo de perda de audição parcial ou total, que pode ser temporária ou definitiva. Denomina-se deficiência auditiva a diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, sendo considerado surdo o indivíduo cuja audição não é funcional na vida comum. Parcialmente surdo, aquele cuja audição, ainda que deficiente, é funcional com ou sem prótese auditiva. A audição humana é medida em decibéis, um valor relativo que significa a menor intensidade possível de ser ouvida e a sensação de intensidade é diferente de pessoa para pessoa. O limiar de audibilidade para a maioria das pessoas encontra-se em 20 dB (nível de audição), ou seja, é o limite mínimo de detecção de som que a maioria das pessoas sem perda auditiva conseguem perceber. Assim, quanto maior for o valor dos decibéis, maior será a intensidade do som. As perdas auditivas podem ser classificadas em: audição normal: 0 – 20 dB; Perda leve: 21 – 40 dB; Perda moderada: 41 – 70 dB; Perda severa: 71- 90 dB; Perda profunda: acima de 95 dB (Quadros e Perlin, 2007, p. 28).

Algumas das causas da surdez podem ocorrer durante a fase gestacional denominada como a surdez congênita, relacionados a fatores genéticos, fatores hereditários, mães com idade acima de 35 anos, multiparidade de 5 ou mais fetos, intervalo gestacional de menos de 2 anos entre uma gravidez ou outra, incompatibilidade sanguínea da mãe e do bebê e doenças pré-existentes. Pode ocorrer também que a pessoa fique surda em decorrência de problemas após o seu nascimento e dependendo da época da lesão, poderá desenvolver a oralidade

com maior facilidade. Considera-se como perda auditiva congênita aquela adquirida antes da aquisição da língua oral, que antecede o aparecimento das primeiras palavras e frases. Atualmente, utiliza-se a classificação de perda pré-lingual para antes da aquisição da língua e pós-lingual quando acontece após a aprendizagem da língua oral. O fator determinante será o nível de linguagem e o quanto a criança foi exposta à língua oral até o momento da perda auditiva (Quadros e Perlin, 2007, p. 31).

Para algumas pessoas a surdez pode representar uma “fatalidade” ou uma “doença”, mas para outras não, incluindo neste contexto também os surdos que não se aceitam, que não participam de uma comunidade, e que por imposição da família tentam se adaptar aos ouvintes. A dificuldade dos surdos ocorre pelo fato de as línguas auditivas-orais serem as únicas utilizadas pela grande maioria das comunidades, e a surdez impossibilita a criança de adquiri-la espontaneamente. No entanto, estas línguas não foram no decorrer da história do homem, as únicas línguas utilizadas.

Em contrapartida, cada sujeito surdo é único, sua subjetividade vai sendo construída e sua identidade se constituirá a partir de suas experiências socioculturais, às quais, compartilhará toda a sua vivência. Sendo assim, pressupõe-se que a dificuldade do surdo não é orgânica, e sim, social e cultural. Como ressalta a autora, apoiando-se nos trabalhos de Vygotsky sobre deficiência que os problemas da surdez são decorrentes das questões socioculturais e que a educação de crianças surdas deve ter como objetivo a minimização desses danos.

Na história da educação dos surdos, há três abordagens educacionais que surgiram como proposta de ensino: O oralismo, a comunicação total e o bilinguismo.

Segundo Goldfield (2002), o mais importante defensor do oralismo foi Alexander Graham Bell, o célebre inventor do telefone, que exerceu grande influência no resultado da votação do Congresso Internacional de Educadores de surdos, realizado em Milão, no ano de 1880. Nesse Congresso, foi colocado em votação, qual método deveria ser utilizado na educação dos surdos. O oralismo venceu e o uso da língua de sinais foi oficialmente proibido, sendo importante ressaltar que aos professores surdos foi negado o direito de votar. O oralismo ou filosofia oralista visa a integração da criança surda na comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no Brasil, o português). A noção de linguagem, para vários profissionais dessa filosofia, restringe-se a língua oral, e esta deve ser a única forma de comunicação dos surdos. O oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva (Goldfield, 2002, pp. 33,34).

O que se percebe é que a imposição da oralidade, afastou o surdo do

mundo e da cultura surda, impossibilitando-o de adquirir sua língua natural e impedindo-o de utilizar desse recurso como um ser social e pensante. Assim confirmam Quadros e Perlin (2007), que a proposta educacional do oralismo estava diretamente ligada à reabilitação de fala dos sujeitos surdos que eram triados e avaliados clinicamente com a indicação de aparelhos auditivos e reabilitação da fala.

Pode-se perceber que desde a antiguidade a busca pela fala sempre foi o objetivo principal na educação dos surdos e se evidenciava pelas estratégias de ensino que os educadores utilizavam, ignorando a identidade do sujeito surdo. Como o resultado não foi satisfatório através das técnicas e da abordagem oralista, surgiu outra proposta, de se unir gestos e sinais ao mesmo tempo que se oralizava ou se estimulava a comunicação pela língua oral: a comunicação total. A filosofia da comunicação total tem como principal preocupação os processos comunicativos entre surdos e surdos e entre surdos e ouvintes. Esta filosofia também se preocupa com a aprendizagem da língua oral pela criança surda, mas acredita que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser deixados de lado em prol do aprendizado exclusivo da língua oral. Por esse motivo, essa filosofia defende a utilização de recursos espaço-viso-manuais como facilitadores da comunicação (Goldfield, 2002, p.38).

Nesse momento, os surdos podiam escolher suas formas de comunicação preferidas e de se comunicarem como desejassem, todas as modalidades linguísticas eram aceitas, buscando uma facilidade maior da língua falada, escrita e na leitura. Como enfatizam, Quadros e Perlin (2007).

A comunicação total foi muito aplicada nos anos 1970 e 1980 e tinha por premissa utilizar todas as formas e recursos possíveis de comunicação: língua oral; ampliação sonora individual e coletiva; alfabeto manual e língua dos sinais. Por esta abordagem, nenhum método ou sistema de comunicação com a criança surda poderia ser omitido, porque todos os recursos devem ser usados e assim todas as formas de comunicação são oferecidas: auditiva, visual e manual. (QUADROS E PERLIN, 2007, p.67)

No entanto, essa metodologia ainda apresentava falhas consideráveis na formação social e cognitiva dos surdos, embora tenha aberto portas para o contato com os sinais, dando início a uma nova possibilidade educacional e cultural, a comunicação bilíngue que se contrapõe veementemente ao oralismo. O que se percebe, é que a proposta bilíngue traz uma grande contribuição para o desenvolvimento da criança surda, pois reconhece a LIBRAS como uma língua, com todo o potencial expressivo de uma língua oral e como instrumento de fortalecimento de estruturas linguísticas, possibilitando o desenvolvimento cognitivo e ampliando o pensamento criativo da criança surda. O conceito mais importante que a filosofia bilíngue traz é de que os surdos formam uma comunidade, com

cultura e língua próprias. A noção de que o surdo deve, a todo custo, tentar aprender a modalidade oral da língua para poder se aproximar o máximo possível do padrão da normalidade é rejeitada por esta filosofia. Isto não significa que a aprendizagem da língua oral não seja importante para o surdo, ao contrário, este aprendizado é bastante desejado, mas não é percebido como o único objetivo educacional do surdo nem como uma possibilidade de minimizar as diferenças causadas pela surdez (Goldfield, 2002, p. 43). O bilinguismo alcançando força total na década de 90, rompe com o conceito de deficiência e traz uma nova corrente com enfoque em uma perspectiva socioantropológica, apresentando um novo olhar para a comunidade surda, possuidora de cultura e de uma identidade própria.

Em se tratando de inclusão, que deve ser a base de toda a sociedade, vai muito além de aceitar as diferenças, mas, de uma tomada de consciência e de mudança de atitude de todos, que só é possível por meio da educação e do reconhecimento das potencialidades de cada ser humano, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas entre outras. Tais condições acarretam desafios ao processo de ensino-aprendizagem nas escolas e nas demais instâncias de conhecimento, inclusive no espaço familiar; os quais, precisam encontrar maneiras de educar os filhos e os alunos com tolerância e respeito com todas as pessoas evidenciando seus direitos bem como, seus deveres. Assim, como mediadora, a família é parte importante no processo de inclusão escolar, não visando apenas o entrosamento e interação social dos seus filhos, mas pensando no desenvolvimento educacional dele é a parte principal. Já a escola, deve dar respostas às expectativas da família, pois ela possui inseguranças em relação a inclusão escolar.

Muitas famílias se questionam se seus filhos sofrerão discriminação, se serão bem aceitos e terão educação de qualidade. Essas preocupações por parte dos familiares devem ser levadas em consideração. Para alguns familiares há resistência em aceitar a língua de sinais como a primeira língua, ou seja, a língua materna de seus filhos surdos. Acreditam que devem aprender a falar oralmente pois assim se apropriarão da primeira modalidade de comunicação. Mas existem também aqueles que são favoráveis ao uso de língua de sinais como forma de ativar a competência linguística, o que favorecerá a aprendizagem do Português nas modalidades oral e escrita.

Considerando o espaço escolar um ambiente social onde nos relacionamos com várias pessoas de diferentes culturas, etnias e saberes, a escola é sem dúvidas um espaço que necessita de inclusão, pois, mesmo com avanços ao falarmos de alunos com necessidades educacionais especiais, ainda encontramos no decorrer do caminho, para incluir essas crianças e jovens, empecilhos

relacionados à prática de ações que dificultam o tal processo.

É preciso atentar para as práticas pedagógicas em sala de aula, em que situações de dificuldades de entendimento por parte dos alunos, mesmo por menor que seja, deve ser questionada pelo professor. Haja vista, que é uma das dificuldades mais frequentes encontradas no processo de inclusão dentro da escola, onde os profissionais não conseguem identificar que as necessidades de aprendizado desse aluno são diferentes dos demais, dificultando a inter-relação e a inclusão no espaço escolar, levando em consideração, que as relações sociais e trocas de experiências também fortalecem a inclusão dos indivíduos.

Infelizmente, dependendo da realidade do local, faltam professores capacitados e interessados na modalidade Educação Especial e Inclusiva, também faltam escolas bem estruturadas para atender crianças com necessidades educacionais especiais, materiais didáticos apropriados e necessários, mais difícil ainda, quando não há uma boa interação entre a família e a equipe escolar

A prova dessa mudança é vista pela ótica da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB N^o 9394/1996, Capítulo V, da Educação Especial, ao ressaltar que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superlotação:

I-Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades;

II-Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como, professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (Art.59).

Alguns estudiosos, no entanto, comentam que, não basta que uma proposta se torne lei para que ela seja imediatamente aplicada. Inúmeras são as barreiras que impedem que a política de inclusão se torne realidade na prática cotidiana das escolas. Segundo Glat e Nogueira (2003), a principal, sem dúvida, é o despreparo dos professores do ensino regular para lidar com alunos que apresentam problemas e dificuldades, seja de postura indisciplinar e/ou aprendizagem e que apresentam alguma deficiência.

O que se percebe, então é que não basta apenas vontade, é preciso primar pela formação continuada dos professores e especialistas em Educação Especial e Inclusiva já que as escolas, cada vez mais atendem alunos com alguma deficiência e dificuldades ou distúrbios de aprendizagem, além de outras questões de ordem, emocional, cultural, econômica e social.

Pletsch (2009) também argumenta que os professores, de modo geral, não se sentem capacitados para receber um aluno com deficiência, apesar de pontuarem os méritos da inclusão, justamente por não se sentirem capacitados para

lidar com as necessidades educacionais dele.

Diante dessa situação, é importante frisar que, para que os professores se sintam mais seguros e confiantes nos trabalhos que precisam desenvolver em sala de aula com os alunos que apresentam alguma deficiência é fundamental que busquem qualificação e o desafio é grande, porém, é possível buscar metodologias inovadoras que possibilitem ao professor uma práxis pedagógica que amenizem as barreiras que impedem que eles consigam ultrapassar seus limites e dificuldades. July foi matriculada no ano 2010 na “Escola AB”, uma escola de ensino fundamental que na época funcionava como escola dos anos iniciais (1º ano ao 5º ano/9 anos). A escola tempo depois, passou a oferecer apenas o ensino fundamental anos finais (6º ao 9º ano/ 14 anos). Ingressou na turma do 1º ano “B”, estudante da sala de ensino regular e atendida na sala de atendimento educacional especializado (AEE), July, teve bastante dificuldades em adaptar-se as novo ciclo de ensino, a priori, pelo fato da mesma ter ingressado na escola aos oito anos de idade, sem frequentar a educação infantil, denotando assim, uma etapa de sua vida escolar deixada para trás, talvez pela falta de conhecimento ou até mesmo, pelo medo da família em colocá-la em um ambiente desconhecido.

Para compreender melhor acerca da discussão em torno da trajetória escolar de July é preciso conhecer primeiramente de quem se trata e quais as implicações e intervenções pedagógicas necessárias para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e pedagógico.

July foi uma criança criada pela avó paterna e foi acometida de meningite viral com apenas um mês de idade, e como sequela da doença, perdeu a audição. Em um relato de sua avó percebeu-se que houve uma carga de responsabilidade muito grande pelo fato de sua neta ter sido abandonada pela mãe biológica ainda bebê, num momento delicado em que a criança esteve doente, abandono este, sem uma justificativa coerente. Desde então, a menina passou a conviver com a avó, o pai que trabalhava muito e por conta do trabalho, mantinha-se muito ausente, e com sua irmã mais velha.

O que se percebeu ao visitar a residência de July foi que a realidade de sua família é de extrema pobreza. Ela encontra-se no período da puberdade e segundo a avó, quando July está no período pré-menstrual, fica agressiva e agitada. A avó teme pela integridade física da neta, visto que, é uma fase, cuja transformação requer uma atenção maior e orientação para que se passe a fase da adolescência de forma tranquila.

Sobre esse aspecto a avó relatou que: “Ela está cada dia mais difícil de conviver com os familiares e as outras pessoas com quem ela mora. Ela se comunica pouco e os colegas surdos gesticulam que ela precisa tomar medicamentos, assim como eles para ficar mais tranquila”.

Percebeu-se nesse relato que a avó deixa transparecer que também concorda com os colegas de July, porém, não tem condições de levá-la a um especialista. Devido à deficiência auditiva, July como aluna, sempre teve dificuldades de relacionamento interpessoais, as queixas sempre foram constantes por conta do seu comportamento agitado e impulsivo, porém, isso não foi um empecilho para que a fizesse parar de estudar.

Ao entrevistar duas professoras que acompanharam July na sala do Atendimento Educacional Especializado, foi feito o seguinte questionamento: Por que razão July não conseguiu acompanhar os demais alunos de sua idade mesmo sendo atendida no AEE?

“Não sei ao certo, mas, creio que ela não tenha apenas deficiência auditiva, mas outro transtorno também, pois é muito agitada e as vezes chega a ser agressiva também.” (professora A)

“Penso que pode ser despreparo dos professores que atendiam ela, fui professora dela, mas, ficava observando como os colegas faziam, elas não davam a atenção devida que a July tinha que ter.” (professora B).

Na segunda escola em que frequentou pode-se ter acesso às informações acerca de alguns aspectos que são observados no desenvolvimento da criança que apresenta deficiência a partir do relatório descritivo avaliativo. No que diz respeito ao aspecto emocional foi mencionado que July tinha grandes dificuldades de relacionar-se com os colegas da classe, bem como, das demais turmas do contexto escolar, pois não conseguia comunicar-se, irritava-se com facilidade, não obedecendo as regras de convivência. No aspecto psicomotor, movimentava-se com dificuldades de mobilidade pela deficiência física no membro inferior direito, não tinha noção de tempo e espaço, tinha coordenação motora prejudicada, devido às sequelas da doença a qual foi acometida ainda quando recém-nascida. No aspecto cognitivo não conseguia concentrar-se nas atividades propostas, pois as deixava incompletas, não conseguia apreender os conteúdos propostos do currículo escolar, atribuídos pela alfabetização mal preparada que recebeu no primeiro ciclo de ensino. Em relação ao aspecto ensino aprendizagem, July não reconhecia o próprio nome, tinha grande dificuldade de transcrever do quadro branco para o caderno, não relacionava quantidades e números. O que conseguia fazer era muito pouco para a etapa escolar e faixa etária.

Na segunda escola, constataram a partir dos relatórios da instituição anterior, da coleta dos dados da família e pelo próprio comportamento da aluna no contexto escolar, que July precisava ser assistida por uma equipe multidisciplinar da Secretaria Municipal de Educação, a fim de identificarem além da deficiência auditiva, ou surdez, outras causas que explicassem o comportamento agressivo e agitado de July. Reiteraram que os profissionais daquela instituição tinham o

desejo de participar de uma formação em Educação Especial/surdez, para que pudessem realizar o trabalho diferenciado com a aluna surda.

Uma criança surda no ambiente escolar precisa sentir-se apoiada pelos colegas e principalmente pelos professores, pois são estes profissionais que mediarão as relações interpessoais dessa criança. Chamar a responsabilidade a escola como um todo no processo de ensino aprendizagem da criança surda é repensar as práticas educacionais e chamar a atenção para o processo de inclusão.

Sobre esse aspecto, Mantoan enfatiza que: “estamos ressignificando o papel da escola com os professores, pais, comunidades interessadas e instalando, no seu cotidiano, formas mais solidárias e plurais de convivência”. (Mantoan, 2003, p.8).

Pluralidade, o diferente, o desconhecido ainda assustam muitos profissionais da educação, embora devam estes, estarem abertos aos novos conhecimentos e as novas demandas escolares. Muitos ainda resistem e até mesmo fogem do que parece ser “diferente”, e lidar com alunos com necessidades educativas especiais para professores arraigados nos “muros do tradicionalismo” é muito difícil.

Sendo assim, percebe-se, que ainda há no ambiente escolar, professores preocupados apenas, em transmitir conhecimentos que muitas vezes são alheios aos alunos com necessidades especiais e até mesmo aqueles que não apresentam nenhum tipo de deficiência, fazendo com que a sala de aula se torne um ambiente monótono e desestimulador.

Considerando que July é uma menina surda, que tem, portanto, uma língua natural, Quadros e Karnopp (2004), enfatizam a importância da língua de sinais como efeito social quando afirmam que as línguas de sinais são consideradas línguas naturais e, conseqüentemente, compartilham uma série de características que lhe atribui caráter específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação.

As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico e não como um problema do surdo ou como uma patologia de linguagem. Stokoe, percebeu e comprovou que a língua dos sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças. (Quadros e Karnopp, 2004, p.30).

Quando algo dá errado no resultado pensa-se de imediato culpabilizar alguém para retirar a responsabilidade de si próprio, e no caso do ambiente escolar, culpabilizar o aluno para não ter que admitir que houve algo que se deixou de planejar adequadamente, ou até mesmo, a negligência dos profissionais. Por esse ponto de vista, o primeiro passo importante é identificar o problema, buscar a solução, partindo para um planejamento, cujos objetivos precisam ser específicos e positivos, plano estratégico de ações congruentes, ter

o controle dessas ações e sempre avaliar o processo de desenvolvimento.

No caso de July houve essa falha na comunicação, pois a escola não proporcionou políticas de ações inclusivas, tanto para July como para o alunado em geral. O que explica a repulsa por parte dos colegas em relação a menina surda que não era compreendida e que também não a compreendiam.

Segundo Carvalho (2008):

A escola pode ser um espaço inclusivo se, nela, todos forem atores e autores. A observação procede porque nem todos os que trabalham no espaço escolar participam do processo decisório. Em outras palavras, nem todos (professores, funcionários, alunos, pais e representantes da comunidade), participam do planejamento das atividades e, muito menos das discussões em torno das funções políticas e sociais da escola e dos papéis de cada um para a concretização do pleno e integral desenvolvimento dos alunos. (Carvalho, 2014, p. 98).

Mantoan (2003) ressalta, indagações acerca da formação dos professores argumentando:

Mas estamos, verdadeiramente, certos de que o nosso papel é esse mesmo: o de transmissores de um saber fechado e fragmentado, em tempos e disciplinas escolares que nos aprisionam nas grades curriculares? Seríamos tão reduzidos a meros instrutores, que conduzem e norteiam a capacidade de conhecer os nossos alunos, transformando-os em seres passivos e acomodados a aprender o que definimos como verdade? Já nos consultamos sobre o nosso maior compromisso educacional, seja no nosso íntimo, seja no coletivo de nossas escolas, em nossas organizações corporativas? (Mantoan, 2003, p.9).

O que a autora propõe é que mudar a escola e a visão dos professores é enfrentar uma tarefa que exige muito trabalho e muitas frentes e que o direcionamento de um ensino de qualidade, pautar-se-á em uma educação inclusiva. É preciso mudar de atitude e assumir a postura de um profissional que se preocupa com o aprendizado do aluno que vai além da competência cognitiva, mas emocional e cultural.

Conforme Carvalho (2008):

Não se trata, portanto, de inserir fisicamente, este ou aquele aluno nesta ou naquela turma comum. Há que se considerar o risco de expor essa pessoa a uma situação similar à vivida em espaços segregados, com a diferença de estar presente no espaço físico das salas regulares sem estarem, nelas, verdadeiramente integradas. Não basta entrar na roda, parafraseando uma cantiga infantil, é preciso não ficar sozinha! (Carvalho, 2008, p.99)

Provavelmente não, e uma das maiores razões foi a falta de qualificação dos professores, acrescida de uma dose relevante de falta de atitude de mudança, pois todos os envolvidos nesse processo são responsáveis, a aluna faz parte da

demanda escolar e tem por direito receber requisitos básicos educativos que viabilizem seu aprendizado de forma significativa.

Analisando por esse prisma, Carvalho (2008), afirma que, os educadores devem examinar a questão, analisando-a em seus pontos e contrapontos, sempre em busca da boa qualidade das respostas educativas das escolas. Para tanto, de um lado, há que remover as barreiras invisíveis (atitudinais) e visíveis (como arquitetônicas) e, de outro, melhorar a qualidade do processo de ensino aprendizagem e das relações com o saber, além da articulação entre as políticas públicas para o enfrentamento da pluralidade de funções que a vida moderna acrescentou à escola.

Considerações finais

A educação da pessoa surda passou por mudanças significativas nas bases conceituais e metodológicas, afinal de uma concepção clínico terapêutica, que considerava a pessoa com perda auditiva como deficiente, passa para uma concepção socioantropológica, em que a surdez é percebida como uma diferença, e não mais como deficiência. Nessa abordagem há o reconhecimento da Língua de Sinais, da identidade e da cultura surda, como um tipo de reflexão e ação de uma práxis revolucionária. Corroborando o que Freire afirmou sobre a educação autêntica que “não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B” (Freire, 2013p.116)

A produção dessa pesquisa proporcionou a oportunidade de enveredar sobre o processo de ensino em que teoria e prática se entrelaçam para desenvolver no aluno um processo de transformação, o que é pertinente constatar com a história real da trajetória escolar de July, uma criança surda e buscar o entendimento sobre as questões teoricamente estudadas em relação ao processo histórico e cultural do sujeito surdo no âmbito escolar e no dorso da sociedade.

Ficou nítido nessa pesquisa as aflições e angústias de uma pessoa surda, poucas vezes compreendida no mundo ouvinte. Comprovou o desconhecimento e o preconceito dos ouvintes com relação ao surdo, a sua cultura e a sua língua natural. Muitas situações das quais ouvimos da família de July, tais como a intolerância e a discriminação a uma garota que só precisava que um profissional qualificado que pudesse proporcionar ferramentas apropriadas ao seu aprendizado e desenvolvimento.

Verificamos que o trabalho escolar com o surdo requer profissional especializado, com fluência em Língua de Sinais, de Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais para que se estabeleça a mediação do conhecimento entre professores ouvintes falantes da língua portuguesa oral auditiva e alunos surdos falantes da Língua de Sinais, e demais integrantes da comunidade escolar.

Sendo assim, as crianças não devem ser excluídas do sistema regular de ensino sob alegação de ser deficiente, mas devem ter acesso a uma educação que respeita sua diferença, de professores com formação inicial e continuada como preceitua a LDBEN 9394/96, e o que é mais importante, terem garantidas as adaptações de acesso ao currículo de acordo com suas necessidades individuais e específicas no contexto do ensino regular.

Referências

Brasil, MEC, SEESP. **Subsídios para a organização e funcionamento de serviços de educação especial. Área da Deficiência Auditiva.** V.9,1998. (séries e diretrizes). Brasil.

___ Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. [2. Ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. – Brasília: **MEC, Secretaria de Educação Especial**, 2006. 116 p (série Educação, saberes e práticas da inclusão).

GOLDFIELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**, 2ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GLAT, Rosana e NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. In: COMUNICAÇÕES. **Caderno de pesquisa em Pós-graduação em Educação.** Ano 10. Nº1. junho de 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** – São Paulo: Ed. Moderna, 2003 - Coleção cotidiano escolar.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultado de pesquisas. In: **Educar, Editora UFPR.** Curitiba, N. 33, p. 143-156,2009.

QUADROS, Ronice Muller de e KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos.** Porto Alegre: ArtMed, 2004.

EDUCAÇÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADE NAS ESCOLAS E SEU IMPACTO NA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DOS GRUPOS MINORITÁRIOS

Giulia Loreto Lovo de Oliveira¹

Rosilene Rodrigues de Sousa²

Wesley Douglas de Souza³

1. Introdução

Partindo do princípio de que a orientação sexual não é uma “escolha” e de que se deve entender a diversidade sexual para além da questão do gênero ou das dicotomias entre homem e mulher (LAPOLLI; PARANHOS; WILLERDING, 2022), este capítulo descreve e promove a reflexão sobre a temática de sexualidade em meio a educação e seu impacto na vida profissional dos grupos minoritários, a partir de pressupostos teórico-práticos, resultantes de um esforço inicial de aproximação com os assuntos vistos na disciplina de Tópicos Especiais: Diversidades nas Organizações e suas Práticas de Gestão, do Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Assim, acredita-se que, a partir do trabalho realizado, foi possível ampliar os horizontes teóricos e metodológicos sobre a temática, e, assim, contribuir para a expansão dos debates e esclarecimentos no que tange à sexualidade dentro da educação.

Inicialmente, é importante compreender o conceito de diversidade. Para Cox (1994, p. 5):

“(…) a representação, em um sistema social, de pessoas com afiliações a grupos claramente diferentes em termos de significado cultural. A

1 Pós-graduada em Desenho Instrucional pelo Instituto de Desenho Instrucional, mestranda, em caráter especial, em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Gestora de Projetos na empresa Eye Tecnologia. E-mail: giulia_loreto@hotmail.com.

2 Especialista em Serviço Social pela Uninter e graduada em Administração pelo Centro Universitário de Brusque. E-mail:rosilenerodriguessousa1994@gmail.com.

3 Pós-graduado em Gestão Estratégica de Pessoas pela Faculdade Descomplica; Graduando em Redes pela Faculdade Sumaré; Coordenador de TI na empresa Advicehealth..E-mail: wesley.douglas1997@gmail.com.

questão da diversidade em um contexto de sistema social é caracterizada por um grupo majoritário e por grupos minoritários, isto é, aqueles grupos com menor quantidade de membros representados no sistema social” (COX,1994, p.5).

Em consonância, o conceito de diversidade sexual está geralmente ligado ao que se distancia do padrão pré-estabelecido na sociedade: homem branco, heterossexual, de classe média e sem deficiências, e que é ressaltado nas práticas educacionais. Desta forma, os grupos minorizados são agrupados por todo e qualquer ser que não se identifica com tais descrições. Como abordado por Flores Pereira e Eccel (2010), revela-se, também, “um aspecto político da dicotomia normal-diferente, que pode ser traduzido pelo questionamento do que é o normal e do que é o diferente” (p. 337).

Neste momento, destaca-se as diferenças entre gênero, sexo e sexualidade. No âmbito das ciências sociais, segundo Heilborn (2003), gênero caracteriza-se por meio da construção social do sexo, que, por sua vez, é designado apenas por aspectos anatômicos do ser humano. Ainda na visão de Heilborn (2003), a sexualidade, por sua vez, pode ser ligada ao exercício da atividade sexual e “vem sendo compreendida como produto de diferentes cenários culturais e não apenas como derivado de um funcionamento biopsíquico dos sujeitos” (p. 198).

Ainda sobre o olhar histórico-pragmático, com o intuito de promover o debate e a luta em prol da comunidade que se formou em torno da diversidade sexual, o movimento, ainda chamado de LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros), teve maior visibilidade no final do século XX, tanto no Brasil quanto no mundo, com a criação de associações, conferências e datas para a causa, deixando ainda mais exposto a necessidade de abordagem da temática. Contudo, a sigla até então utilizada, ainda não estava totalmente inclusiva, isto é, havia indivíduos que não se identificavam com nenhuma das nomenclaturas citadas acima.

Sobre alusão às reflexões de Butler (1990), a diferença entre sexo e gênero se faz presente e traz sua contribuição para a estruturação da sigla atual, ou seja, a contestação das unidades do sujeito dá espaço ao gênero como a múltipla interpretação do sexo. Por isso, faz-se necessário a adequação da sigla para LGBTQIA+, considerando lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros, *queers*, intersex, agêneros, assexuados e mais, para, justamente, deixar com que o próprio indivíduo se defina, tendo como foco principal a inclusão.

Uma vez que a proposta do capítulo é também esclarecer de forma relevante e trazer, com qualidade, a temática para debate, mais do que conhecer a origem, faz-se necessário ter em mente as diferenças entre conceitos que formam a comunidade LGBTQIA+, este é, então, o primeiro passo para uma formação integrada e diversa. Pino (2007), Silva (2017), Teixeira Filho e Vieira (2019) e

Maggioni e Coelho (2021) apontam, de forma clara, esta diferenciação, exposta no quadro abaixo (Quadro 1):

Quadro 1 - Definições ligadas aos conceitos de gênero e sexualidade

Termo	Definição
Lésbica	Mulher cuja orientação sexual e afetiva é voltada para pessoas do mesmo gênero
Gay	Homem cuja orientação sexual e afetiva é voltada para outros homens
Bissexual	Pessoa cuja orientação sexual e afetiva é voltada para pessoas do mesmo gênero e de outros gêneros, ou independentemente de gênero
Transexual	Pessoa que possui uma identidade de gênero, isto é, íntima que uma pessoa tem de si, diferente do sexo biológico.
Travesti	Pessoa que nasce com sexo masculino com identidade de gênero feminina, assumindo papéis de gênero diferentes daqueles impostos pela sociedade.
Transgênero	Terminologia normalmente utilizada para descrever pessoas que transitam entre os gêneros. Contudo, há a possibilidade de utilização do termo para se referir apenas àquelas pessoas que não são nem travestis e nem transexuais, mas que vivenciam os papéis de gênero de maneira não convencional.
Queer	Pessoas cujo gênero, identidade de gênero, orientação sexual ou expressão de gênero não se enquadram nos padrões da sociedade e não é aderida por nenhuma das outras siglas
Intersex	Termo de origem médica, incorporado pelos ativismos, para designar as pessoas que nascem com corpos que não se encaixam naquilo que se entende por corpos masculinos ou femininos.
Agêneros	Ligado aos termos “gênero neutro” ou “sem gênero”, é designado à pessoa que não se identifica com nenhum dos gêneros pré-estabelecidos.

Fonte: Pino (2007), Silva (2017), Teixeira Filho e Vieira (2019) e Maggioni e Coelho (2021).

Criticamente, observa-se que apesar de os aspectos de respeito às diversidades estarem incluídos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, nos documentos norteadores da educação, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e todas as conquistas e visibilidades citadas a priori, inúmeras vezes se percebe um cenário muito desfavorável a estes grupos minoritários. Mascarenhas (2008) corrobora para esta visão, destacando a necessidade de mudança dos padrões, tanto em sociedade, no contexto escolar, quanto nas organizações como um todo. Além disso, complementa que as práticas de diversidade devem revelar a discriminação e, logo após, promover, de fato, a inclusão, visto que o preconceito se encontra camuflado em pequenos atos do cotidiano.

Em consonância, Madureira e Branco (2015) apontam que, enquanto as discussões acadêmicas sobre gênero e sexualidade e diversidade estão em um

nível teórico-conceitual, as instituições escolares ainda não enxergam que as masculinidades e as feminilidades são construções culturais. Um estudo feito pelos autores Bonfim e Mesquita (2020) aponta a falta da inclusão da diversidade nas práticas educacionais. O lugar que, até então, deveria ser o espaço para o debate para a formação de jovens e adultos, ainda carrega frases como que evidenciam o desconhecimento de conceitos básicos de diversidade e inclusão.

Desse modo, com o intuito de relacionar a teoria e a prática e evidenciar o impacto da ausência da temática na formação de jovens e adultos na caminhada profissional, buscou-se, por meio de uma entrevista semiestruturada, realizada no final do primeiro semestre de 2022, para entender a realidade de um indivíduo impactado transversalmente pela temática e que está ligado à comunidade acadêmica. Assim, na sequência apresenta-se o relato dessa entrevista interligado a uma discussão teórica.

2. Desenvolvimento

A partir da aproximação teórica realizada na disciplina de Tópicos Especiais: Diversidades nas Organizações e suas Práticas de Gestão, teve-se a oportunidade de desenvolver os estudos com foco na abordagem da sexualidade no cotidiano e o impacto da formação educacional na trajetória profissional. Por isso, a fim de trazer a realidade da temática para a pesquisa, utilizou-se a técnica de entrevista, conduzida de maneira semiestruturada, ou seja, apesar de um roteiro previamente estabelecido, o entrevistado e as entrevistadoras estavam livres para elaborarem argumentos no decorrer do diálogo. De acordo com Lobiondo Wood & Haber (2001), esta técnica consiste na elaboração de um instrumento escrito e planejado para a coleta de dados sobre conhecimentos, atitudes, crenças e sentimentos.

A entrevista foi realizada com um doutorando do Programa de Pós Graduação em Administração na Universidade Federal de Santa Catarina, de 28 anos, natural de São Paulo de Olivença, no Amazonas, onde iniciou sua trajetória acadêmica. Além disso, é pesquisador dos movimentos LGBTQIAP+ e membro desta mesma comunidade. A mediação foi feita pelas autoras da presente reflexão, de modo a indagar sobre as principais experiências do convidado com a temática abordada na pesquisa.

Inicialmente, quando questionado sobre sua relação, pessoal e acadêmica, no que tange a temática da diversidade sexual, o convidado começa a sua fala ressaltando a importância dos espaços formais e não formais de discussões de diversidade na educação, uma vez que é desta forma que são quebrados os mitos e preconceitos acerca do tema. Como uma forma de exemplificação, tem-se a iniciativa do estado de São Paulo, com a criação Centro de Cultura, Memória e Estudos

da Diversidade Sexual, criado em 2012, para garantir a preservação do patrimônio cultural da comunidade LGBTQIAP+ brasileira (VIEIRA JUNIOR, 2013).

Em continuidade a entrevista, o doutorando destaca que se considera fruto da miscigenação: negro, índio, português e espanhol. Ao longo de seu discurso, compartilhou com o grupo que é gay e assumiu-se para a sociedade desde os 18 anos, mas não sendo um problema para ele, apesar da resistência de alguns familiares, como seu pai, pela visão conservadora, tentando até tirar sua vida, e seu avô, que mesmo assim teve o neto como ponto de apoio até seu último dia de vida. Sua mãe sempre o aceitou, mas a cidade em que morava foi extremamente segregadora, impulsionando o entrevistado a buscar uma nova realidade em outro local: na Universidade, que lhe garantiu uma autonomia.

A luta por espaço e a quebra de barreiras no que tange os aspectos sexuais não são exclusividade da atualidade. Foucault (1984) traz, no primeiro volume de sua obra, que os aspectos acerca da sexualidade estavam presentes como discursivo-institucional, visando um controle dos indivíduos.

“A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se aprende com dificuldade, mas à grande rede de superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e poder” (FOUCAULT, 1984, p 100.).

Neste processo, o sexo tornou-se a junção do corpo e o controle da população, principalmente em meados do século XIX. A sexualidade, por sua vez, foi a precursora de mais uma dicotomia: as práticas sexuais “bem-educadas”, ou normatizadas, ligadas ao heterossexualismo, monogamias, consolidadas pelo matrimônio e reprodutivas, e as demais, vistas pela população cível e diversos profissionais da saúde como incorretas e fora da dita “linha da normalidade”. Desta forma, a sexualidade ancorou-se como a justa medida de separação entre normalidade e anormalidade (FOUCAULT, 1984).

Louro (2009), em sua obra, destaca que, até os primórdios do século XIX, o modelo sexual ocidental tinha como base um eixo, com vértice masculino, corroborando a visão apontada por Foucault (1984). A disputa entre “certo” e “errado” sobre os aspectos sexuais, estipulada e estimulada pelos grupos dominantes, deram origem a diversos movimentos contra esta supremacia.

Facchini (2011) aponta, como exemplo, o *Center for Culture and Recreation* (COC), em Amsterdam, espaço dedicado para desconstruir a imagem negativa da homossexualidade, inclusive com publicações mensais sobre o tema. A iniciativa de defender o movimento também teve um grande marco nos anos 1970 no Brasil, durante a Ditadura Militar. Em meio a um período de extrema censura e restrições, foi criada a “imprensa nanica”, uma produção mais caseira e em menor escala. O

jornal denominado “Lampião da Esquina” expôs a luta contra a discriminação e o preconceito em relação aos homossexuais (MAIOR JÚNIOR; ZIOLI, 2016).

Sob a ótica das suas experiências profissionais e o impacto da educação, que fez o convidado procurar novas oportunidades no sul do Brasil, o convidado traz um ponto importante em relação à autonomia que ele, como representante da comunidade LGBTQIA+ teve nas organizações públicas, como em Delegacia, no Ministério Público, no Cartório Judicial, no Observatório de Violência contra Gênero, situação esta que não se refletiu nas experiências em empresas privadas e na universidade. Sua figura poderia até ser “respeitada”, desde que não houvesse impedimentos para a geração de lucros e nas práticas docentes.

Ainda nesta direção, a diversidade sexual nas organizações educacionais é uma discussão recente e delicada, tendo em vista o histórico da sociedade brasileira, mencionada por meio de alguns pontos no presente texto. Apesar da tentativa de inclusão de políticas de diversidade, Saraiva e Irigaray (2009) expressam a não efetividade em muitos dos casos, uma vez que preconceito arraigado dos próprios membros da comunidade escolar, destes gestores, líderes e membros de equipes e docentes, impedem a inclusão dos públicos minoritários.

Neste sentido, é de extrema importância a conscientização sob a ótica das relações sociais, para que “um modelo pautado por valores ocidentais, patriarcais, machistas e materialistas, (...) determinados atributos (...) valorizados em detrimento de outros” (CAPRONI NETO; SARAIVA; BICALHO, 2014, p. 88) não seja disseminado como prática habitual e normalizada no processo educacional.

Na sequência, é levantado o ponto do acesso à universidade, isto é, o convidado teve estas oportunidades, mas e aqueles que não possuem este espaço? Como serão incluídos se não há este acesso? A prioridade, no caso dos grupos marginalizados, são as questões de sobrevivência, como saúde e segurança. Contudo, ainda sim, têm-se membros da comunidade LGBTQIA+ que não possuem tais condições básicas, sofrendo um preconceito ainda maior, pelo acúmulo de papéis excludentes em sociedade.

Um ponto importante na fala do doutorando diz respeito a aceitação social e autoaceitação. Ele acredita que o segundo termo é o mais importante, para que o indivíduo se dê a oportunidade do conhecimento, a fim de se identificar, independente da sua identidade de gênero. O autoconhecimento, nesse caso, é primordial para a autoaceitação. A aceitação social, por sua vez, em sua visão, é fragmentada, isto é, dependerá do local e dos indivíduos que o compõem e pode ocasionar até a fragmentação do eu. Ao longo das experiências, quando há a autoaceitação, ocorre o processo de adaptação do ser humano, gerando, assim, uma aceitação social. Contudo, ressalta que para comunidade LGBTQIA+, assim como para negros e índios, este processo é ainda mais complexo, já que

há um acréscimo de barreiras a serem derrubadas, para buscar um lugar de fala e de respeito, principalmente no âmbito educacional.

Ainda sobre o questionamento, destaca-se que o papel da escuta ativa no processo de respeito e compreensão das diversidades é algo que, na opinião do entrevistado, para o ser humano não é um exercício simples, contudo, necessário para desenvolver a empatia. Este ponto merece destaque, pois esta deve ser uma expertise do educador contemporâneo, em meio às diversidades.

Além disso, o entrevistado destaca que os perfis cis gêneros têm uma melhor abertura diante a sociedade, comparado aos demais grupos. Tendo como foco a comunidade de estudo, gays, lésbicas e bissexuais, por terem uma maior visibilidade, acabam tendo uma aceitação melhor que os transsexuais, transgêneros, intersex, queers e demais qualificações. O mercado, desta forma, acaba se afunilando para este público minoritário, ligando-os até a eventuais problemas, tanto no meio acadêmico quanto no profissional.

Neste sentido, apesar da dificuldade e resistência, no processo de desenvolvimento intelectual, acadêmico e profissional, o movimento de quebra das amarras da sociedade heteronormativa se intensifica com o passar dos anos, o que pode ser enxergado como uma inspiração para a contínua luta. Em 2013, por exemplo, criou-se um Fórum de empresas e direitos LGBTs, a fim de discutir políticas e planos de ação para a diversidade nas empresas. Enquadram-se neste grupo, para encarar o desafio, organizações como a Coca-Cola Brasil, AVON, VIVO, Itaú, entre outras (SALES, 2015; SALES, 2017).

A conversa com os envolvidos se encaminha para o destaque importante entre a diferença da identidade de gênero e/ou orientação sexual e o caráter do indivíduo. Muitas vezes, faz-se essa conexão errônea, como, por exemplo, “Toda pessoa transexual realiza furtos ou é vulgar”. Neste caso, não há espaço para generalizações e deve-se respeitar o papel exercido na sociedade.

Quando questionado sobre o tratamento no ambiente de trabalho, ressalta que sentiu maior preconceito dentro de sala de aula, por um professor. A situação não foi direta, mas foi percebida em um colegiado por meio de uma fala que ligava sua orientação sexual ao seu comportamento questionador em sala. Neste episódio, a Comunidade Acadêmica, apesar do julgamento entre o corpo docente, estiveram ao seu favor, o que causou o repensar docente.

Levando a situação retratada pelo entrevistado, nem sempre ocorre da mesma forma, em que há a retaliação entre as partes. Ser alvo de preconceito sexual pode desenvolver alguns sintomas psicossomáticos, como relatado por Guedes (2003), além de estresse e depressão, baixa autoestima e, em alguns casos, tentativa de suicídio. Desta forma, a situação de discriminação possui dimensões que afetam não só seu desenvolvimento profissional, como sua saúde e bem-estar.

3. Conclusão

Concluir qualquer trabalho é, por si só, um enorme desafio, mas um relato como esse provoca às autoras no sentido de retirá-las do “lugar-comum” para refletir sobre uma temática fundamental tanto dentro como fora do contexto organizacional. Destaca-se que os referidos autores são cisgêneros e heterossexuais, e, portanto, enquadram-se no “padrão” que foi apresentado na introdução desse texto. Posto isto, busca-se aqui não apresentar uma conclusão propriamente dita, mas sim algumas reflexões, em tom de considerações mais iniciais do que finais, sobre a temática exposta.

Teoricamente, foi possível entender que a sigla LGBTQIAP+ representa não apenas letras isoladas para categorizar indivíduos, mas trata-se da incorporação histórica da luta de uma comunidade que por muito tempo foi menosprezada, agredida e subjugada.

Na prática, por meio da entrevista realizada, percebeu-se que, apesar dos muitos avanços, essa comunidade ainda vive (ou sobrevive) com julgamentos constantes sobre suas capacidades e potencialidades tanto coletivas como individuais. Isso não apenas no âmbito educacional, mas na própria família, entre amigos e em alguns casos até na própria comunidade, ao ter determinados preconceitos contra transsexuais e transgêneros. A falta de senso coletivo de diversidade e inclusão faz com que as maiorias demonstrem preconceito e atitudes discriminatórias contra as minorias, evidenciando as dificuldades no respeito às suas diferenças.

Espera-se que a realização deste estudo contribua, instigando novos estudos relacionados ao tema abordado, contribuindo para a sensibilização no sentido do combate ao preconceito e discriminação à população LGBTQIA+ e, sobretudo, para o fomento de uma cultura de respeito à diversidade.

Diante desses aspectos, faz-se necessário uma compreensão mais aprofundada das diversas orientações sexuais existentes no ambiente educacional e seu impacto na vida profissional, em que a elaboração e implantação de políticas de diversidade sejam mais eficazes e atitudes a fim de coibir práticas de violência moral.

Assim, vale a pena incorpora-se ao chamado feito por Lapolli, Paranhos e Willerding (2022, p. 74): “reconhecer e respeitar todas essas possibilidades são reverenciar a diversidade humana, contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, diversa, igualitária e livre”.

Referências

BONFIM, J.; MESQUITA, M. R.. “NUNCA FALARAM DISSO NA ESCOLA...”: um debate com jovens sobre gênero e diversidade. **Psicologia & Sociedade**, [S.L.], v. 32, n. 1, p. 1-16, abr. 2018.

BUTLER, J. **Gender trouble: feminism and the subversion of identity**. Nova York: Routledge, 1990.

CAPRONI NETO, H. L.; SARAIVA, Luiz Alex Silva; BICALHO, R. de A. Diversidade Sexual nas Organizações: um estudo sobre *coming out*. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 1, n. 8, p. 86-103, 2014.

CÉSAR, M. R. de A. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. **Educar**, v. 35, p. 37-51, 2009.

COX, T. **Cultural diversity in organizations**. San Francisco: Berret-Koehler, 1994.

EISNER, S. **Bi**: Notas para uma revolução bissexual. São Paulo: Editorial Linha a linha, 2021.

FACCHINI, R. **Histórico da luta de LGBT no Brasil**. In: SÃO PAULO. Conselho regional de Psicologia 6ª região (org). Psicologia e diversidade sexual. Conselho Regional de Psicologia da 6ª Região – São Paulo: CRPSP, 2011. 92f; 23cm. (Caderno Temático 11).

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FLORES-PEREIRA, M. T.; ECCEL, C. S. Diversidade nas organizações: uma introdução ao tema. In: BITENCOURT, C. (Org.) **Gestão contemporânea de pessoas: novas práticas, conceitos tradicionais**. Porto Alegre: Bookman, 2010. p.335-352.

GUEDES, M. N. **Terror Psicológico no Trabalho**. São Paulo: LTR. 2003.

HEILBORN, M. L.. Articulando Gênero, Sexo e Sexualidade: diferenças na saúde. In: GOLDENBERG, Paulete *et al* (org.). **O Clássico e o Novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003. p. 1-444. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/d5t55/pdf/goldenberg-9788575412510.pdf#page=197>. Acesso em: 10 jul. 2022.

LAPOLLI, E. M.; PARANHOS, W. R.; WILLERDING, I. A. V. **DIVERSIDADES: O BÊ-Á-BÁ PARA A COMPREENSÃO DAS DIFERENÇAS**. 1. ed. Florianópolis: Pandion, 2022.

LOBIONDO-WOOD G, HABER J. **Pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação e utilização**. 4a ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan; 2001.

LOTZ, G. E.; BURDA, J. A.. **Recrutamento e Seleção de Talentos**. 1. Ed. Curitiba: Intersaberes, 2015.

MADUREIRA, A. F. do A.; BRANCO, A. U.. Gênero, Sexualidade e Diversidade na Escola a partir da Perspectiva de Professores/as. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 3, p. 577-591, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5137/513751492005.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

MAGGIONI, M. B. L.; COELHO, R. dos S.. Inclusão e práticas de diversidade sexual e de gênero nas organizações: a percepção da comunidade LGBTQIA+. In: Fórum Internacional ECOINNOVAR, 10., 2021, Online. **Anais**. Santa Maria: ECOINNOVAR, 2021. p. 1-17. Disponível em: <http://ecoinovar.submissao.com.br/10ecoinovar/anais/arquivos/113.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022.

MAIOR JÚNIOR, P. R. S.; ZIOLI, M.. Militância homossexual no Brasil da Ditadura Militar: os casos de João Silvério Trevisane e João Antônio Mascarenhas. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, v. 9, n. 2, p. 331-348, jul. 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/territoriosfronteiras/index.php/v03n02/article/view/476/pdf>. Acesso em: 01 set. 2022.

MASCARENHAS, A. O. Gestão da diversidade. In: MASCARENHAS, A. O. (Org.). **Gestão estratégica de pessoas: evolução, teoria e crítica**. São Paulo: Cengage Learning, 2008. p. 259-270.

OLIVEIRA NETO, A. C. de; GOMES, L. H. G. de A. V.. Música paraense LGBTQIA+ como resistência: instrumento de divulgação da luta lgbtqia+. **Puçá: Revista de Comunicação e Cultura da Faculdade Estácio do Pará**, Belém, v. 5, n. 2, p. 1-31, 2019. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/puca/article/view/8407>. Acesso em: 10 jul. 2022.

PINO, N. P. A teoria queer e os intersex: experiências invisíveis de corpos des-feitos. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 8, n. 28, p. 149-174, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/knKyktZNBtwJrkF9dL3zvbB/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022.

PORTUGUEZ, L.F. **(Re)conhecendo as necessidades e especificidades em saúde das pessoas bissexuais e pansexuais**. 2019. 53 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Saúde Coletiva, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas de Saúde, Fundação Oswaldo Cruz,, Brasília, 2019. Disponível em: https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/handle/icict/52331/lusa_portuguez_fiodf_espec_2018.pdf?sequence=2&isAllowed=y. Acesso em: 01 set. 2022.

SALES, R. G. Diversidade no trabalho: valores organizacionais e adesão às normas em organizações participantes do Fórum Empresas e Direitos LGBT. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COMUNICAÇÃO E CONSUMO, 5. **Anais [...]**. São Paulo, 2015.

SALES, R. G.. **Políticas de respeito à diversidade sexual no ambiente de trabalho: análise das percepções sobre o papel da comunicação em organizações participantes do Fórum de Empresas e Direitos LGBT**. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SARAIVA, L. A. S.; IRIGARAY, H. A. dos R. Políticas de diversidade nas organizações: uma questão de discurso?. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 49, n. 3, p. 337-348, 2009.

SILVA, A. de O. R. da. **Diversidade sexual**: lutas e conquistas da população LGBT. Colaboração de Ana Caroline Cabral Cristino, Tereza Helena Gomes Soares e Lilian Freitas Coelho. Fortaleza: IFCE, 2017.

TEIXEIRA FILHO, C.; VIEIRA, M. V. A.. A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO AGÊNERO POR MARCAS BRASILEIRAS DE MODA EM SUAS COMUNICAÇÕES DIGITAIS. **Cronos: Revista da Pós-Graduação em Ciências Sociais**, v. 20, n. 2, p. 16-32, 2019.

VIEIRA JUNIOR, N. C. **Memória LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transgêneros) no Museu da Diversidade Sexual em São Paulo**: sugestões de sistemas e serviços informacionais. 2013. 47 f. Monografia (Especialização) - Curso de Gerência de Sistemas e Serviços de Informação, Escola de Sociologia e Política de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: http://eprints.rclis.org/23322/1/FESPSP_Monografia_memoria%20LGBT_%20NCVJ%2025%20out%202013.pdf. Acesso em: 20 ago. 2022.

CIBERCULTURA E SOCIOLOGIA: PROPAGANDO A EXPERIÊNCIA AFRO-BRASILEIRA COM BASE NA LEI 10.639/03

*Max Augusto Alves de Souza*¹

*Regina Marques de Souza Oliveira*²

*Reinaldo José de Oliveira*³

1. Introdução

É com grande satisfação que compartilho com vocês este texto, que é fruto de minha pesquisa de dissertação em vias de defesa. Ao longo dos últimos anos, dediquei-me a um intenso estudo e pesquisa sobre a viabilidade de integração entre Cibercultura e suas ferramentas aplicadas a Educação Sociológica, com o objetivo de desenvolver e difundir em sala de aula a cultura afro-brasileira de ontem e de hoje na perspectiva de elaboração de um estudo identitário-contemporâneo.

Durante a pesquisa, foram analisadas as possibilidades e desafios da aplicação da Cibercultura e suas ferramentas na educação sociológica e difusão do conhecimento histórico africano e afro-brasileiro. Além disso, foi realizado um estudo da evolução histórica da inclusão da abordagem sobre o ensino de

-
- 1 Professor da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, Especialista em Docência do Ensino Superior e História do Brasil, Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB - Orcid - <https://orcid.org/0009-0009-8633-1401>.
 - 2 Doutora em Psicologia em 2008 (PUC/SP- Brasil e EHESS-Paris/França/Colégio Doutoral Franco Brasileiro, cotutela, Programa da Fundação Capes), Mestre em Psicologia Social (2003, Bolsa CNPQ), Especialista em Psicoterapia Psicanalítica INEF/SP (1997) e psicóloga (1993). Foi recebida no Laboratório de Psicologia Social da École des Hautés Études en Sciences Sociales, por Denise Jodelet e Elisabeth Lage e no CADIS - Centre d'Analises et Intervention en Sciences Sociales, por Michel Wieviorka. Com experiência de trabalho em Saúde, Clínica e Instituições, com populações vulneráveis, negras, juventude e criança negra – Orcid - <http://lattes.cnpq.br/5896337982275411>.
 - 3 Possui graduação (1998), mestrado (2002) e doutorado (2008) em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tem experiência nas áreas de Sociologia e Antropologia, com ênfase em estudos sobre a Cidade e o urbano, Globalização, Relações Étnico Raciais, Diversidade, Identidades e Subjetividades, atuando principalmente nos seguintes temas: cidade, memória, políticas públicas, saúde, relações étnico raciais e território. Realizou o pós-doutorado (2008-2013) do Programa Nacional de Pós-Doutorado da CAPES.

sociologia e cultura afro-brasileira e Experiências Atlânticas de ontem e de hoje, no ambiente no Colégio Estadual Senador Luís Viana Filho na cidade de Almadina, Estado da Bahia.

Foi possível verificar as potencialidades e dificuldades da utilização das ferramentas da Cibercultura no espaço escolar, com o objetivo de difundir o conhecimento e a cultura afro-brasileira de forma mais ampla e inclusiva. Para isso, foi utilizada a metodologia de grupos focais, que permitiu uma análise mais profunda das experiências e percepções dos estudantes e professores envolvidos no processo.

Espero que este texto possa contribuir para o avanço do conhecimento na área de educação sociológica e cultura afro-brasileira, bem como inspirar outros pesquisadores a explorarem as potencialidades da Cibercultura na difusão do conhecimento e da cultura. Agradeço a todos que contribuíram para a realização desta pesquisa e espero que este trabalho possa ser útil para a sociedade como um todo.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, pude perceber que a utilização da Cibercultura e suas ferramentas na educação sociológica pode trazer diversos benefícios, como a possibilidade de acessar conteúdos e informações de forma mais dinâmica e interativa, além de ampliar a participação dos estudantes no processo de construção do conhecimento.

No entanto, também foi possível identificar alguns desafios, como a necessidade de um maior investimento em infraestrutura e formação dos professores para o uso adequado das tecnologias, além de uma preocupação com a garantia da qualidade e segurança das informações veiculadas.

A utilização da metodologia de grupos focais foi fundamental para compreender as percepções e expectativas dos estudantes e professores envolvidos no processo, bem como para identificar suas principais necessidades e dificuldades em relação ao uso das ferramentas diretamente ligadas aos instrumentos da cibercultura.

Com base nos resultados obtidos, foi possível concluir que a integração entre Cibercultura e educação sociológica pode contribuir significativamente para a difusão do conhecimento e da cultura afro-brasileira, bem como para o desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva e plural. No entanto, é fundamental que sejam realizados investimentos em infraestrutura e formação dos professores, bem como uma constante avaliação da qualidade e segurança das informações veiculadas.

Este trabalho representa um grande avanço na compreensão da viabilidade de integração entre Cibercultura e educação sociológica, bem como para a promoção da cultura afro-brasileira e de uma sociedade mais inclusiva e plural. Espero que este trabalho possa contribuir para o desenvolvimento de novas pesquisas e ações nessa área tão importante para a nossa sociedade.

2. Desenvolvimento

A pesquisa-ação é fundamentada em quatro princípios básicos: colaboração, participação, reflexão e transformação. O primeiro princípio, colaboração, implica que a pesquisa deve ser realizada em colaboração com os participantes envolvidos no processo de estudo, de forma que eles possam contribuir para a definição dos objetivos da pesquisa e para a elaboração das estratégias de ação. A colaboração pressupõe que os pesquisadores e os participantes trabalhem juntos para identificar os problemas, formular hipóteses e definir ações para resolvê-los.

“A pesquisa-ação tem como objetivo central a transformação da realidade estudada, buscando a resolução de problemas concretos e a melhoria das condições de vida dos participantes. Ela se baseia na reflexão crítica sobre a ação e na participação ativa dos sujeitos envolvidos, visando à construção coletiva do conhecimento.” (LIMA, 2013, p. 87)

O princípio da participação implica que os participantes se envolvam ativamente em todo o processo de pesquisa e implementação das ações propostas. Isso significa que eles devem ser motivados a contribuir com ideias e sugestões e a tomar parte em todas as etapas da pesquisa, desde a concepção do projeto até a execução das ações e análise dos resultados.

O terceiro princípio, reflexão, implica um processo constante de reflexão sobre os resultados obtidos e sobre os desafios enfrentados ao longo do processo. Os pesquisadores e os participantes devem refletir sobre as ações implementadas e buscar formas de melhorar continuamente o processo. A reflexão é uma parte fundamental da metodologia, pois permite avaliar o sucesso das ações implementadas e corrigir possíveis falhas.

“A pesquisa-ação é uma metodologia que permite a análise crítica da realidade social, com vistas à sua transformação, na direção da superação das contradições e dos conflitos existentes. Ela se baseia na interação entre o pesquisador e o objeto da pesquisa, em um processo que busca a construção de conhecimento útil e significativo para a prática social.” (THIOLLENT, 2011, p. 21)

O terceiro princípio, reflexão, implica um processo constante de reflexão sobre os resultados obtidos e sobre os desafios enfrentados ao longo do processo. Os pesquisadores e os participantes devem refletir sobre as ações implementadas e buscar formas de melhorar continuamente o processo. A reflexão é uma parte fundamental da metodologia, pois permite avaliar o sucesso das ações implementadas e corrigir possíveis falhas.

O quarto e último princípio, transformação, tem como objetivo principal a transformação da realidade estudada. Isso significa que as ações propostas

devem ter um impacto positivo na vida dos participantes e na sociedade como um todo. A transformação deve ser o objetivo final da pesquisa-ação, pois é a partir dela que se pode verificar a efetividade da metodologia.

A Cibercultura é um termo que se refere às transformações culturais, sociais e tecnológicas decorrentes do desenvolvimento da internet e das novas tecnologias digitais. É um conceito que se relaciona com a cultura digital e a cultura da informação, e que envolve diferentes aspectos, como a comunicação, a informação, a produção cultural e a sociabilidade.

“O termo cibercultura abrange o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. Ele designa o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.” - Pierre Lévy, 2009 pág. 38)

Algumas das principais características da Cibercultura incluem a hipertextualidade, a interatividade, a virtualidade, a convergência e a participação. A hipertextualidade se refere à possibilidade de interconectar informações e recursos em diferentes formatos, de maneira não-linear e não-hierárquica. Já a interatividade permite a participação ativa dos usuários na construção do conhecimento e da cultura.

A virtualidade é a possibilidade de criação de espaços e experiências digitais, que podem ter diferentes graus de realidade e imersão. A convergência é a integração entre diferentes mídias e tecnologias, que permite a produção e consumo de conteúdo em diferentes plataformas e dispositivos. Por último, a participação refere-se à capacidade de engajamento ativo dos usuários no processo de produção, compartilhamento e disseminação de conteúdos digitais. Esse aspecto assume uma dimensão fundamental na medida em que estimula a criação colaborativa e a interação entre os indivíduos envolvidos no ambiente virtual. A participação não se limita apenas à recepção passiva de informações, mas sim, abrange a possibilidade de contribuição ativa dos usuários, permitindo que estes sejam agentes ativos na construção do conhecimento e na disseminação de ideias.

Trata-se, portanto, de um elemento chave para o fortalecimento da cidadania digital e da promoção de uma cultura participativa na era digital. A cibercultura é uma área de estudo multidisciplinar, que envolve diferentes campos do conhecimento, como a comunicação, a sociologia, a psicologia, a antropologia, entre outros. Ela tem transformado profundamente a maneira como as pessoas se comunicam, se informam, se relacionam e produzem cultura, e tem sido objeto de intensas reflexões e debates sobre seus impactos e possibilidades.

Além disso, a cibercultura tem sido utilizada como ferramenta na educação sociológica e na difusão do conhecimento histórico afro-brasileiro e da

cultura afro-brasileira. A utilização das ferramentas da Cibercultura pode trazer benefícios como a possibilidade de acessar conteúdos e informações de forma mais dinâmica e interativa, bem como ampliar a participação dos estudantes no processo de construção do conhecimento. No entanto, também apresenta desafios, como a necessidade de investimentos em infraestrutura e formação dos professores para o uso adequado das tecnologias.

“Não há dúvidas de que as tecnologias digitais estão cada vez mais presentes em nossa vida cotidiana. Esse cenário tem gerado impactos significativos em diversos âmbitos da sociedade, inclusive no campo educacional. No ensino de sociologia, não poderia ser diferente. A utilização de tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem pode ser uma oportunidade para ampliar as possibilidades pedagógicas, tornando o aprendizado mais dinâmico, colaborativo e significativo para os estudantes. Entretanto, é importante que essa utilização seja realizada de forma crítica e reflexiva, a fim de evitar que as tecnologias sejam vistas como solução mágica para os desafios educacionais, mas sim como uma ferramenta a ser integrada ao processo pedagógico de forma consciente e contextualizada.” (Cunha, 2019, p. 14)

Em suma, a cibercultura é um conceito que envolve diversas transformações culturais e tecnológicas decorrentes do desenvolvimento da internet e das novas tecnologias digitais. Ela tem sido objeto de intensas reflexões e debates sobre seus impactos e possibilidades, e tem sido utilizada como ferramenta na educação sociológica e na difusão do conhecimento histórico e cultural.

A Lei 10.639/03, sancionada em 9 de janeiro de 2003, é um marco histórico na luta pela promoção da igualdade racial no Brasil. Ela estabelece a obrigatoriedade da inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar da educação básica, em especial no ensino de História e Literatura. A lei é resultado de uma longa trajetória de lutas do movimento negro brasileiro, que reivindica o reconhecimento e a valorização da história e cultura afro-brasileira e africana como parte integrante da identidade e da formação cultural do país.

A partir da Lei 10.639/03, o ensino de Educação Étnico-Racial passou a ser obrigatório nas escolas de todo o país. Isso significa que as escolas devem incluir em seu currículo a história e cultura afro-brasileira e africana de forma transversal, ou seja, não apenas em disciplinas específicas, mas em todas as áreas do conhecimento. Essa inclusão deve ser realizada de forma crítica e reflexiva, evitando estereótipos e preconceitos.

A Lei 10.639/03 foi um grande avanço na promoção da igualdade racial no Brasil, mas ainda há muito a ser feito. É necessário que as escolas sejam espaços de acolhimento e valorização da diversidade étnico-racial, onde os alunos se sintam respeitados e representados. Para isso, é fundamental que as políticas públicas de educação sejam voltadas para a inclusão e valorização das diferenças

culturais e étnicas, e que as escolas e os professores estejam comprometidos com a formação de cidadãos críticos e conscientes de sua história e cultura.

Desde a aprovação da Lei 10639/03, há vinte anos, a luta pela valorização e reconhecimento da diversidade étnico-racial tem sido cada vez mais presente no ambiente escolar. A legislação tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas públicas e privadas de todo o país, em todos os níveis e modalidades de ensino.

“Os 20 anos de promulgação da Lei 10639/03 representam um marco importante na luta contra o racismo estrutural e a valorização da diversidade étnico-racial no Brasil. Desde sua criação, a lei tem sido um instrumento fundamental para a promoção da igualdade racial nas escolas brasileiras, incentivando o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as disciplinas. No entanto, apesar dos avanços alcançados, ainda há muito a ser feito para que a lei seja implementada em sua totalidade e que a educação brasileira se torne efetivamente antirracista e inclusiva. É fundamental que sejam tomadas medidas concretas para garantir a formação adequada dos professores, o acesso de todos os estudantes a uma educação de qualidade e a valorização das contribuições históricas e culturais dos povos afro-descendentes em todas as esferas da sociedade.” (SANTOS, 2023 pág. 48)

No entanto, apesar da lei ter sido um grande avanço na luta contra o racismo estrutural e na promoção da igualdade racial, ainda há muito a ser feito. A implementação da lei ainda é um desafio, já que muitas escolas ainda não a colocam em prática de forma efetiva. A formação dos professores também é uma questão fundamental, pois muitos ainda têm dificuldade em lidar com a diversidade étnico-racial em sala de aula.

Outro ponto importante é a necessidade de ampliação do conhecimento sobre a história e a cultura afro-brasileira e indígena, para além do que é determinado pela lei. É preciso que a escola se comprometa em desenvolver uma educação antirracista e plural, que promova a inclusão e a valorização da diversidade.

A tecnologia tem sido uma ferramenta poderosa na luta anti-racista. Ela tem sido usada para amplificar vozes negras, denunciar o racismo estrutural e sistêmico e mobilizar pessoas para a ação. Neste texto, iremos abordar a importância da tecnologia na luta anti-racista, destacando alguns exemplos de como ela tem sido utilizada para enfrentar o racismo em diferentes contextos.

Em primeiro lugar, a tecnologia tem ajudado a dar voz aos negros. As redes sociais e outras plataformas digitais permitem que as pessoas compartilhem suas experiências e opiniões de forma ampla e acessível. Isso é especialmente importante quando se trata de racismo, pois muitas vezes as vozes negras são silenciadas ou ignoradas na mídia tradicional. Através da tecnologia, as pessoas podem compartilhar suas histórias e opiniões, conectando-se com outras pessoas que estão passando por situações semelhantes e formando comunidades de apoio.

O preconceito é um problema social enraizado no Brasil há séculos, afetando grupos vulneráveis como negros, mulheres, LGBTQIA+⁴ e muitos outros. A tecnologia, no entanto, pode ser uma ferramenta poderosa no combate ao preconceito e à promoção da inclusão social.

Uma das principais maneiras pelas quais a tecnologia pode combater o preconceito é através da ampliação da voz das comunidades marginalizadas. As tecnologias de mídia social permitem que pessoas de todas as camadas da sociedade compartilhem suas experiências, reivindiquem seus direitos e se conectem com outras pessoas em situações semelhantes. Isso é especialmente importante para grupos historicamente marginalizados que não têm acesso a meios tradicionais de comunicação.

A tecnologia também pode desempenhar um papel fundamental na educação e na conscientização sobre questões de preconceito. Através de plataformas online, as pessoas podem acessar uma vasta gama de recursos educacionais, incluindo leituras, vídeos e palestras, que podem ajudá-las a entender melhor as raízes do preconceito e como combatê-lo. Além disso, as tecnologias de realidade virtual e aumentada podem ser usadas para simular experiências de discriminação e preconceito, o que pode ajudar as pessoas a desenvolver empatia e compreensão em relação a grupos marginalizados.

Outra maneira pela qual a tecnologia pode combater o preconceito é através do monitoramento e denúncia de discursos de ódio e notícias falsas na internet. As empresas de tecnologia podem desenvolver algoritmos e ferramentas para identificar conteúdo prejudicial e removê-lo das plataformas. Além disso, as pessoas podem usar as redes sociais para denunciar discursos de

4 L - Lésbicas: Mulheres que se sentem atraídas emocional, romântica e/ou sexualmente por outras mulheres.

G - Gays: Homens que se sentem atraídos emocional, romântica e/ou sexualmente por outros homens.

B - Bissexuais: Indivíduos que se sentem atraídos emocional, romântica e/ou sexualmente por pessoas de ambos os sexos.

T - Transgêneros: Pessoas cuja identidade de gênero difere do sexo atribuído no nascimento. Por exemplo, uma pessoa que foi designada como do sexo masculino ao nascer, mas se identifica como mulher.

Q - Queer ou Questionando: O termo “queer” pode abranger uma ampla gama de identidades não heterossexuais ou não conformistas de gênero. “Questionando” refere-se a pessoas que estão explorando e questionando sua própria identidade sexual e/ou de gênero.

I - Intersexuais: Indivíduos que têm características biológicas que não se enquadram nas definições típicas de sexo masculino ou feminino. Essas características podem estar relacionadas aos cromossomos, hormônios ou órgãos sexuais.

A - Assexuais: Pessoas que experimentam pouco ou nenhum interesse sexual por outras pessoas. Isso não significa necessariamente que eles não tenham relacionamentos românticos ou emocionais.

Além dessas categorias, o símbolo “+” é usado para representar outras identidades relacionadas à diversidade sexual e de gênero, que podem não ser incluídas nas letras específicas do acrônimo.

ódio e preconceito e exigir que as plataformas tomem medidas contra esse tipo de conteúdo.

Kabengele Munanga, em seus estudos e discursos, também tem abordado a relação entre tecnologia e racismo. Ele destaca que, embora a tecnologia possa ser uma ferramenta importante para a luta antirracista, ela também pode ser utilizada para propagar e reforçar o preconceito e a discriminação racial.

Munanga aponta para o fato de que a internet, por exemplo, tem sido um espaço fértil para a disseminação de discursos de ódio e para a propagação de estereótipos e preconceitos raciais. Ele destaca a importância de se combater a disseminação de fake News e de discursos racistas nas redes sociais e de se promover a educação digital antirracista.

Por outro lado, Munanga também destaca a importância de se utilizar a tecnologia como uma ferramenta para a promoção da diversidade e da igualdade racial. Ele cita como exemplo a utilização de plataformas digitais para divulgar e valorizar a cultura afro-brasileira e para conectar pessoas e grupos que lutam pela promoção da igualdade racial.

O preconceito não é uma atitude natural, mas sim uma construção social, que se baseia em estereótipos e desigualdades criadas historicamente por relações de poder desiguais. Por isso, é importante desconstruir esses estereótipos e promover a igualdade entre todos os grupos sociais.”
(MUNANGA, 1999, pág. 78)

Outra forma pela qual a tecnologia tem sido importante na luta anti-racista é através da mobilização. As redes sociais e outras plataformas digitais permitem que as pessoas se conectem e organizem ações de protesto e outras formas de ativismo. Isso tem sido particularmente evidente nos últimos anos, com o surgimento de movimentos como Black Lives Matter e outros grupos de ativismo racial. Através da tecnologia, as pessoas podem se unir e se mobilizar em torno de questões importantes, pressionando por mudanças significativas na sociedade.

A tecnologia também tem sido usada para promover a diversidade e a inclusão. Empresas e organizações têm adotado políticas de inclusão digital, que visam garantir que as pessoas de todas as raças e etnias tenham acesso à tecnologia e às oportunidades que ela oferece. Além disso, muitas empresas têm usado tecnologia para eliminar preconceitos e aumentar a diversidade em suas equipes de trabalho. Isso inclui o uso de algoritmos de inteligência artificial para identificar preconceitos inconscientes nos processos de contratação e treinamento de funcionários para reconhecer e combater o racismo.

A luta contra as notícias falsas é crucial, especialmente em um contexto em que as redes sociais e outras plataformas digitais são frequentemente utilizadas como fontes primárias de informação para muitas pessoas. Quando

a informação errada é amplamente difundida, isso pode contribuir para a polarização e divisão entre as comunidades, o que pode, por sua vez, levar ao aumento do racismo e outras formas de discriminação.

É importante que a tecnologia seja usada de forma responsável na luta anti-racista, reconhecendo suas limitações e os desafios que ela pode trazer. As tecnologias de reconhecimento facial, por exemplo, podem ter vieses raciais e podem ser usadas para perpetuar a discriminação. Da mesma forma, a tecnologia pode ser usada para silenciar as vozes das pessoas negras, como aconteceu com o algoritmo do Twitter que suprimiu tweets de negros em 2018.

Em conclusão, a tecnologia desempenha um papel importante na luta anti-racista, ampliando as vozes negras, denunciando o racismo sistêmico e estrutural, mobilizando pessoas para a ação, promovendo a diversidade e a inclusão e lutando contra as notícias falsas. No entanto, é fundamental que a tecnologia seja usada de forma responsável e consciente, reconhecendo suas limitações e os desafios que ela pode trazer. A tecnologia não é uma solução mágica para o racismo, mas pode ser uma ferramenta poderosa quando usada de forma responsável e consciente. As ferramentas digitais são cada vez mais utilizadas nas escolas como recursos pedagógicos. Entre as mais comuns estão as plataformas de ensino online, softwares educacionais, aplicativos educativos, jogos educativos, Meet e WhatsApp.

3. Conclusão

Os resultados da pesquisa foram apresentados em gráficos, mostrando que muitos alunos enfrentam dificuldades para acessar as aulas online durante a pandemia, devido à falta de equipamentos e de acesso à internet. Além disso, a maioria dos alunos não considera que o ensino remoto tenha sido efetivo para o seu aprendizado durante esse período.

Os questionários utilizados na pesquisa foram aplicados digitalmente através do Google Forms, e as respostas foram transcritas e analisadas para o desenvolvimento das atividades e possíveis dificuldades que os alunos tiveram na utilização de algumas ferramentas. Esses dados foram repassados à gestão da escola, que tomou medidas para solucionar os problemas identificados e encaminhou outros para a secretaria de educação.

A pesquisa foi de grande importância para identificar as desigualdades no acesso à educação durante a pandemia, especialmente no que se refere à falta de equipamentos e de acesso à internet. Os resultados obtidos demonstram a necessidade de medidas para garantir a inclusão digital dos alunos, de forma a possibilitar o acesso a uma educação de qualidade tanto presencialmente quanto de forma remota.

Gráfico 1 - Você acredita que o ensino remoto foi feito corretamente na Escola?



Fonte: Próprio Autor

O ensino remoto é uma modalidade sem precedentes que apresenta desafios únicos, como a falta de interação presencial com professores e colegas, a falta de acesso à tecnologia e recursos educacionais para alguns alunos e a dificuldade de manter a motivação e o envolvimento dos alunos. Alguns autores destacam a falta de acesso a tecnologias adequadas e a dificuldade de manter a motivação dos alunos em um ambiente virtual, enquanto outros enfatizam aspectos positivos, como a flexibilidade de horários e a possibilidade de personalização do aprendizado. No entanto, é importante lembrar que o ensino remoto não é uma solução ideal para todos os alunos e escolas, especialmente aqueles de famílias mais vulneráveis socialmente.

Para minimizar os impactos negativos do ensino remoto, as escolas e os educadores devem buscar formas de garantir a equidade no acesso e estimular a participação ativa dos alunos em atividades virtuais, como discussões em grupo e trabalhos colaborativos. É essencial fornecer equipamentos e acesso à internet para alunos que não possuem esses recursos em casa.

As dificuldades enfrentadas no acesso e na infraestrutura tecnológica na Escola Estadual Senador Luís Viana Filho, aliadas à falta de formação dos professores no uso dessas ferramentas, têm limitado o potencial das tecnologias educacionais para a promoção de uma educação mais inclusiva e de qualidade no Brasil. É preciso, portanto, investir em políticas públicas que visem à democratização do acesso às tecnologias e à formação dos professores para o uso pedagógico das mesmas, a fim de garantir uma educação mais efetiva e de qualidade para todos os estudantes.

Gráfico 2 - Qual foi sua dificuldade com o ensino Remoto?



Fonte: Próprio Autor

A luta contra o racismo é uma batalha histórica que tem sido travada há séculos, mas que ainda está longe de ser vencida. A tecnologia tem um papel importante nessa luta, seja para ampliar a visibilidade das questões raciais, para promover a educação e o conhecimento sobre o tema, ou mesmo para criar ferramentas que possam ajudar na identificação e combate a práticas discriminatórias.

Uma das principais maneiras pelas quais a tecnologia pode contribuir para a luta contra o racismo é através da ampliação da visibilidade e da representatividade. Com a disseminação de redes sociais, a internet se tornou um espaço cada vez mais importante para a circulação de informações e opiniões. Assim, a tecnologia pode ser usada para dar voz a minorias, para ampliar o debate sobre questões raciais e para questionar as estruturas de poder que perpetuam a discriminação.

Além disso, a tecnologia pode ser usada para criar ferramentas que possam ajudar na identificação e combate a práticas discriminatórias. Por exemplo, algoritmos de inteligência artificial podem ser usados para identificar padrões de discriminação em diferentes contextos, como no mercado de trabalho ou no sistema judicial. Com essa informação, é possível criar políticas e ações específicas para combater essas práticas.

No entanto, é importante lembrar que a tecnologia em si não é suficiente para acabar com o racismo. A tecnologia deve ser vista como uma ferramenta para a luta contra a discriminação, mas não como uma solução mágica. Além disso, é importante ter em mente que a tecnologia também pode ser usada de maneiras prejudiciais, perpetuando estereótipos e práticas discriminatórias.

Referências bibliográficas

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 1998.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. Campinas, 2012, p. 235-250.

COSTA, Sérgio. **A mestiçagem e seus contrários - etnicidade e nacionalidade no Brasil contemporâneo**. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 13(1): 143-158, maio de 2001.

____. **What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups**. *Berkeley Journal of Sociology*, n. 32, p. 1-49, 1987.

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

GONDIM, S. M. G. **“Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos”**.

MAGALHÃES, Lidiane Silva Rocha. Análise sobre os impactos da implementação da Lei 10.639 no município de Teófilo Otoni. 2017. 118 p. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2017. Disponível em: <http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/handle/1/1741> . Acesso em: 5 jun. 2021.

MARTINS, Josemar da Silva. Educação Contextualizada: da teoria à prática. In: REIS, Edmerson dos Santos; CARVALHO, Luzineide Dourado. **Educação Contextualizada: Fundamentos e Práticas**. Juazeiro: UNEB, 2011. p.45-63.

MUNANGA, Kabengele. (1999) **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis, Vozes.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social** São Paulo: Boitempo, 2007.

Uma sociedade multirracial de classes. In: _____. As elites de cor: um estudo de ascensão social. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955, p. 70-78.

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. Brancos e negros em São Paulo: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade brasileira. São Paulo: Global, 2008. BRAS.

ANÁLISE DOS CAUSOS - MARIA MUTEMA - GRANDE SERTÃO - VEREDAS - GUIMARÃES ROSA

Josiany Bezerra Barboza¹

1. Introdução

A obra *Grande Sertão: veredas* foi publicada em 1956, quatro anos depois de Guimarães Rosa ter acompanhado a comitiva pelo sertão mineiro, dormindo em fazendas e no relento em meio a companhia de sertanejos e ouvindo histórias de um “sertão intrigante”. Com esse romance, Rosa conta com maestria tudo que viu e ouviu ao longo dessa viagem e de toda as suas experiências em Cordisburgo (MG). Sua mente brilhante reconstrói o universo físico sertanejo, alcançando não apenas o cânone da literatura brasileira, por meio da narrativa de autor singular de grande erudição, mas também dos cânones referentes aos clássicos mundiais. Para Ítalo Calvino (1993, p. 11): Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes). A princípio, *Grande Sertão* iria compor uma das novelas da obra *Corpo de Baile*, mas o conteúdo ganhou muito espaço e acabou tornando-se um romance. Para a produção de suas obras, Guimarães Rosa dedicava-se a pesquisas direcionadas e anotações, em um caderninho/caderneta que levava sempre consigo em suas viagens. O autor sempre mantinha contado com o pai, através de correspondências, a respeito do sertão. As anotações, em diversas cadernetas e memórias de infância do autor em Cordisburgo, quando ele ficava no comércio da família, ouvindo as histórias dos tropeiros, renderam-lhe muitas narrativas famosas em todo meio literário.

O caso “Maria Mutema” foi contado a Riobaldo por Jõe Bexiguento em um momento de relaxamento entre os jagunços que faziam parte do bando. Todos escutaram atentos o desenrolar do microrrelato-narrativa que tem como característica principal a brevidade do conteúdo, histórias curtas, concisas.

1 Mestrado Profissional em Letras (UPE- Garanhuns). Licenciatura em Letras-Literatura (UNOPAR). Professora de Português na escola municipal e estadual da cidade de Água Branca-AL. Email: josianybezerra8@gmail.com.

Riobaldo atento como sempre a tudo que girava em torno do bando, pois, futuramente, iria realizar a reprodução fiel de todos os pontos que estava vivenciando, e também fazendo um paralelo com seu pecado interior, o possível pacto com o demônio, que ao longo do livro nomeia com diversos sinônimos, para lhe fazer alusão. Deus versus demônio, o bem e o mal, o certo e o errado, de tal forma que se estabeleceu uma ambiguidade presente em suas falas, transmitida ao ouvinte, capaz de servir como elo entre o passado e o futuro (perpassando também o presente) através de fatos narrados sempre atuais, cheios de enigmas, interpretações, símbolos, que de toda forma aguçaria a atenção de qualquer receptor da mensagem.

As forças ontológicas (ex.: a discussão entre o bem e mal) fazem parte do caso “Maria Mutema”, de forma que o próprio leitor percebe a complexidade entre o limite entre elas, pois, muitas vezes, imbrincam-se, tornando difícil a definição do que é bom e(ou) mau. Isso suscita questionamentos sobre o que seria um e outro dentro de uma perspectiva, ora desafiadora dos costumes e ideologias do indivíduo, que traz consigo uma formação cultural de um povo e de uma sociedade, cheia de padrões e crenças.

Segue um pequeno resumo do caso, objeto da nossa análise:

Maria Mutema, esposa dedicada, que sem motivos aparentes, decide ceifar a vida do seu parceiro usando como objeto um funil para ajudar a introduzir no ouvido do cônjuge chumbo derretido. Ela fez isso acompanhado do seu silêncio ensurdecedor. Mulher pacata, magra, viúva, por vontade própria, deseja encontrar uma nova vítima e inicia suas idas a igreja, aparentemente para confissões, mas mal sabe o leitor que a Maria estava em busca de matar mais um, viu o Padre Ponte definhar e não se compadeceu do mesmo, vindo a óbito logo em seguida, tendo como causa dar ouvidos as mentiras insistentes de Mutema, que mais uma vez matou pela mesma via, o ouvido. Chegaram no arraial os missionários, um missionário, em específico, a fez confessar seus crimes, Mutema quebrou o silêncio, transportando aos ouvidos dos presentes, suas dores e seus homicídios, vindo depois a ser perdoada pelo povo. Matou por meio do ouvido e foi eximida de culpa pelo mesmo sentido.

A compreensão da narrativa se realiza por meios de conhecimentos, antes adquiridos, como “leitura de mundo” que o leitor fez ao longo das vivências literárias. Sendo possível interpretar a real intenção do narrador, ao expor os crimes, sem motivação aparente por meio da personagem, que se mostrava calada, quieta, sem suspeitas aos olhos do povo do arraial de São João Leão. Por que os moradores iriam desconfiar de uma mulher daquela, pois quando aconteceu o ocorrido ela chamou a todos para olhar o corpo, e ninguém encontrou aparentemente, nenhuma suspeita sobre a pobre viúva. De toda

forma como o lugar era pequeno, a notícia iria se espalhar como pólvora, no meio daquela terra seca e com aspecto avermelhado, sobrando apenas piedade sobre a pobre coitada, magra e toda vestida de preto.

2. Fundamentação teórica

Atualmente, os livros contemporâneos são publicados, em sua grande maioria, de forma desordenada, trazendo ao leitor certa confusão em relação ao conteúdo escrito e quanto ao objeto de conhecimento inserido em seu corpo. Além disso, não basta apenas escrever e em seguida publicar, é preciso ter valor literário, apresentar gênero(s) discursivos literários que demonstre uma reelaboração da linguagem com imagens e metáforas bem elaboradas em uma trama textual verossímil e mimética que consiga estabelecer o pacto lúdico-ficcional com seus leitores.

Ler clássico requer dedicação, conhecimento de mundo anterior, pensamento e interpretação direcionados, por se tratar (em sua grande maioria) de obras densas e de conteúdo em que boa parte dos leitores não estão acostumado a estudar com frequência. No entanto, sendo uma leitura prazerosa e obrigatória para aqueles que querem se apropriar de obras de conteúdo universal e atemporal. Conforme nos diz Ítalo Calvino (1993): Os clássicos são aqueles livros dos quais, em geral, se ouve dizer: “Estou relendo ... ” e nunca “Estou lendo ... “, e também: Toda releitura de um clássico é uma leitura de descoberta como a primeira. Clássico é clássico, ler e reler são experiências ímpares para todos os estudiosos e apaixonados por literatura, escrita através de pessoas que realmente têm o compromisso de fazer e proporcionar uma viagem que transcende a escrita.

Guimarães Rosa tinha uma proposta peculiar, fazendo sempre um paralelo com o que observava, ao longo de suas andanças pelo sertão, de outros clássicos mundiais lidos por ele, das suas escritas inéditas, sobretudo, da sua imaginação inigualável a qualquer outro escritor que tenha passado pelos mesmos moldes dele. Como bem colocou Willi Bolle:

Grande Sertão: Veredas merece ser qualificado como uma inovação que, dessa forma, não existe em nenhum outro livro sobre o Brasil. É o romance de formação do país, na medida em que o autor, através da invenção da linguagem, refinou o médium para este país se pensar a si mesmo. A proposta rosiana de os brasileiros reinventarem a língua de uma forma emancipada constituiu uma utopia educacional e política, que poderá se potenciada por meio das revolucionárias tecnologias da informação, que ele intuiu. É a esses possíveis desdobramentos que alude o título deste ensaio, que é a síntese de vários estudos realizados ao longo dos anos, notadamente no artigo-piloto de 2000: “grandesertão.br ou: A invenção do Brasil”.

Notadamente, o grande autor Guimarães Rosa tinha uma criação exemplar, simbólica, emblemática. Rosa era capaz de fazer o leitor ir à interpretações e compreensões que vão além de uma simples leitura. “Grande Sertão: Veredas” foi uma obra escrita pelo pensador da formação do Brasil, um país com diversas culturas e crenças, ocupado por um povo residente em região simbolicamente inserida em território pouco explorado, pelos próprios brasileiros. Conforme Willi Bolle: O projeto de Guimarães Rosa de renovar e reinventar a linguagem tem sua base numa reflexão crítica sobre a falta de comunicação entre a camada social superior, considerada “cultura” e “letrada”, e as camadas de baixo, “os iletrados”. O romance “Grande sertão: veredas” é uma obra literária que é ao mesmo tempo uma espécie de laboratório para um diálogo entre as classes. A começar pela forma como é construída a situação narrativa. Um doutor da cidade tem a paciência de escutar durante cerca de 500 páginas a fala de um sertanejo.

O caso “Maria Mutema”, teve sua reescrita no conto “Ave, Maria Mutema”, de Aleilton Fonseca (2006), no qual o autor faz um estudo comparativo, levando em consideração uma trajetória textual de uma mulher pecadora e sua transformação, através das confissões, em uma mulher santa, redimida de todos os seus crimes/pecados. Dessa forma Fonseca (2006) inicia sua reescrita:

O senhor me escute, por precisão minha. Venho de longe, estou de volta, depois de longas passagens. Sou destas ribanceiras do sertão jequitinhão, agora dificultoso de reconhecer, tantos trechos que se acham demudados. Me criei nestas pirambeiras, perto de São João Leão, lugar até hoje santo no nome, mas despedido da bondade divina. Será castigo? Venho em missão minha, pra sossegar meu espírito. Jurei, em promessa por saúde, desmanchar os falares de um parente meu, dito Jõe Bexíguento, meu avô, raro homem de bandos e arruaças, daqueles tempos que se vão nas lembranças dos mais velhos. Eis aí o arraial, toda gente mudada; todos contam a estória, mas ninguém sabe por certo os pingos dos is. São João, na capela humilde, espia o povo do mesmo jeito, mas as orações tresmudam com o tempo. As estórias também. Em viagem, pressinto e revejo: a terra é a mesma que vi, pois ainda enxergo os sinais dos caminhos por onde atravessei cancelas. (FONSECA, 2006: 54).

3. Leitura do livro “Grande Sertão: Veredas”

No corpo do livro, sobressai muitos termos figurativos e a falta de diálogo entre os personagens nominados pelo protagonista-narrador da obra. Pode ser citada também, a grande desigualdade existente entre o povo que habita a região do sertão, explorada pelo autor, trazendo um grande contraste entre aqueles que muito possuía, em termos financeiros, e os outros que nada tinham (nem o mínimo para uma certa dignidade humana). Traz a figura do diabo, sendo aquele que pode influenciar nos desejos mais profundos dos indivíduos que o invocam, sendo o elo entre o objeto de desejo e a pessoa que clama por sua ajuda

sombria e onipresente.

Em suma, podemos dizer que o romance gira em torno do pacto, que, possivelmente, foi feito com o demônio, a fim de conseguir vencer um grande algoz e também para ascensão a uma classe que detém o mando da região. Tudo em torno do poder e decisão, e das possíveis escolhas que se pode fazer em relação a si próprio e aos outros que estão na posição de subalterno. Conforme Willi Bolle:

Qualquer que seja a opção de leitura de Grande Sertão: Veredas- existencial, metafísica, histórica etc., nenhuma escapa ao desafio de que interpretar uma grande obra é também uma tarefa artística. No campo da interpretação sociológico-histórico-política, por exemplo, tomar a obra como expressão de determinadas intenções temáticas “externas”, sem considerar seus dispositivos formais mediadores, seria metodologicamente insuficiente, pois nesse caso a leitura passaria por cima do essencial: a especificidade e a irredutibilidade do conhecimento contido no médium da forma estético-literária.

Dessa forma, faz-se necessária uma leitura direcionada, mais aprofundada e com espaço aberto para releituras, por parte de leitores, a fim de adquirir os meios primordiais de compreensão do clássico “Grande Sertão: Veredas”, por Guimarães Rosa.

4. Análise do caso Maria Mutema

Riobaldo (o personagem–narrador) conta o caso- Maria Mutema, ouvido de segunda mão, pelo jagunço do seu bando, Jõe Bixiguento, e assim ele inicia o relato:

Naquele tempo, também, eu não tinha tanto o estrito e precisão, nestes assuntos. E o Jõe contava casos. Contou. Caso que se passou no sertão jequitinhão, no arraial de São João Leão, perto da terra dele, Jõe. Caso de Maria Mutema e do padre Ponte. Naquele lugar existia uma mulher, por nome Maria Mutema, pessoa igual às outras, sem nenhuma diversidade. Uma noite, o marido dela morreu, amanheceu morto de madrugada. Maria Mutema chamou por socorro, reuniu todos os mais vizinhos. O arraial era pequeno, todos vieram certificar. Sinal nenhum não se viu, e ele tinha estado nos dias antes em saúde apreciável, por isso se disse que só de acesso do coração era que podia ter querido morrer. E naquela tarde mesma do dia dessa manhã, o marido foi bem enterrado. (Rosa, 1984: 174).

O narrador escuta com atenção o jagunço a fim de transpor parte daquela narrativa, para solucionar o possível pacto que teria feito com o Demo, se realmente ele foi concretizado ou não, ou seria apenas pensamentos perturbadores de sua mente, em forçoso trabalho para tirar-lhe o sossego.

Foi bem sabido por todo o povo do arraial de São João Leão, que o esposo

de Maria se encontrava em saúde, e em seu corpo, sem vida, não existia nenhum sinal visível de causa-morte, vindo a interpretação de todos, que o óbito se deu por meio da falência do órgão interno: o coração. E como desconfiar de uma senhora pacata, que, aparentemente, nenhum mal podia fazer a nenhum vivente, muito menos a seu estimado esposo.

Ao longo do romance, vê-se alguns microrrelatos, elos principais para que o leitor venha a entender a narrativa em meios gerais, vindo a justificar, indiretamente, os questionamentos metafísicos de Riobaldo, sobre a possível existência ou não do Diabo, visto que no caso de Mutema aparece a ambiguidade existente entre o bem e o mal. Ela era boa em suas intenções e arrependimentos ou má em toda sua essência, o que se poderia falar de uma pobre senhora que oferecia três dias da sua semana a igreja, por meios de confissões com o padre Ponte, homem que a escutava por meio do sacerdócio.

Pequenas histórias dentro de outras maiores, como forma de justificar fazeres de personagens, vem sendo chamada de encaixe narrativo, de forma que a de maior extensão detém as menores, de maneira essencial e fundamental para reforçar falas e interpretações presentes no romance.

Maria Mutema é tida como maldosa, porque assassina o marido dormindo com chumbo derretido, fazendo uso de meio para execução, um inofensivo funil, para que o metal adentrasse o ouvido sem deixar nenhum resquício de algo errado. Mas qual seria a real intenção de matar o pobre coitado, puro mal, ou algum outro motivo não revelado no caso, ou Maria trazia a maldade do Demo em suas ações e pensamentos.

Não satisfeita com a morte do esposo, não demorou para ir vitimar outro coitado, o padre Ponte, pessoa boa que ajudava a todos e nenhum mal fazia a ninguém, assim ele definhando no caso:

E daí mais, que, passando o tempo, como se diz: no decorrido, Padre Ponte foi adoecido ficando, de doença para morrer, se viu logo. De dia em dia, ele emagrecia, amofinava o modo, tinha dores, e em fim encaveirou, duma cor amarela de palha de milho velho; dava pena. Morreu triste. E desde por diante, mesmo quando veio outro padre para o São João Leão, aquela mulher Maria Mutema nunca mais voltou na igreja, nem por rezar nem por entrar. Coisas que são. (ROSA, 1994, p. 310).

Quando se passou algum tempo, missionários foram visitar o arraial e Maria Mutema entra na igreja no momento da ave maria, reza que não se pode interromper. O missionário dá pausa, pedindo que a pessoa que entrou por derradeiro deverá sair, pois irá ouvir sua confissão no cemitério. Ela sem ter mais o que fazer, confessa a todos o ocorrido, com os dois pobres homens e roga pelo perdão de Deus e da igreja:

Pediu perdão! Perdão forte, perdão de fogo, queda dura bondade de Deus baixasse nela, em dores de urgência, antes de qualquer hora de nossa morte. E rompeu fala, por entre prantos, ali mesmo, a fim de perdão de todos também, se confessava. Confissão edital, consoantemente, para tremer exemplo, raio em pesadelo de quem ouvia, público, que rasgava gastera, como porque avessava a ordem das coisas e o quieto comum do viver transtornava. (ROSA, 1994, p. 313).

Mutema faz o mal através do ouvido e pela mesma via, roga o perdão e é perdoada, fica subtendida, no microrrelato, que a confissão dela pesou aos ouvidos do padre, da mesma forma que o chumbo foi derramado no ouvido do marido. Ela passou a ser considerada como santa, por meios dos castigos, que a mesma, a si impôs. O povo do arraial, começou a se questionar se houve maldade nos atos da senhora viúva. Nesse tipo de religião, a confissão é adotada como instrumento de controle dos fiéis, uma vez que tem a função de deixar a igreja (padre) a par do que acontece com seus seguidores. É através desse mecanismo que o sujeito, desnudando a verdade sobre si, pode obter o perdão divino, alcançando assim a graça dos céus. Segundo Foucault, “a confissão consiste num discurso do sujeito sobre ele próprio, é uma situação de poder em que ele é dominado, coagido, mas que, por meio da confissão, ele modifica”. (FOUCAULT, 2011, p. 347).

Maria Mutema é a representação do mal, pois matou sem dó e nem piedade, como também vem ser a bondosa que se arrependeu com grande sofrimento e compaixão. Ela errou, sim, mas quem seria aquele que tiraria a primeira pedra em sinal de julgamento, reprimindo e julgando, segundo a Bíblia católica, Maria Madalena foi perdoada por erros e falhas que a época se assemelhava a matar alguém por meio cruel, sabendo de tudo, veio o Maior, o Poderoso, Jesus e a perdoou, fazendo a famosa pergunta a toda a multidão: “ Qual dentre vós que não tiveres nenhum pecado atire a primeira pedra”, e todos se retiraram com tamanha vergonha, pois como seriam capazes de julgar, reprimir, machucar por pecados que eram semelhantes a o de muitos que estavam naquele local, a mulher, Madalena, agradeceu aos prantos e ficando grata pelo resto da sua existência pela nova oportunidade de vida e libertação da situação mundana que levava até então.

Levando como exemplo de Madalena, Maria Mutema foi perdoada, não existindo nada que fosse contra a ela mais. O mal que antes estava presente em sua vida e ações caiu, dando lugar e espaço ao novo bem que estava gerando, se formando e transparecendo para todos daquele arraial.

Riobaldo poderia ser perdoado pelo suposto pacto com o demônio, pois o bem no caso, veio mais forte e venceu o mal, que por muitas vezes só se encontra nos olhos de quem o vê. Existe diabo, demônio, capiroto, ou outros tantos nomes que o autor o nomeia, depende da simbologia, das crenças e da cultura de determinado povo.

5. Considerações finais

Maria Mutema é um caso, dentro do romance “Grande Sertão: Veredas”, de Guimarães Rosa. A obra traz alguns microrrelatos para fundamentar a narrativa geral que versa em torno do personagem-narrador Riobaldo, e suas falas sobre o caso.

Foi possível analisar a ambiguidade bem ou mal existente no caso, como meio para levar o leitor a estabelecer uma visão crítica sobre os acontecimentos e formação de posição em relação aos feitos de Mutema, como os seguintes questionamentos: Houve maldade e crueldade na primeira morte. O que supostamente teria acontecido para o padre definhado. Foi apenas as confissões, ou algo a mais. A leitura atenta e interpretativa pode levar as diversas compreensões e pontos de vistas.

No microrrelato, pode-se verificar que a personagem do caso conseguiu o perdão, por intermédio de suas penitências, como forma de demonstração de arrependimento e culpa interior. Por ter se arrependido veio a absolvição de todos os malfeitos.

Esse romance veio trazer a interpretação de que as pessoas estão em constante formação e transformação, ninguém está inteiramente acabado, é preciso esforço individual e contínuo para que se transforme em pedra lapidada e seja possível a visualização do brilho e da nitidez em um indivíduo passível de erros terrenos. É possível verificar no seguinte trecho: “O senhor... mire e veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando” (ROSA, 1986, p. 39).

Referências

BOLLE, Willi. Apresentação. In: BENJAMIN, Walter. **Documentos de cultura, documentos de barbárie**. São Paulo: Cultrix, 1986, pgs. 9-14.

BOLLE, Willi. **Grandesertão.br – O romance de formação do Brasil**. São Paulo: Duas Cidades-Editora 32, 2004.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. Tradução: Milton Moulin. Companhia das Letras: São Paulo, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Arte, epistemologia, filosofia e história da medicina. Ditos e Escritos VII**. Org.: Manoel Barros da Motta. Trad.: Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

ANEXO

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – PROFLETRAS- TURMA
07/2021
CAMPUS GARANHUNS

Disciplina: Literatura e Ensino

Docente: Professora Dr^a. Silvânia Núbia Chagas

Mestrando: Josiany Bezerra Barboza

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: *Maria Mutema- do Livro Grande Sertão: Veredas de Guimarães Rosa*

DISCIPLINA: Língua Portuguesa

Ensino Fundamental – EJA 5º Etapa

OBJETIVOS:

- Introduzir, em sala de aula, a obra de Guimarães Rosa- Grande Sertão: Veredas, recorte Maria Mutema.
- Refletir sobre o conteúdo e linguagem da obra e suas relações com leituras clássicas já conhecidas pelos alunos.
- Aplicar questionamentos de cunho reflexivo sobre a personalidade da personagem – Maria Mutema
- Estimular a leitura do clássico Grande Sertão: Veredas.

CONTEÚDOS:

- Análise dos pontos principais da narrativa Bem e Mal;
- Leitura coletiva e compartilhada do conto – Maria Mutema;
- Leitura dos trechos que chamaram mais atenção do leitor e sua reflexão, por escrito;
- Características do conto;
- Estrutura da narrativa ficcional;
- Emprego do conto em situações de convivência, na sociedade moderna.

HABILIDADES DA BNCC:

EF89LP05
EF89LP06
EF89LP14
EF89LP32
EF89LP33

DURAÇÃO:

Quantidade de aulas sugeridas: 6 aulas - 50 minutos cada aula.

TURMA ALVO:

EJA 5º Etapa – Ensino Fundamental

RECURSOS:

Arquivo em PDF; Materiais impressos; Quadro branco e pincel preto, tecnologias disponíveis na escola- projetor, microfone sem fio, caixa de som, dentre outros.

AULA 1: duas aulas de 50 minutos.

Apresentação do autor da obra- Guimarães Rosa;

Reflexão sobre o autor e sua obra Grande Sertão: Veredas.

Aula 2: duas aulas de 50 minutos.

-Leitura de forma coletiva e compartilhada do conto Maria Mutema;

-Reflexão sobre o conto e possíveis pontos de vistas dos alunos;

Pontuação de trechos do conto que mais chamou atenção do leitor, no processo de exposição oral da obra.

AULA 3: uma aula de 50 minutos.

Produção, em trio, de forma interativa, com meios tecnológicos, alterando o fim do conto e reescrevendo-o de acordo com os posicionamentos do grupo.

AULA 4: uma aula de 50 minutos.

Apresentação das produções dos grupos;

Discussão coletiva sobre as produções apresentadas.

AVALIAÇÃO

- Os discentes serão avaliadas a cada aula e de acordo com a produção final e a respectiva apresentação.

OS POSSÍVEIS ASPECTOS SOCIOEMOCIONAIS EM PRATICANTES DE CROSSFIT: ANÁLISE A PARTIR DO RELATO DE EXPERIÊNCIA

Gilmar dos Passos Reis¹

Helena de Barros dos Santos²

Alex Ribeiro Nunes³

1. Introdução

Quem anda no trilho é trem de ferro. Sou água que corre entre pedras - liberdade caça jeito.
(Manoel de Barros)

Embalado pelas doces e fortes palavras de Manoel de Barros, inicio este trabalho onde evidencio parte de uma trajetória marcada por luta, por desejo e por conquistas. Neste tocante, torna-se impossível distanciar as razões e as emoções, visto que, para chegar até aqui foi necessário arrebentar correntes, trilhar novos caminhos e construir novas liberdades. Eu, Gilmar dos Passos Reis, sou o terceiro filho de uma família de cinco irmãos; meu pai e minha mãe, trabalhadores da terra, nos criaram em um pequeno e simples sítio na zona rural; por lá vivi até os meus dezoito anos, quando resolvi ir para a cidade para tentar uma vida melhor em busca de oportunidades de emprego e estudos. Vale ressaltar que sou o único filho que conseguiu chegar até a Universidade, estou cursando minha segunda graduação que, de fato, foi minha escolha e é minha paixão – a Educação Física. Sou estudante do sétimo período do curso, me identifiquei com esta área por diversos fatores, dentre eles a afeição pelo movimento e pela prática esportiva.

Desde a infância a atividade física sempre fez parte da minha rotina, visto que, vivendo na roça, meus irmãos e eu ajudávamos nossos pais com o trabalho

1 Graduado em Ciências Contábeis (UNOPAR). Graduando em Educação Física Bacharelado (UNILAVRAS). E-mail: gilmar.d.reis@gmail.com.

2 Graduanda em Educação Física Bacharelado (UNILAVRAS). E-mail: barroselena04@gmail.com.

3 Orientador. Mestre em Educação (UFLA). Graduado em Pedagogia (UNILAVRAS). Pós-Graduação Lato Sensu em Psicopedagogia (UCB), Especialista em Educação (UFLA) e Gênero e Diversidade na Escola (UFLA). Psicopedagogo e Professor universitário. Estudante de Psicanálise (Universidade Despertalista). E-mail: alexrn2005@yahoo.com.br.

do dia a dia: o manejo da horta, a colheita da safra, a alimentação dos animais, a limpeza do curral, eram muitos os afazeres e, portanto, um movimento constante, subir, descer, correr, pular, carregar, etc. Já na juventude, foi o exercício físico que contribuiu, e muito, para que eu conseguisse me reerguer depois de um quadro inicial de depressão. Hoje, na vida adulta, depois deste lindo encontro com a Educação Física, que foi iniciado pelo prazer de estar dentro das academias, pela adrenalina das corridas de rua, pelas aventuras das trilhas e pelos desafios do Crossfit, torna-se fácil compreender a dedicação e empenho, cada vez maiores, pela futura profissão. É no Crossfit que tenho, atualmente, vivenciado ricas experiências e aprendizagens e, por isso, achei pertinente registrar para construir um trabalho acadêmico sobre algo que tem sido tão marcante.

Ao vislumbrar minhas possibilidades de atuação, visto que, estamos na reta final da graduação, pretendo continuar os estudos, me especializar na prática do Crossfit, bem como, me aprofundar nas vivências e especificidades desta modalidade.

Neste processo de construção, também estou trabalhando para evidenciar duas marcas que criei. São elas: a “Arena Fit” que, juntamente com meus sócios, inauguramos uma academia voltada à prática do Crossfit e, ainda, a “Tóriuns”, inicialmente direcionada a criação de artigos esportivos.

Ressalto que, neste percurso, alguns aspectos foram sendo evidenciados, o que muito chamou minha atenção, gerou inquietação e, portanto, fez emergir este trabalho. Tem ocorrido, neste caminho, no entrelaçar da teoria e da prática, uma consolidação do conhecimento, uma formação integral e necessária ao Profissional de Educação Física.

Neste trabalho, através do meu relato de experiência, pretendo explicitar, alguns sentimentos/ações que envolvem o/a praticante da modalidade de Crossfit, tais como: a motivação em que realizam diariamente os circuitos propostos, o trabalho em equipe e a persistência para a superação de desafios. Neste tocante, pretendo ainda, trazer autores e autoras com seus artigos e teorias que dialoguem com meus relatos sustentando-os, para que assim possa promover reflexões pertinentes, não somente aos alunos e alunas do Curso de Educação Física, mas aos praticantes da modalidade e sociedade em geral.

De antemão, é preciso reafirmar que, a busca pelo padrão de corpo considerado popularmente perfeito, muitas das vezes, está relacionada a prática de atividade física o que, conseqüentemente, não é diferente no Crossfit, mas é preciso evidenciar, também, outros objetivos dos/as praticantes, amadores/as e profissionais, saúde, alívio do estresse, qualidade de vida, entre outros. Estes se destacam como importantes ganhos na rotina de crossfiteiros/as, a cada treino uma superação diferente, a cada semana um novo amigo(a) dentro do box, a

cada mês um domínio de movimento que você não conseguia dominar. Quando você se dá conta a galera faz parte do seu grupo principal de amigos/as e o Crossfit se torna uma rotina e um *hobby* da sua vida.

Diante disso lanço, através de meu relato de experiência, a possibilidade de um novo olhar para a prática de Crossfit; algo que evidencie os aspectos motivadores relacionados a esta prática, algo que possa desmistificar preconceitos, diminuir distâncias e promover reflexões, culminando em novas práticas. É, sem dúvida, um relato de experiência problematizador.

1.1 Introdução

O maior apetite do homem é desejar ser.
(Manoel de Barros)

Eu, Helena de Barros dos Santos, em novembro de dois mil e dezenove, impulsionada por um antigo desejo, realizei o vestibular e ingressei no curso de Educação Física do Centro Universitário de Lavras - Unilavras. Iniciava ali um sonho que, agora, está prestes a se concretizar.

O meu interesse pelo curso surgiu quando ainda tinha sete anos, já praticava vários esportes e isso não mudou desde então. Havia, continuamente, a vontade de cursar Educação física e, portanto, sem hesitar, comecei a graduação e estou cada dia mais convicta de que realizei a escolha certa.

A Educação física é uma área muito ampla, com isso, oportuniza uma grande variedade de atuação e trabalho, então futuramente pretendo trabalhar com o Crossfit, pois, promove qualidade de vida aos praticantes, trazendo consigo valores inestimáveis, como disciplina e paciência.

Neste tocante, surge também, o desejo de construir este trabalho a partir desta vertente, das experiências vivenciadas com a prática do Crossfit e de seus benefícios, inclusive, socioemocionais.

No que se refere ao Crossfit aprendi que ele foi criado na intenção de desenvolver a melhora do condicionamento físico de forma geral, ele envolve Levantamento de Peso (LP), exercícios cíclicos e ginásticos, é uma modalidade que requer disciplina e constância para sua evolução.

Para melhor situar, Schultz et al. (2016) enfatiza que existem vários benefícios relacionados a este método de treinamento, no qual o Crossfit retém alto perfil devido ao forte apelo da mídia e, tipos de treinamento de caráter motivador e desafiador. Além disso, são realizados exercícios de alta intensidade com o intuito de propor benefícios globais em menor tempo de prática, quando comparado aos modelos tradicionais.

Nesta perspectiva da prática motivadora, vale conhecer um pouco mais sobre este conceito e, de acordo com Luckwu (2008), a motivação vem do verbo

latino “*movere*”, que tem o significado de mover-se. No dicionário da língua portuguesa a palavra motivação tem o significado de um conjunto de fatos que determina a atividade e as condutas individuais.

O que vem fazendo esta modalidade crescer cada vez mais não é somente a procura do bem-estar físico, e sim o alívio do estresse, a boa relação entre os praticantes e a superação de desafios. O Crossfit tem se configurado como uma prática que contribui e agrega habilidades socioemocionais e, portanto, é qualidade de vida.

Este trabalho tem como objetivo estudar e analisar os aspectos motivacionais em praticantes de Crossfit, trazendo além dos relatos de experiência, referências acadêmicas que irão norteá-lo e sustentá-lo.

2. Análise dos aspectos motivacionais em praticantes de Crossfit a partir de um relato de experiência: vivências e aproximações teóricas, por Gilmar dos Passos Reis

As experiências relatadas neste trabalho são frutos da realização dos estágios que desenvolvi no decorrer do Curso de Educação Física. As teorias que o sustentam, bem como, todos os recortes de vivências citados aqui corroboram para uma compreensão coerente e importante frente a prática do Crossfit e a motivação que envolve os/as praticantes desta modalidade.

Este trabalho traz como ponto de partida os aspectos motivacionais em praticantes de Crossfit considerando as vivências a partir de um relato de experiência, e na perspectiva de pensar novas possibilidades, faz emergir algumas problematizações: Como é que algumas pessoas se destacam com esforço mínimo nos seus campos escolhidos, enquanto outras lutam para, ao menos, se manterem no mesmo nível profissional? Uma tentativa de responder a este questionamento é relacioná-lo ao que propõe o seguinte ditado: “*a prática faz a perfeição*”. O muito fazer pode estar relacionado a um aperfeiçoamento da prática, um refinamento das ações e, portanto, a uma certa excelência no que está sendo realizado.

Nesta vertente, é válido aproximar o aspecto motivacional, visto que, é um impulso que faz com que as pessoas ajam para atingir seus objetivos. Este fenômeno emocional, certamente terá forte influência na excelência de quaisquer resultados. Considerando estes aspectos anteriormente mencionados e os relacionando ao treinamento em grupo, observa-se que segundo Stevens (2017), este tipo de treinamento vem se tornando cada vez mais frequente, por promover a integração entre pessoas, gerando maiores níveis de motivação e envolvimento, fazendo com que a adesão seja maior, e assim diminuindo a desistência dos praticantes, portanto, pode-se pressupor certa excelência diante da prática, dada a motivação dos praticantes.

A partir das experiências vivenciadas atrelada aos estudos, percebi que existem pessoas motivadas que encontram gatilhos internos sem depender de fatores externos para se motivar, mantendo consigo mesmo a autoconfiança e a disciplina, o que ajuda a manter o foco em seus objetivos; por outro lado encontramos pessoas que não têm a mesma facilidade para se motivar e que, muitas vezes, fatores externos podem influenciar na motivação, portanto, o estímulo é fundamental. Por isso, é importante buscar estratégias para se manter motivado e, quando necessário, buscar apoio de outras pessoas.

Como já mencionado, o exercício em grupo pode ser um excelente meio de estímulo por dar ênfase no trabalho em equipe e na superação pessoal, desafiados e encorajados a ajudar e apoiar uns aos outros e juntos a alcançarem seus objetivos, por isso o ambiente desafiador e encorajador pode influenciar nos resultados do indivíduo e do grupo.

Nos trilhos e na significância da experiência ressalto que, realizei meu estágio supervisionado em um box de Crossfit, a Arenafit Academia, inaugurada em 2019 por três sócios, sendo eu um deles.

A Arenafit Academia está situada na cidade de Bom Sucesso-MG, com funcionamento de segunda-feira a sábado e horários no período da manhã e noite. Atrelado ao Crossfit, que já pressupõe um desenvolvimento físico, os sócios defendem como princípios, o relacionamento interpessoal harmonioso, o respeito e a valorização às diferenças e, ainda, o bem-estar socioemocional, tudo isso possibilitado pelas técnicas e prática do Crossfit. Mesmo sendo uma atividade dinâmica sem muitas pausas durante o treino, o ambiente converte-se em algo agradável e acolhedor, onde o principal adversário torna-se você mesmo, e cada conquista de um novo movimento antes não dominado, é comemorado pelo time.

Neste tocante, é preciso frisar que muitas ações sociais e eventos esportivos fazem parte do calendário anual de atividades, tornando a marca Arenafit conhecida pela população e respeitada na cidade e região.

Participar e acompanhar o cotidiano dos treinos, as trocas, a superação de desafios, as dicas e emoções compartilhadas, além de tantos outros aspectos, foi me conduzindo a este cenário dual, ora desafiador e ora prazeroso. Fui me sentindo pertencente e motivado a aprender mais, fui ampliando meu olhar sobre o Crossfit e buscando considerar o que me motivava a estar ali e o que motivava, também, as demais pessoas a tal prática.

É inegável considerar que assim o interesse foi crescendo e se deu o processo de construção do conhecimento que, inclusive, fez gerar este trabalho. O Crossfit causa em mim sentimento bons. A partir disso observo e defendo hipoteticamente que este é o gatilho motivacional que faz com que as pessoas o pratiquem.

2.1 Atividades desenvolvidas a partir das vivências

No estágio, posso afirmar que todas as experiências foram válidas: as demandas burocráticas e administrativas; os momentos de observação; as possibilidades de intervenção, a riqueza da diversidade de pessoas, o registro das vivências, além, é claro, da paixão por poder comungar e participar do “*mundo crossfiteiro*” – os estilos, os desejos, as conquistas, a satisfação, os desafios, o esforço em equipe, enfim, os processos de incentivo e, conseqüentemente, a motivação.

Um aspecto que chama muita atenção neste universo é a paixão gerada por esta prática e o prazer que ela proporciona aos seus adeptos, pode-se dizer que há algo que desperta, provoca e incentiva; ou seja, a prática do Crossfit promove um movimento nos/as praticantes onde estes desenvolvem aspectos motivacionais para realizá-la.

São três anos de estágio e, portanto, anos de falhas, acertos, mas, sobretudo de superação e aprendizagem. Ao relacionar estas aprendizagens aos conteúdos e às disciplinas, registro alguns recortes interessantes, tais como: a evolução física de cada aluno/a é avaliada de forma unificada, respeitando as individualidades biológicas e o período de transição entre as adaptações, esta que por sua vez, faz uma conexão direta com a disciplina de MDH (Metodologia de desenvolvimento Humano).

Aproximando um pouco mais sobre a atividade física, vale lembrar que quando se trata de atividade física de alto desempenho e eficácia, logo nos remete ao Crossfit, treinos criados em 1995 por Greg Glassman, em três principais nichos que são: intensidade, variação e funcionalidade. Historicamente com pouco tempo de existência, a modalidade vem ganhando apreciadores/as e praticantes em todo o mundo, trazendo maior números de boxes afiliados à marca, gerando maior concorrência e qualidade entre eles/as. A modalidade se caracteriza por ter picos de intensidade podendo ter, durante os exercícios, diferentes variações, por isso se assemelha ao treinamento resistido funcional (Crossfit, 2015). Já Menezes (2013) afirma que sem as técnicas não é possível ter um conhecimento e vivência do esporte, e que a adaptação se dá pela mesclagem desta, com equipamentos utilizados nas aulas.

De acordo com Tibana (2015) a seção de treinos do Crossfit, é dividida em três partes, sendo a **inicial**, aquecimento onde podem ser introduzidos exercícios de alongamentos, em seguida a **técnica do dia**, onde irá aprimorar os movimentos, normalmente ginástico ou Levantamento de Peso, este que por sua vez, tivemos a vivência na disciplina de Esportes de marca I, finalizando com **WOD** (workout of the day) o treino do dia, onde o atleta é testado a chegar no seu limite.

A comunicação também tem um papel fundamental, quando falamos em

ser vistos, e é nesse contexto visual e tecnológico, que a periodização dos treinos é transmitida aos alunos/as, aplicativos são utilizados nas montagens das artes de eventos e técnicas da semana, compartilhadas através de grupos e perfis nas redes sociais com a periodização de treinos. Durante meu estágio, pude elaborar, dentre outras coisas, arte visual para promoção dos treinos, vídeos para apresentação de técnicas, além de tirar fotos para divulgação dos eventos.

Na atualidade as redes sociais se tornaram uma importante ferramenta de promoção de marcas, serviços e produtos. Para American Marketing Association (2018), o conceito de marketing está ligado diretamente com a satisfação do/a cliente, onde habilidades recreativas podem fazer a diferença no produto final, possibilitando o crescimento no negócio e beneficiando a sociedade em geral (KARTAJAYA; SETIWAN, 2010, p.25). O marketing em um todo, possui muitas vertentes distintas entre si, mas que em contexto amplo busca pela qualidade e satisfação do consumidor final. A disciplina de Administração de Marketing e Saúde possibilitou estas trocas, a construção deste conhecimento e, consequentemente, a aplicabilidade.

2.2 Impressões sobre os aspectos motivacionais de praticantes de Crossfit

A busca por saúde, bem-estar e qualidade de vida, vem se tornando, cada vez mais, prioridade para as pessoas e esse papel na área da atividade física possui um vínculo importantíssimo no exercício da função do/a Profissional de Educação Física. Academias e Centros de treinamentos têm se configurado como espaços de fuga frente aos problemas do dia-a-dia. Na contramão às demandas do trabalho e da vida tumultuada, encontra-se nestes locais e nos treinos, aspectos tranquilizadores e agradáveis que levam as pessoas a quererem estar ali.

É real o que afirma Costa e Dorst (2015) quando diz que praticantes de Crossfit buscam suas motivações através desta prática a fim de se ter melhores resultados nas competições, com melhoramento do condicionamento físico, porém, alguns estudos mostram que, vai além disso, pois, a busca pela motivação se apresenta de forma intrínseca, onde o/a praticante valoriza o processo de treino dinâmico, sem a mesmice do dia a dia, e sensações de redução de tensão e estresse são os principais motivos pela paixão à prática (BIDDLE, 1992). De acordo com a pesquisa realizada por Martins (2021) onde mais uma vez foi constatado que as pessoas priorizam não só a saúde física, mas principalmente a mental, a busca pelo objetivo principal é ter uma velhice saudável e ativa. Para o autor, se fala cada vez mais em envelhecer com qualidade de vida; padrões impostos anteriormente pela sociedade estão sendo atualizados de acordo com a aptidão e os perfis atuais da terceira idade.

Desta forma caracteriza-se a motivação entre os/as praticantes de Crossfit como o encontro de sensações físicas e mentais onde o objetivo principal é sentir bem consigo mesmo, algo que venha de dentro para fora, trazendo a sensação de bem-estar e realização (RYAN; DECI, 2000).

É importante que, nos treinos, sejam pensadas estratégias para impulsionar os/as praticantes, visto que, muitas pessoas se sentem incomodadas e até constrangidas em iniciar uma atividade física, por não terem um padrão de corpo descrito, por parte da sociedade, como padrão ideal. Tal aspecto é percebido na avaliação física quando a pessoa tem dificuldade de se despir para que sejam realizadas as medições. Inclusive, a avaliação e a coletas de dados aprendemos na disciplina de Medidas e avaliações na educação física e no esporte.

Ao perceber sintomas de abalos psicológicos, o/a profissional de educação física deve manter-se preparado para conduzir a situação da melhor forma possível, até mesmo sugerindo encaminhamentos, quando for o caso. Na disciplina de Psicologia geral e social compartilhamos conhecimento sobre habilidades socioemocionais, afetividade e aspectos psicomotores, referências fundamentais nestes casos e essenciais para a construção deste trabalho.

Trazer aqui a proposta de pensar aspectos motivacionais que envolvem os/as praticantes de Crossfit vai ao encontro do fato de ter vivenciado e observado que, para além do desenvolvimento físico, grande parte destes praticantes, tem como objetivo o estar bem, o sentir-se bem, o sentir-se realizado depois de um treino, a sensação de superação a cada momento, seja individual ou com seu time.

2.3 A motivação de praticantes de Crossfit e sua relação com o/a profissional de Educação Física

O ato de incentivar seu aluno/a, vai além de um simples gesto ou fala, é através dele que o indivíduo pode se sentir motivado e inspirado a alcançar seus objetivos de treino e, conseqüentemente, a conquistar uma vida mais saudável, incluindo a saúde mental.

O/A profissional de Educação Física é responsável por criar um ambiente positivo e encorajador que estimule seus alunos/as a desafiarem seus limites e superarem seus medos e inseguranças. Para isso é necessário, adaptar e personalizar os treinos às necessidades e habilidades individuais de cada aluno/a, incentivando-os a se concentrarem em seus próprios objetivos e metas. E durante as aulas passando um *feedback* encorajador, reconhecendo o progresso e o esforço de cada aluno/a, esses foram alguns dos assuntos abordados na disciplina de Atividades Físicas em Academias.

Este profissional, também, deve ser um modelo de liderança, mostrando a importância de uma vida ativa e saudável e incentivando seus alunos/as a

adotarem um estilo de vida saudável, com hábitos alimentares e de sono adequados. Dessa forma, o/a professor/a de Crossfit desempenha um papel vital no estímulo aos seus alunos/as para que estes busquem alcançar uma vida ativa, sadia e feliz.

A motivação pode ser definida como o conjunto de processos que influenciam a direção, intensidade e persistência do comportamento humano. Em outras palavras, é o processo pelo qual uma pessoa é instigada a agir em direção a um objetivo ou meta, mantendo o esforço necessário para alcançá-lo (KNIJNIK, GREGUOL E SANTOS, 2005).

No cotidiano da prática de Crossfit, são realizados registros no quadro, que permitem que os/as instrutores/as possam personalizar os treinos para cada indivíduo, uma vez que ajudam os/as participantes a acompanharem seu progresso ao longo do tempo e a estabelecerem metas de desempenho para si mesmos/as. Além disso, a competição saudável entre os/as participantes pode servir como um forte incentivador para se superarem e melhorarem seus resultados (GUIA DE TREINAMENTO CROSSFIT, 2018), possibilitando ainda que estes desenvolvam aspectos emocionais e motivacionais. Estes conteúdos fazem parte do catálogo de conteúdos visto nas disciplinas de Sociologia e Antropologia e, ainda, em Projeto integrador II.

Nem sempre o/a profissional de Educação Física chegará ao seu local de trabalho motivado, e a busca por esse estímulo estará ligada a fatores intrínsecos e extrínsecos, tais sentidos foram abordados na disciplina Psicologia do esporte, assim como a paixão pelo movimento, onde muitas das vezes, a escolha da profissão acontece na infância e na adolescência e o desejo de compartilhar os aprendizados fala mais alto. Nesta perspectiva, a motivação surge, muitas vezes, da satisfação de ver seus alunos/as, praticantes, aprenderem novas habilidades e alcançarem seus objetivos, da preocupação com a saúde e o bem-estar, encontrando motivação em ajudar outras pessoas a adotarem hábitos saudáveis, principalmente quando ele consegue ver o impacto positivo de seu trabalho na vida dos/a alunos/as.

2.3.1 O/a profissional de Educação Física e o/a praticante de Crossfit: motivar-se para se tornar um/a agente motivador/a

A formação do/a profissional de Educação Física se dá com as experiências em treinamento e a incansável busca por conhecimento, sempre se atentando às novidades de mercado e necessidades do/a aluno/a. A rotina de treinamentos nos prepara para encarar diversas situações do cotidiano, onde nem sempre o/a aluno/a estará disposto ou totalmente animado para se exercitar. Ter planejamento e foco fazem total diferença nas tomadas de decisões, por isso se faz necessária a coleta de dados; a evolução apresentada

através da avaliação física estará ligada a motivação do/a aluno/a, isso inclui fatores psicológicos, pois, quando nos deparamos com a evolução através dos números, gera a sensação de positividade, por isso é tão importante ter-se uma periodização no treinamento.

De acordo com Machado (2020) as alterações físicas do/a aluno/a em consequência a uma boa periodização trazem benefícios no desempenho esportivo, conteúdo este compartilhado e conhecimento construído a partir da disciplina de Metodologias do treinamento, onde foi aplicado para a preparação esportiva de campeonatos de torneios.

No que tange às adaptações, é preciso reafirmar que são ações necessárias nos treinamentos, pois, nem sempre os locais de treinamentos estarão preparados para receber uma pessoa com deficiência física, por exemplo.

No Crossfit o/a treinador/a, muitas vezes chamado/a de coach, tem a possibilidade de adaptar a maioria dos exercícios, dependendo do tipo e nível em que o/a aluno/a está, ou da deficiência que ele/a tem. As adaptações foram utilizadas há décadas atrás para reabilitar soldados que, muitas das vezes, retornavam das batalhas com deficiências de locomoção ou até mesmo amputações. A possibilidade de adaptações do exercício físico foi apresentada e muito bem desenvolvida na disciplina de Educação Física Adaptada.

Nesta mesma disciplina, aprendemos que, no Brasil, ano de 1958, foram criados dois centros de prevenção a doenças, situados na cidade de São Paulo e do Rio de Janeiro, esses locais possuíam como fundamentos, exercícios de correção para tratamentos e evolução dos pacientes. (PEDRINELLI, 1994; ADAMS, 1985). Nesta perspectiva, reforça-se a existência de meios de inclusão para pessoas com algum tipo de deficiência. A saber que, muitas vezes, as habilidades de um indivíduo típico colidem com a realidade de uma pessoa com deficiência. As habilidades comuns passam despercebidas por já fazerem parte da nossa rotina diária, o simples gesto, de andar, correr para pegar o ônibus, saltar algum obstáculo na rua, se torna quase impossível ou distante para uma pessoa com deficiência. Para tanto, se faz necessário o estudo das habilidades físicas a fim de poder transformar vidas através do esporte. (BARBOZA; DUTRA, 2017, p. 159).

A disciplina de Aprendizagem motora também nos apresentou conteúdos acerca das habilidades psicomotoras, inclusive esclarecendo que, grande parte das habilidades são adquiridas na infância através do desenvolvimento motor.

É preciso chamar a atenção para a necessidade de constância nas adaptações para quem as necessitar, inclusive para pessoas com deficiência, pois, elas podem corroborar com o simples ato de se movimentar e podem configurar como um impulsionador que conduz as pessoas a terem pequenas evoluções. Essas evoluções que parecem pequenas, certamente serão gatilhos para que as

pessoas se sintam motivadas, fazendo com que o indivíduo queira evoluir e crie segurança, passando a acreditar mais em si mesmo.

Vale lembrar que, cursos profissionalizantes contribuem no desenvolvimento de habilidades e conhecimentos específicos necessários para serem eficientes e seguros na profissão. Esses cursos podem abordar uma variedade de temas, incluindo técnicas de treinamento, prevenção de lesões, nutrição esportiva, psicologia do esporte, entre outros. Hoje, também, já existem muitos cursos sobre habilidades socioemocionais, que são importantes ao profissional de Educação Física. Eles também podem incluir oportunidades práticas de aprendizado, como estágios em escolas, academias ou equipes esportivas, inclusive, conforme vivências presenciadas no último e demais períodos de Estágio Supervisionado, onde os/as estudantes podem aplicar seus conhecimentos em situações do mundo real. Além disso, a participação em cursos profissionalizantes pode ser uma maneira para os/a professores/as de Educação física demonstrarem seu compromisso com a profissão e sua busca por contínua aprendizagem e aprimoramento de suas habilidades. Isso pode ajudá-los/as a estabelecer credibilidade com seus colegas, alunos/as e outros/as profissionais do setor.

A motivação também pode se tornar um negócio rentável, o esporte é uma excelente forma de empreender, com visão de oportunidade de negócio, desde academias e estúdios fitness, até treinamento pessoal e confecção de artigos esportivos. Para empreendedores/as com habilidades em administração e gestão, essas oportunidades se tornam bastante atrativas, tal conteúdo visto na disciplina de Administração e Marketing em Saúde.

Para um/a profissional de Educação física se manter motivado/a, é necessário cultivar uma abordagem positiva e uma mentalidade de crescimento, buscando sempre aprender coisas novas e desafiar-se a si mesmo. É importante também estabelecer metas realistas e alcançáveis, ter uma rotina de exercícios consistente e variada, e manter-se atualizado sobre as tendências e avanços em sua área de atuação. Além disso, é fundamental buscar apoio e motivação em colegas de profissão e em outras fontes de inspiração, como livros, artigos, *podcasts* e eventos de Educação física e esportes. É preciso motivar-se para, possivelmente tornar-se um agente motivador.

3. Estudo dos aspectos motivacionais em praticantes de Crossfit: um relato de experiência, por Helena de Barros dos Santos

3.1 Studio Milani Fitness

Sem pretensões de tecer algo a partir de uma verdade única e absoluta, como se fosse uma receita de bolo, me pus a movimentar em prol de minhas

inquietações, afinal o Crossfit já era uma realidade em minha vida e, alguns questionamentos e hipóteses sobre os aspectos motivacionais nos/as praticantes de Crossfit já se faziam presentes. Neste tocante, me propus a fazer do meu estágio, meu canal de experiência para tentar compreender algumas questões.

Nesta mesma direção, dialogo com as ideias de Larrosa (1999, p.21), quando propõe que, ao repensar o significado de experiência, reforça que ela é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. (...) a experiência é a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque.

Minhas experiências foram vivenciadas no Studio Milani Fitness, localizado na cidade de Santo Antônio do Amparo - MG. Os estágios ocorreram respeitando as regras exigidas e despertando, cada vez mais, o meu interesse em querer estar ali; desde a observação, a interação, as intervenções, os acompanhamentos, enfim, a prática. Logo no contato inicial com os/as alunos/as, me relataram que já fazem esse tipo de treinamento há mais de um ano. Aos poucos fui conhecendo melhor cada um/a deles/as e observando suas reações antes, durante e após a prática de Crossfit. Daí por diante, foram momentos de inúmeras trocas, conversas, bate-papos, de modo que a cada encontro, a cada treino, eu vivenciava novas e enriquecedoras experiências. Eu estava em meio a pessoas que demonstravam entusiasmo, persistência, desejo de superar desafios, habilidades para o trabalho em equipe, dentre outros fatores. Diariamente presenciava e percebia que estes fatores se entrelaçavam à prática do Crossfit e, de certa maneira, se caracterizavam como aspectos motivacionais destas pessoas. Então, comecei a registrar estas vivências e assim foi emergindo esta investigação acerca dos aspectos motivacionais que envolvem estes/as crossfiteiros/as.

3.2 Experiências vivenciadas

A experiência vivenciada no estágio vem carregada de diferentes sentimentos e, conseqüentemente, de inúmeras aprendizagens. As boas memórias se desprendem e se concretizam no desejo e na vontade de me aperfeiçoar cada vez mais, por sua vez, a observação me possibilitou registros importantes e marcadores de momentos inesquecíveis. Como exemplo, a realização de um movimento de Levantamento de Peso (LP) chamado “Clean”, o movimento é realizado com a barra olímpica, tem o intuito de tirar a barra do chão, para tanto, faz-se a tripla extensão⁴ para recebê-la na altura dos ombros.

4 É o momento que o atleta estende seu quadril e joelhos de maneira explosiva impulsionando a barra para cima. Esse é o momento fundamental do levantamento e o principal responsável pela aceleração da barra e conseqüentemente para o sucesso do levantamento. A extensão tripla é um tipo de movimento usado em programas de treinamento físico para promover a explosão, a produção de força em uma direção específica. Esse movimento envolve três conjuntos de articulações: os tornozelos, os joelhos e os quadris (SANTANA,

As pessoas desta imagem relataram, em nossas conversas informais, que preferem treinar em duplas, pois, os/as colegas são grandes incentivadores, o que faz brotar nelas um enorme desejo de realizarem o movimento, de superarem as barreiras, de conseguirem. Este desejo, certamente, está relacionado a fatores motivacionais de cada uma.

Ainda, vale lembrar que a disciplina de Aprendizagem motora contribuiu para que eu pudesse compreender, dentre outras coisas, o processo de melhoria significativa do indivíduo ao desenvolver um gesto motor, desenvolvimento este analisado através de sua execução, como ao realizarem o movimento. Já em Fisiologia do exercício, pude perceber que, ao realizar um esforço, como acontece no movimento de LP, ocorrem variados processos fisiológicos no nosso corpo. E, também, na disciplina de Esportes de marca I aprendi, de maneira mais aprofundada, como são realizados os movimentos de LP.

As aprendizagens, nas diferentes disciplinas, foram fundamentais para a elaboração deste trabalho e, considerando a proposta central acerca dos fatores motivacionais dos praticantes de Crossfit, a motivação de um indivíduo pode ser definida como intensidade do esforço e a direção do mesmo. (Sage, cit. por Weinberg & Gould, 2011). A direção é descrita pela forma em que o indivíduo se refere, busca ou se sente atraído por tal atividade ou tarefa, já a intensidade pode se definir pela quantidade de esforço que o indivíduo coloca nessa atividade, de acordo com (Weinberg & Gould, 2011).

Sobre este assunto, Vallerand (1987) tem um posicionamento bem peculiar, pois, aponta que a motivação é dividida em dois tipos: o primeiro tipo de motivação é denominado intrínseco e é caracterizado por ser um tipo de motivação em que sua ação parte de forma espontânea e livre do indivíduo. O segundo tipo de motivação é a motivação extrínseca, motivação que não parte do próprio indivíduo, é vista como um meio de chegar em um determinado fim.

A disciplina de Psicologia geral e social tem uma íntima relação com este trabalho, pois, nela foram abordados assuntos centrais para as reflexões propostas aqui. São eles: relações interpessoais, trabalho em equipe, comportamento coletivo, habilidades socioemocionais, fatores motivacionais, autodeterminação etc.

Inclusive, para Bzuneck e Guimarães (2010), a autodeterminação está interligada ao Crossfit, pois é um componente que oferece uma liberdade psicológica, que faz com que as pessoas realizem suas atividades físicas por vontade própria, realizando-as com prazer, satisfação e motivação. Cita também os benefícios psicológicos que são visíveis, como a melhoria na saúde mental, controle dos níveis dos sintomas de ansiedade, redução de estados depressivos, aumento

H.S; VALE, T. A. do. Efeitos do levantamento olímpico sobre salto contra movimento em esportes de alto nível: um estudo de revisão. UFPE. 2018).

da autoestima e melhora do humor.

Ainda, acrescenta que um dos aspectos que podem motivar os/as praticantes é a redução/controle dos níveis de estresse, sendo, também, o ambiente agradável, um fator de enorme relevância (Santos, 2017).

O criador do Crossfit, Greg Glassman (2010) diz que o que faz a modalidade ser mais satisfatória e eficaz é o convívio e a interação das pessoas.

Existe um movimento ginástico chamado “Kipping Swing”, realizado na barra fixa que é a preparação para vários movimentos, como o “Pull Up”, o “Muscle Up”, entre outros. Observa-se, portanto, que são movimentos provocadores e desafiadores que, de fato, nos impulsionam a querer mais, outro aspecto a ser mencionado é que ele pode ser realizado em duplas, o que pode configurar-se como um aspecto motivador.

Na disciplina de Cinesiologia foi estudado o padrão de movimentos articulares do corpo e suas mobilidades e, na disciplina de Fisiologia humana, foram vistas as funções e o funcionamento normal do corpo humano. Ambas se sustentam, dentre outros, nos estudos propostos por Heinrich (2014), inclusive quando se refere aos exercícios multiarticulares envolvendo ginástica e atividades aeróbicas e, ainda, quando diz que a evolução e o alcance dos resultados estão diretamente ligados à prática regular sem interrupções.

Acolhendo tais conhecimentos, observa-se que os exercícios de Crossfit trazem benefícios tais como: melhorias na composição corporal (redução do percentual de gordura e ganho de massa magra) e consumo máximo de oxigênio; essa modalidade é capaz de melhorar a motivação e autoestima, além da aptidão física no geral, tanto em termos de capacidade física aeróbica e anaeróbica, trazendo bons resultados, afirma Aune e Power (2016).

Nesta vertente, acredita-se que, equiparado aos melhores resultados há, também, um contentamento das necessidades psicológicas básicas.

Dialogando com este conteúdo, a disciplina de Movimento e Desenvolvimento Humano (MDH) também contribuiu para entender o desenvolvimento e os movimentos do corpo, visando a execução da motricidade. Por se tratar de uma modalidade esportiva, vale ressaltar a pertinência da disciplina de Metodologia do treinamento que abordou, com maestria, a importância da periodização no treino como estratégia para alcançar os objetivos.

O alcance dos objetivos, muitas vezes, está relacionado com a autodeterminação, abordada anteriormente e brevemente neste trabalho. Na intenção de possibilitar novas reflexões retoma-se aqui a autodeterminação. Na teoria da autodeterminação, de acordo com Deci e Ryan (1985), a motivação das pessoas existe em três níveis: *intrínseco*, *extrínseco* e *desmotivação*. A *motivação intrínseca* é aquela que vem do próprio indivíduo, ou seja, ele busca a satisfação por meio

de algo, independentemente de quaisquer fatores que o impeçam ou o deixe insatisfeito com o exercício de uma ocupação. A *motivação extrínseca* significa que o que te motiva é um regulador externo, e você acaba não se sentindo satisfeito em realizar tal atividade. A *desmotivação* é definida quando não existe motivação, ou seja, não há nada interno ou externo que o motive a realizar uma atividade.

Ainda, Deci e Ryan (1985), propõe que os indivíduos possuem três necessidades psicológicas consideradas primárias e universais: *percepção de autonomia*, *percepção de competência* e *percepção de relações sociais*. O sentimento de *autonomia* surge no indivíduo quando ele se esforça para ser o protagonista de qualquer situação em que se encontre e toma suas próprias decisões. A percepção de *habilidade* ocorre no indivíduo quando ele precisa demonstrar que é *competente* em uma atividade, que é bom no que faz. A percepção de *conexão social* vem para o indivíduo quando ele precisa sentir que é uma parte importante da equipe e ter um bom relacionamento com o/a treinador/a e companheiros/as de equipe, por exemplo. Assim, a motivação tem sido considerada a força que irá impulsionar várias atitudes de ações das pessoas dentro do ambiente esportivo no qual convivem o seu comportamento como atleta, tanto em competição, como em um treino, ou até mesmo sua conduta de forma geral, sendo um costume motivado por algum fator, enfatiza Vallerand e Rousseau (2001).

O conhecimento empírico⁵ mostra que o ser humano é movido pela emoção (sentimento) ou pela razão (cognição/racionalização), caso em que uma das emoções que o move é a paixão por fazer algo.

A socialização que ocorre, muitas vezes, após o treino denota a sensação de dever cumprido, momento que, muitas vezes, é acometido por emoções e sensações de gozo. O tema socialização tem uma relação com a disciplina de Psicologia geral e social no que se refere ao desempenho e ao desenvolvimento social, considerando as trocas, o trabalho em equipe, os times, as relações interpessoais e motivacionais.

Samulski (2002) e Weinberg & Gould (1999) ressaltam que:

na prática esportiva, a motivação depende da interação entre aspectos da personalidade como expectativas, necessidades e interesses e fatores ambientais como desafios, influências sociais e facilidades. Teoria da motivação de acordo com (WEINBERG & GOULD, 2001) afirma que é pela capacidade de insistir que as pessoas são “motivadas a se sentirem valiosas ou capazes e, além disso, esses sentimentos são um dos principais determinantes da motivação”

5 Conhecimento empírico é uma expressão cujo significado reporta ao conhecimento **adquirido através da observação**. É uma forma de conhecimento resultante do senso comum, por vezes baseado na experiência, sem necessidade de comprovação científica (Filosofia e Sociologia. Disponível em <https://www.significados.com.br/conhecimento-empirico/>).

Segundo (SAMULSKI, 2002), no esporte a motivação é uma das principais razões para fazer exercícios de resistência, considerado um dos fatores mais importantes na manutenção da atividade física, afeta diretamente ou indiretamente a frequência da atividade de um indivíduo e é um processo ativo, dependente de fatores ambientais pessoais externos e internos.

4. Conclusão

A motivação é um tema de grande importância em diversas áreas, incluindo o treinamento, o trabalho e a vida pessoal. Através do estudo da motivação torna-se possível compreender os fatores que influenciam o comportamento humano, para assim buscar estratégias de incentivo aos/às praticantes do Crossfit. O engajamento e, conseqüentemente, o alcance de resultados podem estar intimamente relacionados aos fatores motivacionais que circundam os/a praticantes.

Ao longo deste trabalho, foi possível analisar as diferentes teorias da motivação, teorias estas que, inclusive, sustentaram as discussões e reflexões propostas aqui. Cada teoria apresenta uma perspectiva única sobre a motivação humana, cada uma delas com uma forma diferente em se manifestar, embasado por meio individuais e em grupo, buscando formas compatíveis de motivação.

Também foi possível observar que a motivação é influenciada por fatores internos (motivação intrínseca) e externos (motivação extrínseca), incluindo necessidades pessoais, metas, recompensas e *feedback*. É importante compreender esses fatores e encontrar maneiras de utilizar essas informações para aumentar o incentivo e, possivelmente, contribuir com o desenvolvimento da motivação e do desempenho.

As estratégias para estimular e incentivar o/a praticante de Crossfit devem ser individuais no que diz respeito à análise de suas limitações e alcances, afinal é necessário olhar para o sujeito e perceber suas particularidades, mesmo que esteja em um grupo. A solução pode estar ligada ao relacionamento com o time, pois as estratégias podem funcionar para um indivíduo e para outro não, desta forma sempre seguindo parâmetros dinâmicos e variáveis.

As diferentes e ricas experiências vivenciadas no estágio nos deram a oportunidade de aprender, com certa profundidade, sobre o que motiva as pessoas a continuarem a praticar o Crossfit. Neste tocante, sabe-se que este processo envolve diferentes aspectos e, também, varia de um indivíduo para o outro.

As pessoas, muitas vezes, procuram o Crossfit na busca por saúde física e vantagens estéticas (imagem corporal), porém, no decorrer dos treinos, se deparam com outros ganhos no que se refere à saúde mental e habilidades socioemocionais.

Foi visto que muitos se autodesafiam, pois os aspectos motivacionais

intrínsecos são fundamentais e, ainda, o incentivo oferecido na prática do Crossfit age como um forte gatilho para tal. Há, neste processo, uma intensa relação com o prazer, seguido de realização pessoal, no qual buscam por uma melhoria dia após dia, e mantém frequência com objetivo de evolução. O treinamento em grupo, na maioria das vezes, corrobora com estes ganhos e objetivos.

Enfim, conclui-se que, o tema motivação, por se tratar de algo subjetivo e intransferível, é um tema complexo de ser explicado, com várias teorias e faces no comportamento humano. Portanto, é importante compreender cada caso e fixar as melhores soluções de estímulo e incentivo para as aplicações necessárias e, principalmente, acolher as necessidades e motivações individuais, para assim auxiliar neste processo de engajamento e dilatação dos fatores motivacionais dos/as praticantes, levando a um melhor desempenho e satisfação.

Referências

- AUNE, K. T; POWERS, J. M. Injuries in an extreme conditioning program. *Sports health*, v.9, n. 1, p. 52-58, 2016.
- BARBOZA, L. P.; DUTRA, F. B. S. O resgate da autoestima de pessoas com deficiência através da prática do Rugby em cadeira de rodas. In: DUTRA, F. B. S.; SANTOS, C. R. V.; DI BLASI, F. **Aspectos da deficiência: educação, esporte e qualidade de vida**. Curitiba: Appris, p. 157-168, 2017.
- BIDDLE, S. **Sport and Exercise Motivation: A Brief Review of Antecedent Factors and Psychological Outcomes of Participation**. *Physical Education Review*. 1992.
- BZUNECK, J. L; GUIMARAES, S. E. R. A promoção da autonomia como estratégia motivacional na escola: uma análise teórica e empírica. In: MAIESKI, S. **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo**. Editora: Vozes; p. 43–70, 2010.
- CROSSFIT. **Guia de Treinamento de Nível 1**. CrossFit Training. 2018. Disponível em: < http://library.crossfit.com/free/pdf/CFJ_L1_TG_Portuguese.pdf> Acessado em 20 de abril de 2023.
- CROSSFIT. **How to Start Crossfit?**. CrossFit.com. 2015. Disponível em: <<https://www.Crossfit.com/how-tostart>> Acessado em 20 de abril de 2023.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. Springer Science & Business Media, 2013.
- DIAS, S. Lógica do Acontecimento. Deleuze e a filosofia. Porto, Portugal. Edições Afrontamento, 1995. In: ANDRADE, C.M.R. **O imaginário das águas, Eros e a criança**. Tese de doutorado - UNICAMP. Campinas – SP, 194p., 2001.
- FERREIRA, R. G.; MACHADO, T. **Covid-19 e as implicações no treinamento de atletas de Crossfit**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Uni-

Sales, Vitória - ES, 19p., 2020.

FILOSOFIA E SOCIOLOGIA. Disponível em <<https://www.significados.com.br/conhecimento-empirico/>> Acessado em 06 de maio de 2023.

FOUCAULT, M. Entrevista com J. François e J. De Wit. In: KRISIS, T. V. F. **Retomada em Dits et écrits**: volume 4. Paris: Gallimard, p. 47-58, 1994.

GLASSMAN, G. The CrossFit training guide. **CrossFit Journal**, v. 30, n. 1, p. 1-115, 2010.

HEINRICH, K. M. et al. Highintensity compared to moderate-intensity training for exercise initiation, enjoyment, adherence, and intentions: an intervention study. **BMC Public Health**, v. 14, n. 1, p. 789, 2014.

KNIJNIK, J. D.; GREGUOL, M.; SANTOS, S. S. Motivação no esporte infanto-juvenil: uma discussão sobre razões de busca e abandono da prática esportiva entre crianças e adolescentes. **J. Health Sci. Inst**, v. 19, n. 1, p. 7- 13, 2000.

KOTLER, P.; KARTAJAYA, H.; SETIWAN, I. **Marketing 3.0**: as forças que estão definindo o novo Marketing centrado no ser-humano. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Universidade de Barcelona. Espanha. 2002.

MARTINS, C, P, ALISSON. **Fatores motivacionais dos praticantes de Crossfit em um box de Farroupilha-RS**. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação). Universidade de Caxias do Sul, 25p., Caxias do Sul – RS, 2021.

MENDES. C. **Relato de Experiência**. CamilaMendes.com. 2020. Disponível em <<https://camilamendes.com.br/relato-de-experiencia/>> Acessado em 05 de maio de 2023.

MENEZES, R. C. **O forte do mercado**: Uma análise do mercado de Fitness não convencional. Tese de Doutorado - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, FGV, 177p. Rio de Janeiro, 2013.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-Determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 68-78, 2000.

SAMULSKI, D. **Psicologia do esporte**. Barueri - SP: Manole, 2002.

SANTANA, S. H.; DO VALE, T. A. Efeitos do levantamento olímpico sobre salto contra movimento em esportes de alto nível: um estudo de revisão. **Revista Brasileira do Esporte Coletivo**, v. 2, n. 1, 14 maio 2018.

SANTOS, M. P. **Comparação entre a motivação para a prática de musculação e do CrossFit**– Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) –Universidade Federal do Ceará, Instituto de Educação Física e Esportes, Curso de Educação-Física, Fortaleza, 15p., 2017.

SCHULTZ, J. T. et al. The Physiological and Psychological Benefits of Crossfit

Training–A Pilot Study. In International Journal of Exercise Science: **Conference Proceedings**; v. 2, n. 8, p. 14, 2016.

TIBANA, R. A.; DE ALMEIDA, L. M.; PRESTES, Jonato. Crossfit® riscos ou benefícios? O que sabemos até o momento. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 23, n. 1, p. 182-185, 2015.

VALLERAND, R. J.; DECI, E. L.; RYAN, R. M. 12 intrinsic motivation in sport. **Exercise and sport sciences reviews**, v. 15, n. 1, p. 389-426, 1987.

VALLERAND, R. J.; ROUSSEAU, F. L. Intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise: A review using the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In: SINGER, R. N.; HAUSENBLAS, H. A.; JANELLE, C. M. **Handbook of sport psychology**. John Wiley & Sons Inc, 2001.

WEINBERG, R. S.; GOULD, D. **Foundations of sport and exercise psychology**. Human kinetics, 2011.

WEINBERG, R.S.; GOULD, D. **Fundamentos da Psicologia do esporte e do exercício**. Tradução: Maria Cristina Monteiro. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

“TODO ANO É A MESMA COISA!”

CONTEXTOS, ATRAVESSAMENTOS E TENSIONAMENTOS SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO A PARTIR DE DATAS COMEMORATIVAS EM CRECHES E PRÉ-ESCOLAS

Mariana Rezende Carvalho¹

Maria Lizandra Mendes de Sousa²

Leonardo José Freire Cabó Martins³

1. CONTEXTO(S) INICIAIS

O interesse em discutir o processo de organização do ensino de crianças a partir de datas comemorativas parte das experiências e vivências construídas durante as Disciplinas de Fundamentos da Educação Infantil e Metodologia da Educação Infantil, primeiro como aluna, posteriormente como monitora, bem como do contexto e tensionamentos provocados durante a realização do Estágio Supervisionado II – Educação Infantil do Curso de Licenciatura em Pedagogia do *Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS)*, da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

As experiências e vivências do Estágio Supervisionado em Educação Infantil, e modo como é organizado o trabalho pedagógico com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, chamam atenção dadas as [poucas] oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento oferecidas às crianças. São essas experiências e vivências que ousamos mobilizar e convidar os leitores analisar de modo a buscar compreender as relações entre as tradições e costumes culturais que orientam a organização do trabalho pedagógico em Creches e Pré-Escolas a

1 Aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora da Rede Pública Municipal da cidade de Barão de Grajaú – MA. E-mail: marianna.rezzende.2019@gmail.com

2 Aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: marializandra1626@gmail.com

3 Professor do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Área de Didática e Prática de Ensino. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGEB) da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: freirecabo@yahoo.com.br

partir de datas comemorativas. Trata-se, pois, de tensionarmos tal modo de organização, nos empenhando em pensar outras possibilidades de trabalho junto as crianças que não seja o oferecimento de tarefas estereotipadas para copiar, pintar, cortar e colar letras, números e objetos em folhas de papel A4, antecipando atividades próprias dos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Cabe informar, desde logo, que o debate acerca do tema, e a centralidade que este ocupa na organização do trabalho pedagógico com crianças bem pequenas e crianças pequenas em Instituições de Educação Infantil, constituindo-se, historicamente, como terreno comum no modo como as professoras têm pensado as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento oferecidas as crianças em Creches e Pré-Escolas. Nesse sentido, faz-se importante aprofundar a reflexão sobre a temática, bem como pensar em oportunidades de formação e aprofundamento que sejam capazes de oferecer, e mobilizar, nas professoras e em toda a comunidade escolar, outros modos de pensar o trabalho com as crianças e outros contextos, de modo a não reproduzir práticas estereotipadas e desprovidas de sentido que, em nada, ou em muito pouco, possibilitam ampliar as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento a elas ofertadas.

Assim, e buscando compreender as especificidades do trabalho pedagógico realizado nas Instituições de Educação Infantil, nosso olhar volta-se para a discussão sobre as datas comemorativas, e para as tarefas fotocopiadas⁴ oferecidas as crianças, e seu lugar na organização do currículo de Creches e Pré-Escolas.

2. “TODO ANO É A MESMA COISA!” A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM CRECHES E PRÉ-ESCOLAS A PARTIR DE DATAS COMEMORATIVAS

“Todo ano é a mesma coisa!”, diz uma das Professoras do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) que nos acompanhou na supervisão do Estágio Supervisionado II – Educação Infantil, e nós concordamos! Todos os anos, desde a semana de planejamento pedagógico, que antecede a chegada das crianças nas Instituições de Educação Infantil, as professoras são chamadas a refletir sobre o modo como serão organizadas as salas – e aqui nos referimos precisamente a decoração: se serão animais, personagens de histórias (Sitio do Pica-pau amarelo, geralmente), ou com temas bíblicos – a turma do Smilingüido, e sobre as tarefas fotocopiadas que integrarão – ou que ocuparão o tempo [talvez fique

4 É preciso afirmar, desde logo, que não trataremos aqui tarefa e atividade como palavras sinônimas. Chamamos de tarefas todas as proposições que se caracterizam pelo modo mecânico e estereotipado a partir das quais se organizam. Enquanto as atividades entendemos as proposições que oportunizam experiências e vivências capazes de ampliar os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e que, na Educação Infantil, tem como eixo orientador central as interações e brincadeiras.

melhor!], do cotidiano de trabalho junto as crianças. Ah, não podem faltar os EVAs para construir os instrumentais de regulação do trabalho, decorar os cantinhos e os murais que ocupam [todas] as paredes das salas de aula.

E os Projetos? Onde estão? Geralmente guardamos nas gavetas das salas das Direções e Coordenações Pedagógicas, mas logo eles vêm à tona. Juntam-se a eles os pacotes de tarefas fotocopiadas em papel A4. Sim! Tenha certeza que, dentro de tudo aquilo que as professoras guardam em seus armários, há pacotes volumosos de tarefas fotocopiadas.

Há, nas Instituições de Educação Infantil, um Projeto para tudo! E uma atividade fotocopiada também! Isso é fato! Há um conjunto de datas comemorativas que serve de tema para a organização do cotidiano do trabalho nas Escolas de Educação Infantil em todos os meses do ano, desde o primeiro até o último mês de aulas, em forma de projeto⁵. Junta-se a isso um volumoso número de tarefas fotocopiadas em papel A4, lembrancinhas e apresentações coletivas e/ou individuais que devem ser preparadas para os pais e responsáveis a cada encerramento dos Projetos. É precisamente este o contexto a partir do qual tem se estruturado o trabalho pedagógico em Creches e Pré-Escolas, e que tomamos como ponto de partida para a discussão sobre a organização do trabalho pedagógico a partir de datas comemorativas.

De acordo com Gomes e Monteiro (2016), em meio às inúmeras datas comemorativas trabalhadas no cotidiano das Instituições de Educação Infantil, há uma centralidade no trabalho com o carnaval, Dia Internacional da Mulher, dia do circo, páscoa, Dia Nacional do Livro infantil, dia dos povos indígenas, Dia das Mães, Festa junina, Dia dos Pais, Folclore, 07 de setembro, Dia da Árvore, Dia das crianças, Dia nacional da Consciência Negra e o Natal. É importante chamar a atenção para o modo como o trabalho com datas comemorativas se repete todos os anos.

Segundo Maia (2014), a lista de datas comemorativas trabalhadas em Escolas de Educação Infantil é extensa e variada, e podem ser divididas em *religiosas, cívicas e morais e de conhecimentos gerais*. As primeiras – as datas religiosas, são datas do tronco religioso judaico-cristão, e aparecem em menor número,

5 Há uma diferença entre os Projetos, trabalhados pelas Escolas onde supervisionamos o Estágio em Educação Infantil, e o Trabalho por Projeto enquanto um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico (Katz e Chard, 2009), o que implica envolvimento e participação de todos desde seu planejamento e intervenção de modo a resolver os problemas encontramos que o fazem emergir. Os primeiros são organizados a partir de demandas próprias dos Professores e das Instituições de Educação Infantil ou mesmo das Secretarias de Educação e são organizados a partir de datas comemorativas. Já o Trabalho por Projeto, o qual orienta nosso trabalho na Educação Infantil, se fundamenta em uma concepção de criança como sujeito histórico e de direitos que nas interações e brincadeiras, participa, propõe, investiga e, ao fazer isso, tem seus saberes, sua curiosidade e seu desejo de aprender ampliados e respeitados.

uma vez que se remetem a feriados e períodos de recesso. As datas cívicas e morais, as que aparecem em maior número, implicam em conhecimentos e valores relacionados à pátria, à família e a convivência social. São elas:

Pátria: Dia de Tiradentes, Dia do Descobrimento do Brasil, Dia do Soldado, Dia do Hino Nacional, Dia do Folclore, Dia da Independência, Dia da Fraternidade Brasileira, Aniversário da Cidade, Eleições, Dia da Bandeira, Dia da Cultura, Dia da Proclamação da República.

Família: Dia das Mães, Dia das Avós, Dia dos Pais, Dia da Família,

Convivência social: Dia do Idoso, Dia da Mentira, Dia do Livro Didático, Dia da Família na Escola, Dia da Educação, Dia da Comunidade, Dia do Silêncio, Dia do Trabalho, Dia da Mulher, Dia da Biblioteca, Dia da Paz, Dia do Abraço, Dia da Escola, Dia da Infância, Dia dos Namorados, Dia do Amigo, Dia das Crianças, Dia do Professor. (Maia, 2017, p. 9 – grifos da autora)

Por fim, as datas de conhecimentos gerais que se justificam pela possibilidade de ampliar os conhecimentos das crianças sobre o mundo natural e cultural (Maia, 2014). Tais datas podem ser acrescentadas ao calendário das Instituições dependendo do planejamento da instituição e de suas/seus professoras (es), uma vez que, como afirmam Tomazzetti e Palauro (2016, p. 151)

[...] são datas que relembram eventos históricos e culturais e também podem fazer parte do costume ou da tradição de um povo. Essas datas estão presentes em praticamente todas as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil quando são transformados em temas para serem abordados em projetos, estudos ou eventos que, muitas vezes, são exigidos pela coordenação da escola por estarem indicados nos conteúdos da proposta pedagógica, ou por simplesmente fazerem parte do calendário de uma escola ou cidade.

Como afirma Magalhães (2017), as crianças chegam as Instituições ainda bastante pequenas e permanecem na Educação Infantil por aproximadamente cinco anos, são cinco anos, pelo menos, comemorando tais datas da mesma forma, “[...] com os mesmos modelos de “atividade” que de fato, nada, ou quase nada contribuem para o desenvolvimento das crianças. Sem contar que tais práticas ainda são repetidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.” (Magalhães, 2017, p. 1)

O trabalho com datas comemorativas se repete todos os anos, e do mesmo modo: esvaziado de sentido (Tamazzetti; Palauro, 2016). O plano de ação não é renovado ou repensado pela Escola e pelas professoras. Não são apenas os Projetos que são “esquentados”, até mesmo as tarefas se repetem.

O trabalho com datas comemorativas envolve a reprodução de tradições, costumes, valores e normas sociais que contribuem para a manutenção das relações de poder, e são incorporadas ao currículo escolar sem que haja reflexão

sobre a função que elas cumprem no processo de organização social.

As datas comemorativas apresentam um valor histórico-cultural para as Instituições e para as comunidades das quais fazem parte e que possuem valor para a perpetuação das tradições de um povo, por isso se fazem presentes no currículo das Escolas de maneira majoritária e são distribuídas em atividades e/ou eventos ao longo do ano todo.

Um verdadeiro calendário de festividades é organizado para trabalhar ao longo do ano com crianças e suas famílias e/ou responsáveis. Nessas datas são desenvolvidas uma série de tarefas estereotipadas a partir do uso de pinturas em papel A4 – talvez a tarefa com maior predominância seja essa, direcionadas ao preenchimento de espaços em branco, cópia de letras, números e texto pequenos, colagem de acessórios, lembrancinhas, apresentações de danças e de teatro, fotografias e até a produção de vídeos.

Como afirma Magalhães (2017, p. 2), em verdade, “[...] o que vemos circulando nas instituições são reproduções estereotipadas (parecendo fábrica), máscaras iguais, potinhos idênticos, lembranças conforme o modelo [...]”. São tarefas tais como pinturas temáticas, carimbos com uso de mãos e pés das crianças, uso de acessórios, distribuição de lembrancinhas, ensaios e apresentações de teatro, danças, além da exposição das crianças a partir de fotografias e gravação de vídeos. É preciso refletir sobre o sentido que há por trás das datas comemorativas, e como elas são organizadas desconectadas do contexto real de vida e agência das crianças. Para a autora,

Se as datas comemorativas fossem compreendidas como momento de promover o encontro da criança com a cultura, com as tradições, envolvendo diferentes saberes construídos ao longo da história humana, poderiam ser tempo e espaço de exploração das diferentes linguagens: música, poesia, dança, manifestações culturais locais, regionais (...) No entanto, o que vemos circulando nas instituições são reproduções estereotipadas (parecendo fábrica), máscaras iguais, potinhos idênticos, lembranças conforme o modelo [...] (Magalhães, 2017, p. 1).

Se não temos como fugir do trabalho com datas comemorativas, é preciso que sejamos capazes de pensar a organização do currículo para além delas, sem empobrecer as atividades que são propostas às crianças. Como afirma Magalhães (2017, p. 2)

Ao invés de procurarmos modelos de “atividades” em blogs, passar os finais de semana recortando e colando loucamente, depois quase entrando em depressão quando encontramos na saída da escola algum coelhinho jogado no chão (sim, pegam o chocolate e jogam aquele coelhinho que demoramos horas para fazer). Vamos pensar juntos em possibilidades.

Trata-se de promover momentos de encontros com a cultura e com as

tradições de cada povo, nas mais diferentes regiões e lugares, enquanto manifestação da diversidade do nosso país, e não reproduzir atividades estereotipadas, desligadas na vida das crianças. Assim, com afirma Vargas (2019) a construção de sentidos e/ou significados sobre o trabalho com as festividades pode alcançar uma ampliação do repertório cultural das crianças quando conseguimos romper com a forma naturalizada e rotineira a partir da qual o trabalho com datas comemorativas é apresentado a elas.

3. ATRAVESSAMENTOS: CONTEXTO(S), SUJEITOS E CONFLITOS

Iniciamos essa seção ousando estabelecer correlações entre a organização do trabalho pedagógico com os caminhos metodológicos da pesquisa, por entendemos a relevância de construirmos e gestarmos modos, formas e jeitos próprios de construir conhecimentos a partir das experiências-vivências. Segundo Bondía (2002, p. 21), a experiência “[...] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. O cotidiano da Escola, e do trabalho realizado junto ao Estágio Supervisionado, é permeado por muitas coisas, *“Muitas coisas passam por nós, ao mesmo tempo em que quase nada nos atravessa!”*. Nos aventuramos a, nesta escrita, revisitar as experiências-vivências que nos atravessaram, e mobilizaram em nós a necessidade de refletir sobre os nossos querer-fazer.

Defendemos que a organização do trabalho pedagógico nas Instituições de Educação Infantil deve ter como premissa fundamental a ampliação das oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento oferecidas as crianças. Tal organização deve ter como eixos orientadores as interações e as brincadeiras, de modo a garantir a ampliação das experiências das crianças, o domínio das diferentes linguagens, sua participação em atividades individuais e coletivas, o desenvolvimento da autonomia, oportunidades de vivências étnicas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, o respeito a diversidade e as diferentes manifestações e tradições culturais, dentre outras (Brasil, 2010).

Pensar a organização do trabalho em Creches e Pré-Escolas exige que sejamos capazes de enxergar as crianças são sujeitos históricos e de direitos que, em seu cotidiano, brincam, interagem, participam, produzem cultura, arte, interpretam o mundo, investigam, conhecem, têm curiosidades, desejos, vontades e interesses. E, justamente por essas possibilidades, o planejamento curricular deve ser construído com intencionalidade educativa de modo a garantir o compromisso com a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças. Nesse sentido, o currículo da Educação Infantil deve ser compreendido como um conjunto sistematizado de práticas culturais a partir das quais se articulam as “[...] experiências e saberes das crianças, de suas famílias, dos profissionais e de suas

comunidades de pertencimento e os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico” (Brasil, 2010).

O trabalho se organiza a partir do tensionamento sobre os contexto(s), sujeitos e os conflitos produzidos durante a realização do Estágio Supervisionado em Educação Infantil, de modo a afirmar outras possibilidades de organização do trabalho pedagógico e, especialmente, nos posicionando em favor de Escolas de Educação Infantil que garantam a responsabilidade e compromisso com as crianças, com a garantia de seus direitos e com a ampliação das oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento que lhes são oferecidas.

4. TENSINONAMENTO 1: QUASE NADA ALÉM DE TAREFAS EM PAPEL A4

A tarefa ofertada as crianças onde não é possível ultrapassar as margens da folha de papel A4 [nos momentos de pintura] e que não possibilita as crianças experiências e vivências atrativas. As tarefas propostas não garantem envolvimento, desenvolvimento da imaginação, curiosidade e interações para além do contato com a folha de papel e um desenho estereotipado.

É preciso olhar para essa prática reafirmada cotidianamente – realizada por meio da repetição de modelos de atividades de circular, contar e pintar, e questionar o que compreendemos como um bom ensino, refletindo sobre os limites de desse tipo de tarefa que negar as crianças oportunidade de vivências e aprendizagem de qualidade. Os momentos cronometrados com as atividades definidas, não deixam espaço para o espontâneo e o extraordinário, mantendo as crianças ocupadas durante todas as manhãs e/ou tardes, todos os dias, durante 04 ou 07 horas, antecipando atividades próprias do Ensino Fundamental.

Assim, ao propor o trabalho com as tarefas as/aos alunas/os pretendíamos pensar em possibilidades de modificação da cultura de organização do trabalho pedagógico com as crianças, de modo a oferecer novas oportunidades de experiências e vivências as crianças, compreendidas como sujeitos históricos e de direitos, de modo a valorizar o trabalho em co-participação, dialogado e a produção de boas memórias por meio de atividades ao ar livre com jogos e brincadeiras, em contato com a natureza e com a arte.

A reprodução dessas tarefas acontece sem que os professores questionem os motivos que justificam tais práticas, e não aprofundam o debate sobre a organização do cotidiano do trabalho com as crianças na Escola. Não se questionam, inclusive, sobre as situações de constrangimento e medo as quais as crianças são expostas. As tarefas seguem um *modus operandi* bastante semelhante, utilizam os mesmos materiais, as mesmas formas de abordagem e os mesmos rituais para sua apresentação.

Fazer uma crítica a essa tradição, não é desvalorizar o trabalho com as datas comemorativas, ou dizer que ele não pode ser realizado nas Instituições de Educação Infantil ou em outras etapas da Educação Básica, mas pensar em um modo de organização do ensino que seja capaz de ultrapassar os limites e as práticas estereotipadas que marcam o trabalho pedagógico na Escola.

As atividades propostas as crianças precisam fazer sentido para elas, por isso, é preciso que, além de intencionalidade pedagógica, as propostas apresentadas permitam que elas possam se envolver em sua organização, fazer escolhas, participar, descobrir o ambiente e os sujeitos ao seu redor, criar e produzir com vontade e uso da sua imaginação. E assim viver momentos de valores para seu desenvolvimento.

É importante ressaltar o papel que o mercado consumidor cumpre no impulsionamento e na reprodução de tais práticas. Há todo um mercado que se organiza para responder as demandas de materiais e produtos que garantam o trabalho com datas comemorativas nas Escolas. Como afirma Tonholo (2013), a exposição às mídias e suas propagandas também influenciam e contaminam a Escola e o modo como está organiza o trabalho pedagógico com as crianças, impulsionando o consumo de materiais e artefatos, impulsionando ainda o crescente desejo de ganhar presentes a cada finalização de um projeto. Tais práticas acabam por afirmam a importância de ser presenteado, mas não apenas isso. Há, no ato de presentear, uma outra questão importante. Quanto mais caro for o presente, mas valor afetivo você tem para quem lhe homenageia, diz o senhor mercado capitalista.

Para muito além das tarefas fotocopiadas em papel A4, há ainda, como é recorrente no cotidiano do trabalho pedagógico da Educação Infantil, o desenvolvimento de atividades a partir de Projetos. O Trabalho por Projeto aqui é compreendido não no sentido de construção desencadeada pela curiosidade das crianças em se aprofundar mais em um determinado tema, mas como conjunto de atividades organizadas em torno de uma temática, geralmente de uma data comemorativa, ou mesmo de uma questão importante para a Secretaria Municipal de Educação (SEMED)⁶.

Enquanto o processo de alfabetização ganha mais e mais espaço nas Instituições de Educação Infantil, as atividades com brinquedos e brincadeiras estão sendo relegadas a um segundo plano – sem tanta importância assim. Em confirmação a isto, a SEMED preencheu ainda mais os dias, e os horários das crianças, com atividades que incluem até mesmo a resolução de provas para

6 No caso do Centro Municipal de Educação Infantil onde realizamos o Estágio Supervisionado é recorrente o uso de tarefas fotocopiadas em papel A4 que antecipam práticas e vivências próprias do processo dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

avaliar o nível de desenvolvimento de competências de Língua Portuguesa e Matemática das crianças do Pré-II.

Quando um projeto, seja ele de leitura ou não, é enviado às Escolas, existe em seu entorno muitas expectativas a serem correspondidas por este público como respostas à Secretaria. Por isso o progresso dele e todas as ações necessárias para isto atraem a atenção, exigem uma dedicação e trabalho ainda mais árduo das professoras da Instituição, uma vez que cabe a elas a dinamização das atividades e a apresentação dos resultados ao final de cada Projeto.

A Escola para, ou se reorganiza, buscando dar conta das atividades mensais dos Projetos propostos pela SEMED. Trata-se de atender a demanda solicitada pela Secretaria que ganhou foco e centralidade, alterando a rotina de todas as Instituições. Uma rotina que já é extremamente engessada e cheia de tarefas.

Registrar e documentar, tanto na sala como em casa, a participação das crianças é um hábito recorrente nesses Projetos desenvolvidos pela SEMED, e nos ajudam a construir memórias sobre as descobertas, produções, vivências e experiências das crianças pequenas. Perde-se de vista, entretanto, que o processo de registro e documentação exige muito mais do que simplesmente uma foto ou uma filmagem sem contexto.

Ao final das atividades de cada projeto as crianças são convidadas a se apresentarem no pátio com a orientação de cada uma das professoras, e com os recursos que foram utilizados dentro da sala durante cada um dos Projetos. Posicionadas, muitas vezes, de frente para a plateia, as crianças atendem as demandas da situação em que foram colocadas. Desde as fantasias usadas, o cenário montado, as falas ensaiadas com riqueza de detalhes e os gestos que deveriam fazer a cada minuto. Uma participação obrigatória e pensada para demonstrar que o projeto obteve saldos positivos, forçando as crianças sem olhar para o que elas realmente gostariam ou não de realizar. Se desejavam aquele momento e se havia importância para elas.

Não respeitar o direito de falar, de querer ou não participar, vestir ou não uma fantasia, diz muito sobre o modo como os projetos têm sido organizados pelas Escolas e professoras, afinal, são escolhas. Obrigar que as crianças participem dessas atividades, desrespeita a criança e os seus direitos. Um rostinho envergonhado, triste, o choro e/ou a tentativa de ficar escondido e assim passar despercebido até que tudo aquilo tenha fim, evidenciam o incômodo e medo que as atividades de encerramento dos projetos causam as crianças. Elas parecem pedir socorro e procuram por alguém que as ajude a passar por aquele momento de desconforto, enquanto sua professora, ocupada pela preocupada com a apresentação e com a opinião dos pais e da Escola, ignora qualquer sinal de desconforto manifestado pelas crianças. Essas atividades são dolorosas, e

constrangedoras, para muitas crianças.

Nesse sentido, é preciso refletir sobre a forma como são trabalhadas as datas comemorativas dentro das Instituições Escolares. Trata-se, como afirma Tonholo (2013), de repensar e reestruturar o currículo da Escola de Educação Infantil de modo a garantir, de fato, os direitos da criança, deixando as imposições do mercado de lado. Um currículo de qualidade precisa ter como eixo central a criança e seus direitos.

5. CONTEXTO(S) FINAIS

Repensar o trabalho pedagógico a partir das datas comemorativas, e por projetos, em Creches e Pré-Escolas é uma ação urgente. Trata-se de repensar as práticas pedagógicas e a estruturação do currículo de modo a garantir a ampliação das oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento oferecidas as crianças. Para tanto, é necessário observar as crianças, seus fazeres e garantir a ampliação dos espaços e tempos de participação nas decisões que orientam a organização do trabalho nas salas de referência, de modo a garantir a oferta de contextos de aprendizagem e desenvolvimento de qualidade que permitam as crianças conviver, participar, se conhecer, explorar e se expressar (Brasil, 2017).

É preciso que sejamos capazes de imprimir intencionalidade educativa as atividades que são propostas as crianças no cotidiano do trabalho pedagógico em Creches e Pré-Escolas. É preciso um olhar atento para as crianças, seus direitos, seus desejos e suas necessidades para muito além dos ritos, e ritmos imprimidos pelas tradições e dos costumes que ainda hoje orientam o trabalho com datas comemorativas nas Instituições de Educação Infantil.

A organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil precisa ir além da oferta de tarefas fotocopiadas em papel A4 e que ocupam todo o dia das crianças e as impede, até mesmo, de interagir e brincar. É necessário garantir que os desejos e as necessidades das crianças sejam respeitados e que se traduzam em na construção de projetos e atividades que façam sentido para elas. Atividades que envolvem experiências e vivências com a natureza, o conhecimento e a movimentação do corpo, que estimulem a curiosidade, a investigação, que valorizem suas descobertas, seus fazeres e que contribuam para que as crianças possam viver/ter uma infância plena de sentido.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, [S.L.], n. 19, pp. 20-28, abr. 2002.

Brasil. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**

(BNCC): Educação é a Base. Brasília – DF: MEC, 2017.

Brasil. Ministério da Educação (MEC)/Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília – DF: MEC/SEF, 1998.

Brasil. Ministério da Educação (MEC)/Secretaria de Educação Básica (SEB). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília – DF: MEC/SEB, 2010.

Gomes, Cindy Romualdo Souza; MONTEIRO, Karolina de Jesus. As datas comemorativas na Educação Infantil: análise das práticas docentes. **Horizontes - Revista de Educação**, Dourados - MS, v. 4, n. 7, pp. 152-173, junho, 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/5928> Acesso em: 09 abr. 2023.

Katz, Lilian; Chard, Sylvia. **A abordagem por Projectos na Educação de Infância.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

Magalhães, Cassiana. As datas comemorativas no contexto da Educação Infantil. 29 de mar. 2017. **Facebook: Cassiana Magalhães.** Disponível em: <https://www.facebook.com/cassiana.raizer/posts/1362444283817090> Acesso em: 10 abr. 2023.

Maia, Marta Nidia Varella Gomes. Currículo, datas e tradição – Uma análise necessária. **DOCPLAYER**, pp. 1-9, 2014. Disponível em: <https://docplayer.com.br/9478738-Curriculo-datas-e-tradicao-uma-analise-necessaria-palavras-chave-curriculo-educacao-infantil-datas-comemorativas.html>. Acesso em: 10 abr. 2023.

Morfim, Rosine Cristina Carvalho *et al.* Datas comemorativas na Educação Infantil: uma reprodução de costumes ou uma prática pedagógica pensante? “... Mas todo mundo faz essas comemorações, é um costume?” **Revista Educacional Interdisciplinar (REDIN)**, v. 6, n. 1, pp. 2-8, outubro, 2017. Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/628> Acesso em: 09 abr. 2023.

Tomazzetti, Cleonice Maria; Palauro, Marisa Mattos. Datas comemorativas na educação infantil: quais sentidos na prática educativa? **Crítica Educativa**, Sorocaba - SP, v. 2, n. 2, pp. 150-164, dez. 2016. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/87> Acesso em: 09 abr. 2023.

Tonholo, Thamiris Bettiol. Datas comemorativas no contexto escolar. **Revista Eletrônica Pro-Docência/Uel**, Londrina - PR, v. 1, n. 4, pp. 182-193, dezembro, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope/pages/arquivos/Volume4/TEXT0%2018%20-%20p.%20182%20a%20193.Pdf> Acesso em: 09 abr. 2023.

Vargas, Suélen Simoni Machado de. Datas comemorativas no currículo da educação infantil. **Revista Saberes em Foco**, Novo Hamburgo - RS, v. 2, n. 1,

pp. 221-234, outubro, 2019. Disponível em: https://novohamburgo.rs.gov.br/sites/pmnh/files/secretaria_doc/2019/Artigo%2017%20Datas%20comemorativas%20no%20curr%C3%ADculo%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil.Pdf Acesso em: 09 abr. 2023.

FORMAÇÃO DE EDUCADORES FÍSICOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: COMPETÊNCIAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Vagner Oto Bienemann¹

Introdução

A formação de educadores físicos é essencial para proporcionar uma educação física de qualidade no ensino fundamental. Nesse contexto, o profissional precisa estar preparado para enfrentar os desafios que surgem diante das demandas e transformações sociais. A formação adequada, as competências necessárias e as perspectivas futuras são temas relevantes a serem discutidos.

Desenvolvimento

A formação de educadores físicos é essencial para proporcionar uma educação física de qualidade no ensino fundamental. Nesse contexto, o profissional precisa estar preparado para enfrentar os desafios que surgem diante das demandas e transformações sociais. A formação adequada, as competências necessárias e as perspectivas futuras são temas relevantes a serem discutidos.

A capacitação deste profissional para atuar no ensino fundamental requer um conjunto de competências que abrangem aspectos teóricos, práticos e pedagógicos. Segundo Darido e Rangel (2011), é importante que o educador físico possua conhecimentos sólidos sobre anatomia, fisiologia, pedagogia e psicologia do desenvolvimento. Além disso, é necessário dominar diferentes modalidades esportivas, jogos, brincadeiras e atividades corporais.

No que tange as competências para a formação de educadores físicos no ensino fundamental, cabe destacar que esse processo requer um conjunto de competências que abrangem aspectos teóricos, práticos e pedagógicos. Segundo Darido e Rangel (2011), é importante que o educador físico possua conhecimentos sólidos sobre anatomia, fisiologia, pedagogia e psicologia do desenvolvimento. Além disso, é necessário dominar diferentes modalidades esportivas, jogos, brincadeiras e atividades corporais.

¹ Docente na rede pública da cidade de São Paulo / Licenciado e especialista em Educação Física Escolar - vagneroto@gmail.com.

Como discutido brevemente acima, a formação de educadores físicos para atuarem no ensino fundamental requer um conjunto de competências que englobam conhecimentos teóricos, práticos e pedagógicos. Nesse sentido, alguns pesquisadores destacam a importância de adquirir habilidades específicas para lidar com as demandas dessa faixa etária e promover uma educação física de qualidade.

A seguir, serão apresentadas algumas citações de autores renomados sobre as competências necessárias para a formação de educadores físicos no ensino fundamental:

“O educador físico deve possuir conhecimentos sólidos sobre anatomia, fisiologia, pedagogia e psicologia do desenvolvimento. Além disso, é necessário dominar diferentes modalidades esportivas, jogos, brincadeiras e atividades corporais, de forma a oferecer uma educação física diversificada e motivadora para os alunos” (Darido & Rangel, 2011).

“A competência pedagógica é essencial para o educador físico no ensino fundamental. Ele deve ser capaz de planejar, desenvolver e avaliar aulas que estimulem o interesse, a participação ativa e o desenvolvimento integral dos alunos, considerando suas características individuais e coletivas” (Freitas & Costa, 2017).

“É fundamental que o educador físico tenha habilidades para trabalhar de forma interdisciplinar, integrando a educação física com outras áreas do conhecimento. Isso contribui para uma visão mais ampla da educação e para a promoção de experiências de aprendizagem significativas e contextualizadas” (Moreira & Cattuzzo, 2019).

“O educador físico deve possuir competências socioemocionais, como empatia, comunicação efetiva, respeito e capacidade de estabelecer relações positivas com os alunos. Essas habilidades são essenciais para criar um ambiente seguro, acolhedor e motivador, favorecendo o desenvolvimento integral dos estudantes” (Souza Junior & Medeiros, 2016).

Essas citações destacam a importância de uma formação abrangente, que contemple conhecimentos teóricos, práticos e pedagógicos, além de habilidades socioemocionais e a capacidade de trabalhar de forma interdisciplinar. Essas competências são fundamentais para que o educador físico esteja preparado para atuar de forma eficaz no ensino fundamental, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos.

Desafios na formação de educadores físicos para o ensino fundamental

A formação de educadores físicos para o ensino fundamental enfrenta diversos desafios, esses desafios, que vão desde questões estruturais até demandas socioemocionais dos alunos. Autores renomados destacam alguns desses desafios e ressaltam a importância de superá-los para garantir uma formação qualificada. Um dos principais desafios é a atualização constante diante das

transformações sociais, culturais e tecnológicas.

De acordo com Souza Junior e Medeiros (2016), o educador físico precisa estar atento às novas tecnologias, tendências e práticas inovadoras, a fim de promover uma educação física contextualizada e significativa.

Apontam-se aqui algumas citações sobre os desafios na formação de educadores físicos para o ensino fundamental:

“Um dos principais desafios é a constante atualização diante das transformações sociais, culturais e tecnológicas. O educador físico precisa estar atento às novas tendências, tecnologias e práticas inovadoras, a fim de promover uma educação física contextualizada e significativa para os alunos” (Souza Junior & Medeiros, 2016).

“A falta de recursos materiais e infraestrutura adequada é um desafio enfrentado pelos educadores físicos no ensino fundamental. A escassez de espaços adequados para a prática de atividades físicas e a ausência de materiais e equipamentos suficientes podem limitar as possibilidades de ensino e aprendizagem” (Darido & Rangel, 2011).

“Outro desafio é o grande número de alunos por turma, o que dificulta o acompanhamento individualizado e a promoção de um ensino de qualidade. O educador físico precisa encontrar estratégias para engajar todos os alunos, considerando suas características e necessidades individuais” (Taffarel, 2013).

“As demandas socioemocionais dos alunos também representam um desafio significativo. O educador físico precisa estar preparado para lidar com as diversidades presentes na sala de aula, promovendo a inclusão, o respeito e a valorização da individualidade de cada estudante” (Freitas & Costa, 2017).

Essas citações apontam alguns dos desafios enfrentados pelos educadores físicos na formação para o ensino fundamental, incluindo a necessidade de atualização constante, a escassez de recursos materiais e infraestrutura adequada, o grande número de alunos por turma e as demandas socioemocionais dos estudantes. Superar esses desafios requer uma formação abrangente e a busca por soluções criativas e inovadoras, visando promover uma educação física de qualidade e inclusiva para todos os alunos.

Perspectivas na formação de educadores físicos para o ensino fundamental

A formação de educadores físicos para o ensino fundamental apresenta perspectivas importantes. A formação continuada é uma delas, sendo fundamental para que os profissionais possam se atualizar e aprimorar suas práticas pedagógicas. Taffarel (2013) ressalta a importância de programas de formação continuada que promovam a reflexão crítica sobre a prática docente, estimulando. Parte dessas perspectivas que visam aprimorar a qualificação desses profissionais e promover uma educação física mais efetiva. Autores renomados destacam algumas dessas perspectivas, ressaltando a importância da formação continuada, da reflexão crítica e da interdisciplinaridade. A seguir, serão apresentadas

algumas citações sobre as perspectivas na formação de educadores físicos para o ensino fundamental:

“A formação continuada é uma perspectiva fundamental na qualificação dos educadores físicos. A atualização constante, por meio de cursos, workshops e participação em eventos acadêmicos, contribui para aprimorar as práticas pedagógicas e incorporar novos conhecimentos e tecnologias na educação física escolar” (Taffarel, 2013).

“A reflexão crítica sobre a prática docente é uma perspectiva que possibilita o aperfeiçoamento contínuo do educador físico. Ao refletir sobre suas ações e resultados, o profissional é capaz de identificar desafios e oportunidades de melhoria, promovendo uma prática mais efetiva e alinhada às necessidades dos alunos” (Mezzaroba & Manoel, 2011).

“A interdisciplinaridade é uma perspectiva relevante na formação de educadores físicos para o ensino fundamental. A integração da educação física com outras disciplinas amplia o repertório de conhecimentos do profissional e permite o desenvolvimento de projetos e atividades que estimulem a articulação entre diferentes áreas do saber” (Moreira & Cattuzzo, 2019).

“A valorização das políticas públicas é uma perspectiva que visa reconhecer e fortalecer o papel dos educadores físicos no ensino fundamental. Investimentos em formação, recursos materiais e infraestrutura adequada são essenciais para promover uma educação física de qualidade e garantir a valorização desses profissionais” (Darido & Rangel, 2011).

Essas citações apontam algumas perspectivas importantes na formação de educadores físicos para o ensino fundamental, incluindo a formação continuada, a reflexão crítica, a interdisciplinaridade e a valorização das políticas públicas. Ao adotar essas perspectivas, os educadores físicos estarão mais preparados para enfrentar os desafios da prática docente e promover uma educação física significativa e de qualidade para os alunos.

Conclusão

Como discutido neste escrito, a formação de educadores físicos para o ensino fundamental é um tema de extrema importância para o desenvolvimento de um ensino de qualidade nessa etapa da educação. Nesse contexto, é essencial que esses profissionais adquiram competências específicas que os habilitem a atuar de forma eficaz no ambiente escolar.

Tal qual pontuado aqui, uma das competências fundamentais é a competência pedagógica, que envolve o domínio de métodos e estratégias de ensino, o conhecimento das características e necessidades dos alunos, bem como a capacidade de promover a aprendizagem significativa e motivadora. Segundo Freitas e Costa (2017), “a competência pedagógica é essencial para que o educador físico consiga criar um ambiente de aprendizagem estimulante e promover o desenvolvimento integral dos alunos”. No entanto, a formação de educadores físicos

para o ensino fundamental também enfrenta desafios significativos. Dentre eles, destaca-se a falta de valorização da disciplina de educação física no currículo escolar, a escassez de recursos e infraestrutura adequados, bem como a necessidade de enfrentar estereótipos e preconceitos em relação à importância do exercício físico e da educação física como parte integrante da formação dos alunos.

Apesar desses desafios, existem perspectivas promissoras para a formação de educadores físicos no ensino fundamental. Moreira e Cattuzzo (2019) destacam a importância de promover experiências de aprendizagem significativas e contextualizadas na educação física, que permitam aos alunos compreender a relevância do movimento corporal, da saúde e do bem-estar em suas vidas. Além disso, programas de formação continuada são fundamentais para a atualização e aprimoramento dos educadores físicos, permitindo que eles acompanhem as novas tendências e pesquisas na área, além de desenvolverem habilidades pedagógicas e didáticas necessárias para atender às demandas do ensino fundamental.

Em resumo, a formação de educadores físicos para o ensino fundamental requer o desenvolvimento de competências pedagógicas sólidas, a superação de desafios estruturais e sociais, e a exploração de perspectivas que valorizem experiências de aprendizagem significativas. Dessa forma, é possível promover uma educação física de qualidade, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos e para a construção de uma cultura de movimento e saúde.

Referências Bibliográficas

- Darido, S. C., & Rangel, I. C. A. (2011). **Educação Física na Escola: Implicações para a prática pedagógica.** Guanabara Koogan.
- Moreira, C., & Cattuzzo, M. (2019). **Physical education in primary school: Perspectives for meaningful and contextualized learning.** Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, 33(3), 671-682.
- Freitas, C. G., & Costa, L. S. (2017). **Competências profissionais do professor de educação física: um estudo exploratório.** Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, 31(2), 315-325.
- GOMES, I. M.; ALMEIDA, F. Q.; Souza Júnior, Marcílio. **Entre a legislação e a interpretação: o currículo da Educação Física na Rede de Serra/ES. 2016.**
- Mezzaroba, C., & Manoel, E. J. (2011). **Pedagogia do esporte e didática: bases teórico-metodológicas para o ensino do esporte.** Porto Alegre: Artmed.
- Taffarel, C. N. Z. (2003). **Formação de professores de Educação Física: avanços e dilemas.** Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, 2(2), 89-100.

QUAL O LUGAR DO ENSINO DE ORTOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL? ELEMENTOS PARA PENSAR A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

*Bruna Beatriz da Rocha*¹

*Rebeca Freitas Ivanicska*²

*Francisco Romário Paz Carvalho*³

Introdução

O ensino de Língua Portuguesa tem percorrido uma trajetória rodeada de desafios. Nessa caminhada, a escola é tida como uma das principais instituições sociais, o local onde os alunos adquirem e expandem os seus conhecimentos. Esse ambiente privilegiado de ensino objetiva ampliar nos educandos diversos tipos de aprendizagens, como as linguísticas, as matemáticas, as geográficas, entre outras. Nessa conjuntura é, pois, o lugar mais adequado para que isso ocorra de forma significativa, particularmente por meio do desenvolvimento das habilidades que envolvem leitura e escrita.

A ideia de investigação para este artigo é fruto de vivências oportunizadas por meio do contato direto com salas de aula no Ensino Fundamental com vistas a analisarmos como se dá o Ensino de Língua Portuguesa nas escolas públicas do município de Floriano – PI. Desse modo, ao percorremos diversas escolas e

-
- 1 Doutoranda em Educação (PUC-MG); Mestra em Educação (UFLA/MG), Especialista em Didática e Trabalho Docente (IF SUDESTE MG – Campus São João del-Rei), Especialista em Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar (FAVENI). Graduada em Licenciatura em Educação Física (IF SUDESTE MG – Campus Barbacena), Criadora e Organizadora do projeto “Obras Coletivas MG”. Professora da rede pública e da rede privada de ensino. Email:bruuna_rocha1@hotmail.com.
 - 2 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Advogada e Pedagoga. Pós graduanda em Neuropsicopedagogia (UNINTER); Pós-graduada em Gestão de Trabalho Pedagógico (FAVENI/ES), Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva (FUTURA/SP). Pós Graduada em Direito Previdenciário/ LEGALE SP. Graduada em Pedagogia (UEMG/Barbacena). Bacharel em Direito (UNIPTAN/MG). Criadora e Organizadora do projeto “Obras Coletivas MG”. Especialista em Educação Básica pela rede estadual em São João Del Rei. Professora de Apoio na rede municipal de Tiradentes/MG. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Corpo, Cultura e Diversidade; Políticas Públicas e Gestão Escolar. Email: rebeca_015@hotmail.com.
 - 3 Acadêmico do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI, *campus* Amílcar Ferreira Sobral CAFS – UFPI. Bolsista PIBIS – CAPES (2022/2024).

questionado professores que atuam nas séries do Ensino Fundamental perguntamos quais seriam os principais desafios no que diz respeito ao ensino da língua. De modo geral, os professores foram unânimes em afirmar que um dos grandes desafios para esta etapa de ensino estariam voltados à aquisição da língua escrita, já que a realidade da escola pública ainda é muito precária, de modo que, segundo eles, o ensino de ortografia era, sem dúvidas, o principal desafio.

Nesse contexto conturbado, a falta de domínio das habilidades de leitura e de escrita pelos educandos vem se destacando como um sério problema a ser resolvido no ambiente educacional. A apropriação dessas habilidades é um processo complexo e exige do professor competência técnico-pedagógica, entre outras, para que as dificuldades sejam atenuadas. Nessa perspectiva, este texto procura fomentar o debate acerca do ensino de ortografia e para isso, adotamos uma metodologia de base qualitativa e de cunho bibliográfica. Nossa pretensão é alimentar a discussão sobre o ensino de ortografia e apresentar subsídios para alunos formandos nas licenciaturas, mormente os do curso de Pedagogia, tendo em vista que este profissional é o responsável pela alfabetização dos nossos alunos e assim, este profissional lida diretamente com o ensino da língua nos anos iniciais.

Para dar conta de atingirmos os objetivos propostos nos respaldamos teoricamente em autores como Morais (2000; 2007), Faraco (2010), Carvalho (2004) e Cagliari (1999), dentre outros. Assim, em termos estruturais, dividimos nossa investigação em três grandes partes. A primeira diz respeito ao sistema ortográfico da língua portuguesa e nela, apresentamos conceitos-chaves sobre a ortografia da Língua Portuguesa; no segundo momento discorremos sobre o conhecimento do professor que atua nas séries do ensino fundamental possuem sobre a ortografia destacamos que ainda há uma formação precária para estes profissionais; posteriormente, traçamos algumas discussões sobre o ensino e aprendizado de ortografia. Por fim, apresentamos as considerações finais seguidas das referências.

Sobre o sistema ortográfico da Língua Portuguesa

Se pensarmos num idealismo para a escrita alfabética seria aquela em que cada letra correspondesse apenas a um fonema e vice-versa. No entanto, sabemos que na prática, as realizações concretas, em várias línguas, especialmente a língua portuguesa, não são efetivadas, já que temos tanto relações regulares quanto irregulares entre formas gráficas e sons. Certamente, no que diz respeito à ortografia, segundo a literatura produzida, é a parte da gramática que prescreve a escrita correta das palavras e garante a unificação da forma de elas serem escritas.

Segundo Morais (2000, p. 18), a ortografia é encarada como “uma convenção social cuja finalidade é ajudar na comunicação escrita”, porque, se cada

um escrevesse da forma que quisesse ou que falasse, seria muito difícil haver um entendimento eficiente. A ortografia limita a forma como se escreve e possibilita uma comunicação melhor entre as pessoas de diversas partes do país. Ainda segundo esse autor, a uniformização na forma de grafar facilita a compreensão de um texto escrito em qualquer parte do país a pessoas de todas as outras partes do Brasil e possibilita que as variações dialetais da fala não impossibilitem a tarefa de resgatar o significado das palavras utilizadas no texto. Por outro lado, obriga o escritor a utilizar palavras de acordo com a norma estabelecida.

Conforme Scliar-Cabral (2003), a língua escrita apresenta três fases distintas em sua constituição: *a fonética, a pseudo-etimológica e a simplificada*. A fase fonética, segundo o autor é a que vai do século XII até metade do século XVI e é caracterizada por não haver uma norma fixa para escrever as palavras, a escrita ocorria por meio da “intuição fonética”, isto é, havia autonomia em relação à escrita e cada um escrevia da maneira como achava melhor, existia uma proximidade atenuante entre fala e escrita.

A segunda fase, por sua vez, é conhecida como “pseudo-etimológica”, e vigorou do século XVI até 1904. O seu percurso inicial “coincide com o período clássico, em que o deslumbramento pela cultura greco-latina determina a avalanche de grafias eruditas ou pseudo-eruditas, instaurando lado a lado com as intuições fonéticas e fonológicas, o critério etimológico ou pseudo-etimológico” (SCLiar-CABRAL, 2003, p. 67). Foi em decorrência dessa fase que ocorreu uma grande inclusão de vocábulos gregos à escrita da língua portuguesa.

Já o terceiro período, conhecido como simplificada, segundo Scliar-Cabral (2003), teve fixação por volta de 1904 e coincide com o surgimento das primeiras gramáticas do português. Essa fase simplificada começa com a edição de *Ortografia Nacional*, de Gonçalves Viana, na qual é nítida a observação tanto do processo de neutralização das variantes linguísticas, quanto da fixação de uma ortografia com base comum e simplificada. É por meio dessa fase simplificada que observamos na ortografia da língua portuguesa, uma uniformização quanto à forma de escrever, pois ela instituiu uma forma fixa de grafar as palavras e diminuiu as possibilidades de escrever conforme a preferência do escrevente, fato que acontecia antes do início de tal fase, conforme argumentamos acima.

Ao propormos uma definição para ortografia, encontramos em Dubois (2006, p. 445) um porto seguro ao nos dizer que:

o conceito de ortografia implica o reconhecimento de uma norma escrita com relação à qual se julga a adequação das formas que realizam os indivíduos que escrevem uma língua; a ortografia supõe que se distinguem formas corretas e formas incorretas numa língua escrita.

Nesse entorno, tendo como base os princípios estabelecidos pela ortografia

da língua portuguesa, as relações entre grafemas e fonemas são estabelecidas. Essas relações podem ser regulares, nas quais há regras que asseguram a grafia correta da palavra, ou irregulares, quando não há uma correspondência estável entre formas gráficas e fonemas. Salientamos, dessa maneira que o sistema ortográfico apresenta para os alunos dificuldades quanto a sua apropriação, especialmente no início do contato deles com a modalidade escrita da língua. No caso do português brasileiro temos vinte e três letras para representar os vinte e seis fonemas existentes na língua, havendo, portanto, mais unidades sonoras que gráficas, fato que pode possivelmente dificulta a apropriação de tal sistema.

O aluno durante a apropriação do sistema ortográfico, terá que compreender que em alguns casos uma letra terá apenas um som para representá-la, independente do contexto. Em outros casos, porém, isso não será possível, porque ocorrem as relações de concorrência e uma mesma forma gráfica pode ter diferentes sons, como um mesmo fonema pode ser representado por vários grafemas.

O que os professores sabem sobre o sistema ortográfico?

Muitos professores que trabalham com o ensino de língua, particularmente os dos anos iniciais, não têm uma formação acadêmica sólida que os subsidie sobre a organização, a estrutura e o funcionamento do sistema ortográfico. Dessa forma, desconhecem as diferentes relações entre grafemas e fonemas. Possivelmente, por não terem o domínio desse conhecimento, acabam sem obter sucesso ao lidar com o ensino de ortografia. Desse modo, o discurso unânime dos professores a qual questionamos ao nos apontarem que o ensino de ortografia é o que há de mais desafiador para o ensino de Língua Portuguesa parece fazer todo o sentido.

A apropriação da língua escrita deve ocorrer ao longo do processo de alfabetização, ficando, assim sob a responsabilidade do pedagogo. De modo geral, o que notamos é que em muitas escolas os alunos concluem os ciclos escolares sem a assimilação mínima da aprendizagem exigida para a progressão dos estudos no que diz respeito à língua escrita. Argumentamos que esse processo inicial de aprendizagem é de extrema importância para que os aprendizes entendam a natureza da escrita. Nesse sentido, conforme Cagliari (1994), a alfabetização é o momento mais importante na formação escolar de uma pessoa. É nela, pois, que os aprendizes devem ter contato com as propriedades do sistema alfabético, para assim usar as letras com os valores sonoros convencionais que elas têm, além disso, esses aprendizes devem entender as sequências de letras que podem ser usadas na formação das palavras (MORAIS, 2007).

Nesse momento escolar, os alunos eventualmente se depararão com enormes dificuldades para entender a organização do sistema alfabético e,

posteriormente, da convenção ortográfica. Dessa forma, o professor alfabetizador (Pedagogo), bem como os que trabalham nos anos iniciais, deverão ter uma boa formação, que lhes dará subsídios e conhecimentos necessários para lidar com essa tarefa complexa, que é ensinar a estrutura, o funcionamento, o uso e a organização da língua. Todavia, a realidade presenciada é outra: nos cursos de formação em Pedagogia não há disciplinas que forneçam conhecimentos aos pedagogos para lidar com o ensino de ortografia de modo a contemplar as exigências da língua escrita.

Assim, aliado a esse tipo de realidade, da possível falta de conhecimento dos professores sobre o sistema ortográfico, há também o fato de muitos alunos passarem vários anos na escola e não terem o conhecimento básico sobre ortografia. Exemplo disso são erros encontrados em produções de textos espontâneos por alunos do Ensino Fundamental, como em *arain/* a rainha; *xegro /* chegou; *divreti /* divertir. Sobre esse aspecto, Monteiro (1999) relata que apesar dos anos de escolarização, um grande número de alunos ainda não aprendeu as regras ortográficas.

A questão da aprendizagem de escrita é complexa para os iniciantes, pois nossos alunos se deparam com uma nova realidade: para falar, não têm dificuldades de pronunciar as palavras, nem precisam “selecionar” formas gráficas, mas, quando se trata da escrita, o que ocorre é diferente. É preciso conhecer as possibilidades de junção dos grafemas para formar as palavras e esse conhecimento nem sempre é de fácil assimilação pelos alunos, visto que as possibilidades de símbolos para escrever alguns vocábulos é grande e, em determinadas circunstâncias, eles não sabem ao certo qual usar (MORAIS, 1999).

A nosso contato com as salas de aula do município de Floriano – PI tem nos revelado que no trabalho com a ortografia em sala de aula, muitos professores têm dúvidas quanto ao momento de iniciar o ensino ortográfico, se antes ou depois de os alunos já terem se apropriado do ato de escrever. Na visão de Cagliari (1999), é melhor ensinar as crianças a escrever primeiramente e, quando elas já dominarem tal prática, poderemos ensinar-lhes normas ortográficas. Faraco (2010) comenta que o ensino de ortografia deve ser sistemático e se ocupar dos casos mais frequentes e produtivos, já os casos mais raros devem ser ensinados em momentos posteriores, porque são mais difíceis e complexos.

A propósito, Segundo Nunes (2006, p. 99)

[...] desta forma, o aprendizado da ortografia passa a ter um sentido para o aprendiz, trazendo uma preocupação com relação à eficiência da comunicação das mensagens que produzimos e que outras pessoas deverão ler e entender, na medida em que a adoção de uma única norma é, também, uma atitude de respeito para o leitor (às vezes, desconhecido, apenas suposto) de nossos textos.

Nesse contexto, precisamos pensar em uma aprendizagem ortográfica feita por meio da reflexão, na qual o aluno percebe a razão da escolha de determinado grafema e não de outro. É relevante o educando conhecer as diferenças entre as regularidades e irregularidades do sistema, dessa forma, ele compreenderá melhor o funcionamento da norma ortográfica de sua língua. Por conseguinte, o aprendiz deve saber que existe, sim, um padrão a ser seguido na hora de grafar as palavras, mas também deve ser de seu conhecimento que a aprendizagem sobre o sistema ortográfico demanda tempo, assim, algumas regras serão aprendidas mais facilmente, como por exemplo, as regulares diretas enquanto outras demorarão mais tempo para ser assimiladas, no caso das morfossintáticas. Deverá ficar explícito para o educando que, em muitos casos, não haverá regra que assegure a escrita correta, no caso das irregularidades. É preciso o professor conhecer bem a estrutura e o funcionamento da língua que ensina, para entender as relações grafemas-fonemas e efetivar um trabalho que revele, adequadamente, tais relações aos alunos.

Para Carvalho (2004, p. 85), os professores devem perceber que os aprendizes “têm diferentes ritmos de aprendizagens, motivações, necessidades e desejos. Não existem turmas homogêneas em termo de aproveitamento, embora possam ser homogeneizadas pelo critério de idade, ou de nível socioeconômico”. Assim, de acordo com a autora, não ficaremos frustrados ou desestimulados ao perceber que alguns alunos levam mais tempo para aprender, pelo contrário, isso deve nos motivar na reinvenção das nossas práticas em sala de aula, por meio do desenvolvimento de metodologias adequadas à aprendizagem dos educandos.

No ensino-aprendizagem de ortografia, o uso de produções textuais é recorrente e quando as analisamos, percebemos muitos problemas resultantes da não-aprendizagem efetiva da língua escrita. Muitos desses são atribuídos à heterogeneidade e à falta de prontidão, mas eles são, possivelmente, “resultantes de ações pedagógicas impróprias e, muitas vezes, decorrentes de uma carência técnico-teórica docente no que se refere ao domínio da estrutura e do funcionamento da língua materna” (SIMÕES, 2006, p. 62). Isso ocorre, não por falta de compromisso do professor, mas, provavelmente, por falha em sua formação.

É importante conhecer os diversos aspectos da língua que é ensinada, bem como saber organizar as situações didáticas que contemplem as necessidades de aprendizagem dos alunos. O conhecimento do professor acerca do sistema ortográfico auxiliará o desenvolvimento de um ensino adequado da língua portuguesa como um todo, especialmente dos aspectos ortográficos. Nesse contexto, a ciência Linguística, ao tratar das questões assimétricas referentes aos sistemas fonológico e ortográfico, tem importante papel na formação do professor que trabalha com o ensino de Língua Portuguesa. Oportunamente, ela contribui para

fomentar discussões sobre o ensino e a aprendizagem da língua e isso pode auxiliar o professor a estabelecer a forma mais adequada de a língua ser trabalhada.

Por último, compreendemos que o conhecimento do professor sobre a organização e estrutura de sua língua pode ajudá-lo a desenvolver um trabalho mais acurado e sistemático de ortografia, que deve começar nos anos iniciais e evoluir gradativamente ao longo de todo o ciclo escolar. É preciso, portanto, que o professor tenha um olhar atento e voltado para a análise do texto dos alunos, saber distinguir se as alterações ortográficas que eles estão cometendo são de natureza ortográfica ou de natureza fonética e quais as necessidades mais imediatas de intervenção para atenuá-las.

O ensino e a aprendizagem de ortografia: questões para discussão

Em relação ao surgimento da ortografia, Miranda *et al.* (2005) menciona que ela surgiu para garantir a unidade do sistema de língua escrita e tem natureza fonêmica, pois se tivesse natureza fonética, ou seja, se representasse precisamente os sons da fala, iríamos ter tanta diversidade, que a escrita perderia o seu papel unificador. Nesse sentido, o ensino de ortografia é norteado, no Brasil, por diferentes vertentes. Conforme Silva e Morais (2007), existem três formas de conceber o ensino de ortografia: a “tradicional”, segundo a qual o ensino acontece por meio da repetição e da memorização. A tida como “progressista”, na qual não deve haver o ensino da norma, pois o aluno a aprende naturalmente. E a terceira perspectiva, que é a adotada pelos autores, adverte que o ensino de ortografia necessita acontecer, sim, dentro da escola, mas de forma sistemática e como objeto de reflexão.

Notadamente, ao observarmos o panorama da educação do município de Floriano – PI, o que não difere muito do sistema escolar brasileiro, notamos que durante muito tempo o ensino de ortografia ocorreu apenas de forma tradicional. As atividades ortográficas eram efetivadas por meio de ditados e as palavras erradas deveriam ser reescritas várias vezes, para ocorrer a memorização por parte do aluno. Isso corrobora a noção equivocada de que a aprendizagem da norma se faz por meio da repetição e da memorização (SILVA e MORAIS, 2007).

Apesar das modificações pelas quais a educação passou, o trato que a ortografia recebe na escola pouco se alterou nas últimas décadas. A partir da década de 1980, por influência da interpretação equivocada da teoria construtivista, muitos professores passaram a não ensinar ortografia em sala de aula, pois esperavam que seus alunos a aprendessem naturalmente, por outro lado, apesar de não ensinarem, esses docentes cobravam dos aprendizes o conhecimento sobre a norma ortográfica (MORAIS, 2007).

O trabalho em sala de aula com o ensino e a aprendizagem de ortografia

tem se tornado um grande desafio para os professores de Língua Portuguesa e especialmente para pedagogos, já que estes profissionais se sentem inexperientes para o trabalho com a língua escrita. Nóbrega (2013) assevera que antes de começar a ensinar ortografia, é necessário fazer um diagnóstico sobre o que os alunos já sabem e quais as principais necessidades de aprendizagem em um primeiro momento. Por essa via, o professor deve começar diagnosticando as principais dificuldades encontradas pelos alunos na hora de escrever. A partir disso, poderá estabelecer ações didáticas que possibilitem ao aluno aprender acerca do sistema ortográfico, tendo contato com as regularidades, em um primeiro momento, e com irregularidades, posteriormente. Nesse entorno, é a partir dessa coleta inicial sobre o conhecimento dos alunos que o professor poderá nortear suas diretrizes de ensino, no sentido de preencher as lacunas deixadas pelos anos anteriores e de possibilitar uma aprendizagem significativa sobre a norma ortográfica.

Ao ensinar ortografia, é relevante que o professor leve em consideração as diferentes relações entre letras e sons. Embora seja necessário iniciar o ensino sobre o sistema ortográfico por meio das regularidades, o docente não pode se limitar apenas a elas, pois isso pode dificultar a aprendizagem dos alunos, os quais podem supor que todas as relações estabelecidas entre formas gráficas e fonemas são estáveis. De acordo com Nóbrega (2013, p. 10), na aprendizagem de ortografia “o aluno tem que ter consciência sobre as representações arbitrárias na língua escrita e que em determinados casos ele terá que memorizar a escrita de determinadas palavras e quando as dúvidas persistirem o dicionário deve ser consultado”. Contudo, muitos professores não trabalham ainda nessa perspectiva.

Faraco (2010) esclarece que o trabalho com as irregularidades, nas quais a escolha do grafema pode estar relacionada à etimologia da palavra, acaba por dificultar a aprendizagem do aluno, pois não há uma regra para assegurar a escrita correta de determinado vocábulo. O autor, assim como outros estudiosos (a exemplo de OLIVEIRA, 2005), defendem o uso do dicionário como recurso na aprendizagem da convenção ortográfica.

Compreendemos que é relevante a escola organizar o ensino-aprendizagem da convenção ortográfica de forma sistematizada, possibilitando igualdade dentro da diversidade, estabelecendo circunstâncias de aprendizagem mais eficientes, possibilitando que a maior parte dos alunos aprendam efetivamente, pois “a aprendizagem da ortografia é um trabalho reflexivo e continuado que requer situações didáticas provocativas, capazes de desafiar o aluno para aprender, de forma inteligente, a norma ortográfica” (REGO, 2007, p. 43).

Defendemos ainda uma aprendizagem significativa sobre o sistema ortográfico que deve ser realizada por meio de um ensino efetivo sobre as relações

entre grafemas e fonemas. É importante os professores trabalharem atividades em que os alunos entendam que em alguns casos eles terão uma regra para grafar a palavra, no caso das regularidades, e em outros, não há regra que ajude na escrita correta, no caso das irregularidades. A conscientização desses fatos pode contribuir na melhora do ensino-aprendizagem da norma ortográfica.

Além de diagnosticar os tipos de desvios que os alunos estão cometendo, o professor precisa, conforme Monteiro (1999), entender o papel importante da intervenção pedagógica, na medida em que, dependendo da forma como ocorrem essas explorações, o aluno poderá chegar a uma melhor e mais rápida compreensão das normas e dos limites do sistema. Segundo a autora, é indispensável perceber “o grau de complexidade imposto ao aprendiz, quando da compreensão e apropriação da ortografia. [...] É necessário que conheçamos o que os ‘erros’ das crianças podem estar representando nessa dura jornada de compreensão da língua escrita” (MONTEIRO, 1999, p. 48). Isso só ocorrerá se o professor souber lidar com as inúmeras dificuldades encontradas na hora de ensinar e compreender as questões concernentes à aprendizagem dos alunos, em relação à apropriação da norma ortográfica.

O professor não deve ater-se ao ensino apenas das regras ortográficas, esquecendo-se de analisar todas as hipóteses reflexivas realizadas pelos alunos na hora de escrever determinadas palavras. É preciso observar que o aprendiz, ao cometer os erros ortográficos está, na verdade, fazendo reflexões a respeito da língua e que essas são extremamente importantes e naturais quando estamos nos apropriando dos conhecimentos da ortografia.

Considerações finais

É importante a compreensão de que não é somente a escola a responsável pelo ensino da Língua Portuguesa, já que estamos imersos na cultura da língua falada e escrita. Certamente, um trabalho efetivo dos pais de modo a sempre que possível ensinar nossos alunos sobre o funcionamento da língua escrita em momentos de regularidades ou não é primordial para que o ensino de ortografia não seja visto como o “vilão da língua”. Argumentamos, ainda que é necessário uma revisão nos cursos de formação de professores, mormente nos cursos de Pedagogia, para uma habilitação no trabalho com a Língua Portuguesa, já que este profissional é o que trabalha diretamente com a alfabetização dos nossos alunos.

Concluimos, portanto, que é necessária a realização do ensino de ortografia de forma sistemática. Assim, o professor inicia diagnosticando as necessidades mais imediatas de aprendizagem dos seus alunos e depois estabelece ações didáticas que possibilitem a esses aprender a norma ortográfica de forma significativa. Pensamos que é indispensável que o ensino ortográfico possa ser

realizado de forma que contemple as situações regulares e irregulares, para que os alunos compreendam os contextos fonográficos da nossa língua. Esse ensino sistemático deve começar a ser implantado nos anos iniciais e se prolongar por todo o ciclo escolar dos alunos. Somente dessa forma nossos alunos conseguirão lograr êxito no que diz respeito ao domínio da língua escrita.

Referências

- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. 7. ed. São Paulo: Scipione, 1994.
- _____. A ortografia na escola e na vida. In: MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas SP: Mercado das letras: Associação de leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fapesp, 1999.
- CARVALHO, M. **Guia prático do alfabetizador**. 5.ed. São Paulo: Ática, 2004.
- DUBOIS, J. **Dicionário de Linguística**. São Paulo: Cultrix, 2006.
- FARACO, C. A. **Escrita e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2010. (Repensando a Língua Portuguesa).
- MONTEIRO, A. M. L. “Sebra – ssono – asado” o uso do “s” sob ótica daquele que aprende. In: MORAIS, A. G. **O aprendizado de ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- MORAIS, A. G. **O aprendizado de ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- _____. Ortografia: este peculiar objeto de conhecimento. In: MORAIS, A. G. **O aprendizado de ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- _____. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Editora Ática, 2000.
- _____. A norma ortográfica do português: o que é? para que serve? como está organizada? In: SILVA, A; MORAIS, A. G. MELO, K. L. R. **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- NÓBREGA, M. J. **Ortografia**. São Paulo: Editora Melhoramento, 2013.
- NUNES, G. P. **O aproveitamento da ordem de aquisição das sílabas cartilhas adotadas no município de Catalão - GO**. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - UNESP, Araraquara, 2006.
- OLIVEIRA, M. A. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita** - Caderno do formador. Belo Horizonte: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) - FAE/UFMG, 2005.
- REGO, L. L. B. O aprendizado da norma ortográfica. In: SILVA, A; MORAIS, A. G. MELO, K. L. R. **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 29-44.

SCLIAR-CABRAL, L. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

SILVA, A; MORAIS, A. G. Ensinando ortografia na escola. In: SILVA, A. MORAIS, A. G. MELO, K. L. R. **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SIMÕES, D. **Considerações sobre a fala e a escrita**: fonologia em nova chave. São Paula: Parábola Editorial, 2006.

SOBRE OS ORGANIZADORES

PAULO VITOR TEODORO

Licenciado em Química e Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). É Doutor em Educação em Ciências, pela Universidade de Brasília (UnB), com Tese fundamentada no Raciocínio Qualitativo, na perspectiva da System Dynamics [Dinâmica de Sistemas], para o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao Pensamento Sistêmico no ensino de Química. Foi integrante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), enquanto estudante de Graduação e, posteriormente, como supervisor. Foi Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IFGoiano). Nessa instituição, atuou como Coordenador de Iniciação Científica e Tecnológica, Gerente de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação, Coordenador do Programa de Pós-Graduação (Lato Sensu) em Ensino de Ciências e Matemática e Coordenador Adjunto do Programa Novos Caminhos/MEC. Além disso, atuou na implantação do primeiro Curso de Licenciatura do IFGoiano Campus Catalão: Ciências Naturais. Atualmente é Professor no Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal da UFU e compõe o quadro permanente de docentes do Programa de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática. É coordenador do núcleo Interdisciplinar do Programa Residência Pedagógica na UFU. Já esteve em 20 unidades federativas brasileiras e em países da América do Sul, América do Norte e Europa participando, na grande maioria, de Conferências nacionais e internacionais, em cursos de formação complementar, e, ainda, apresentando resultados de pesquisas científicas. Tem experiência na área de Educação em Ciências, discutindo principalmente os seguintes temas: ensino de química, estratégias de intervenção didático-pedagógica, modelagem qualitativa, educação ambiental, formação inicial e continuada de professores.

BRUNA BEATRIZ DA ROCHA

Doutoranda em Educação (PUC-MG); Mestra em Educação (UFLA/MG), Especialista em Didática e Trabalho Docente (IF SUDESTE MG – Campus São João del-Rei), Especialista em Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar (FAVENI). Graduada em Licenciatura em Educação Física (IF SUDESTE MG – Campus Barbacena), Criadora e Organizadora do projeto “Obras Coletivas MG”. Professora da rede pública e da rede privada de ensino. E-mail: bruna_rocha1@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4118837127203139>

REBECA FREITAS IVANICKA

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Advogada e Pedagoga. Pós graduanda em Neuropsicopedagogia (UNINTER); Pós-graduada em Gestão de Trabalho Pedagógico (FAVENI/ES), Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva (FUTURA/SP). Pós Graduada em Direito Previdenciário/ LEGALE SP. Graduada em Pedagogia (UEMG/Barbacena). Bacharel em Direito (UNIPTAN/MG). Criadora e Organizadora do projeto “Obras Coletivas MG”. Especialista em Educação Básica pela rede estadual em São João Del Rei. Professora de Apoio na rede municipal de Tiradentes/MG. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Corpo, Cultura e Diversidade; Políticas Públicas e Gestão Escolar. E-mail: rebeca_015@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0499371715345312>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Afro-brasileira 233, 234, 236, 237, 238, 240

Agricultura 27, 28, 29, 33, 34

Aprendizagem significativa 112, 289, 298

B

BNCC 26, 34, 35, 119, 120, 121, 143, 162, 168, 176, 224, 253

Brincadeiras 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 161, 286, 287

C

Cibercultura 234, 236, 237

CNE 14, 15, 79, 204

Competência digital 170, 173, 174

Competências 9, 41, 105, 119, 120, 121, 122, 125, 126, 149, 156, 163, 164, 168, 172, 173, 174, 175, 176, 179, 189, 194, 221, 286, 287, 289, 290

Competências pedagógicas 121, 125, 290

Comportamento humano 189, 263, 270, 271

Comunicação 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 103, 155, 170, 172, 180, 181, 184, 199, 205, 206, 207, 210, 211, 212, 213, 214, 218, 219, 231, 236, 239, 248, 260, 287, 292, 293, 295

COPASA 4, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152

COVID-19 45, 187, 188, 189, 190, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 206

Crossfit 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 270, 271, 272

D

Desafios 9, 26, 36, 45, 66, 68, 69, 70, 71, 74, 109, 115, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 167, 168, 170, 174, 175, 176, 184, 188, 197, 200, 204, 206, 214, 233, 234, 235, 237, 241, 242, 244, 256, 258, 259, 260, 266, 269, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292

Discurso 72, 76, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 103, 195, 226, 232, 251, 294

Diversidade 62, 70, 71, 77, 112, 119, 121, 122, 163, 181, 187, 192, 222, 223, 224, 225, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 237, 238, 239, 240, 241, 249, 260, 297, 298

Docência 7, 10, 15, 45, 46, 48, 49, 51, 52, 53, 65, 66, 73, 82, 87, 118, 120, 122, 125, 126, 161, 165, 180

Dominação 88, 89, 90, 92, 95

E

Educação 233, 234, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243

Educação básica 7, 9, 14, 15, 18, 25, 26, 37, 38, 42, 44, 45, 47, 50, 52, 65, 82, 86, 93, 94, 107, 154, 155, 158, 160, 162, 167, 168, 181, 183, 206, 210, 237, 291, 303

Educação Especial 160, 215, 218, 221, 291, 303

Educação Infantil 54, 55, 56, 57, 61, 62, 63, 162, 209

Educação pública 93, 97, 107

Educadores físicos 286, 287, 288, 289, 290

Ensino de química 16, 34, 36, 302

Ensino fundamental 47, 77, 79, 82, 161, 164, 165, 178, 179, 182, 183, 184, 189, 205,

211, 216, 286, 287, 288, 289, 290, 292
Ensino remoto 45, 48, 50, 51, 52, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208,
241, 242
Escola 7, 9, 10, 17, 18, 19, 25, 26, 27, 28, 34, 36, 37, 38, 41, 42, 43, 45, 46, 48, 49, 50, 52,
53, 76, 77, 81, 85, 91, 94, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 110,
113, 116, 122, 123, 148, 155, 156, 157, 159, 161, 163, 164, 165, 179, 180, 183, 184,
198, 200, 201, 203, 204, 205, 206, 207, 209, 210, 211, 214, 215, 216, 217, 218, 219,
220, 238, 241, 245, 254, 271, 291, 292, 295, 297, 298, 299, 300, 301
Escola pública brasileira 97, 98, 100, 101, 103, 106, 107
Estágio supervisionado 7, 9, 10, 11, 15, 16, 25, 27, 36, 44, 45, 46, 47, 50, 51, 52, 53,
65, 78, 86, 119, 121, 126, 127, 161, 163, 165, 179, 181, 182, 259
Experiência 15, 18, 25, 33, 34, 36, 41, 45, 46, 48, 50, 51, 56, 64, 65, 66, 73, 78, 80, 83,
84, 85, 86, 120, 123, 126, 163, 164, 165, 174, 176, 181, 182, 184, 186, 188, 190,
191, 194, 196, 202, 233, 256, 257, 258, 259, 265, 266, 269, 272, 291, 302, 303
Experimentação investigativa 17, 18, 21, 23

F

Formação 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 26, 30, 35, 36, 40, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51,
52, 53, 57, 65, 66, 69, 70, 71, 74, 75, 78, 79, 80, 81, 82, 85, 86, 87, 89, 92, 93, 94,
99, 101, 104, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 142, 143, 144, 145,
147, 148, 149, 150, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 163, 164, 165, 173, 174,
175, 176, 179, 180, 181, 183, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 194, 195, 199, 202,
206, 208, 213, 215, 218, 219, 221, 223, 225, 226, 234, 237, 238, 242, 244, 246, 247,
248, 252, 256, 263, 286, 287, 288, 289, 290, 292, 294, 295, 296, 299, 302
Formação de professores 7, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 45, 46, 48, 50, 51, 52, 53, 78, 79, 80,
81, 85, 86, 94, 119, 121, 123, 125, 126, 143, 152, 153, 176, 179, 180, 221, 299
formação inicial de professores 44, 53, 81, 82, 86, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 125,
126, 127
Foucault 72, 73, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141,
226, 251
Função social da escola 98, 103, 104

G

Gênero 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 75, 83, 222, 223, 224, 227, 228,
230, 231, 239, 247
Geografia 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52
Grande Sertão 245, 247, 248, 249, 252, 253, 254
Guimarães Rosa 245, 247, 248, 249, 252, 253, 254

I

identidade 7, 9, 10, 14, 15, 45, 59, 61, 78, 85, 92, 121, 122, 123, 124, 125, 142, 143,
144, 145, 150, 151, 152, 165, 171, 175, 184, 192, 212, 213, 214, 220, 224, 227,
228, 237, 239, 244
Identidade docente 45, 78, 85, 143, 152
Identidade do pedagogo 145, 150
Inclusão social 152, 155, 239
Informática 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184
Interações 18, 54, 55, 56, 57, 59, 62, 144, 156, 162, 170, 171, 194

J

jornalismo 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75

L

Letramento 154, 155, 156, 157, 158, 159, 162, 170, 172

LGBTQIAP+ 225, 226, 229

Liberdade 54, 56, 58, 59, 60, 61, 63, 90, 205, 255, 267

Libras 210, 211, 213

Língua portuguesa 94, 110, 220, 258, 292, 293, 294, 296

M

Maria Mutema 245, 246, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254

Meio ambiente 25, 26, 27, 28, 31, 33, 34, 40

O

Orientação sexual 222, 224, 228

Ortografia 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301

P

Paulo Freire 87, 101, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 116, 117

Pedagogia 67, 80, 87, 107, 116, 146, 154, 160, 164, 190, 286, 287

Perspectivas 50, 67, 68, 71, 72, 87, 91, 108, 112, 120, 127, 187, 286, 288, 289, 290

Pesquisa documental 10, 11, 14, 15, 145

PIBID 4, 76, 78, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87

Polímeros 27, 34

Políticas públicas 45, 48, 51, 52, 110, 116, 190, 204, 220, 237, 242, 289

Prática 7, 9, 12, 24, 27, 31, 34, 35, 36, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 65, 66, 67, 68, 69,
70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 89, 93, 94, 112, 114, 118,
119, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 146, 149, 156, 157, 161, 169, 180, 182, 186,
187, 188, 189, 190, 192, 194, 201, 206, 215, 220, 225, 227, 229, 235, 238, 244, 255,
256, 257, 258, 259, 260, 261, 263, 266, 268, 269, 271, 272, 288, 289, 290, 292, 295

Práxis 80, 112, 216, 220

Produção de sabão 36, 38, 39, 42

Psicologia 67, 189, 190, 193, 197, 236, 265, 286, 287

Psicologia 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196

Psicomotricidade 198, 199, 202

R

Residência Pedagógica 44, 45, 48, 49, 52

S

Sistema educacional 12, 13, 88, 89, 90, 93, 94, 95, 110, 115, 116, 206

Sistema ortográfico 292, 294, 295, 296, 298

Sociedade da informação 167, 168, 169, 170, 174, 175

Sociologia 23, 70, 94, 233, 236, 237

Surdez 211, 212, 214, 217, 218, 220

T

TEA 5, 164, 198, 199, 202, 204, 208

Tecnologia 156, 164, 167, 168, 170, 171, 172, 174, 175, 180, 201, 238, 239, 240, 241,
242, 243

