

ESTUDOS EM EDUCAÇÃO

Inclusão, Docência e Tecnologias

Organizadora
Resiane Paula da Silveira



Volume
6
2022


Editora
UNIESMERO

ESTUDOS EM EDUCAÇÃO

Inclusão, Docência e Tecnologias

Organizadora
Resiane Paula da Silveira



Volume
6
2022


Editora
UNIESMERO

2022 – Editora Uniesmero

www.uniesmero.com.br

uniesmero@gmail.com

Organizadora

Resiane Paula da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Imagens, Arte e Capa: Freepik/Uniesmero

Revisão: Respective autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Dra. Náyra de Oliveira Frederico Pinto, Universidade Federal do Ceará, UFC

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Rudvan Cicotti Alves de Jesus, Universidade Federal de Sergipe, UFS

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarnieri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S587e Silveira, Resiane Paula da
Estudos em Educação: Inclusão, Docência e Tecnologias - Volume 6 / Resiane Paula da Silveira (organizadora). – Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2022. 144 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-84599-28-4

DOI: 10.5281/zenodo.6338570

1. Estudos em Educação. 2. Inclusão. 3. Docência. 4. Tecnologias. 5. Desafios. I. Silveira, Resiane Paula da. II. Título.

CDD: 370.7

CDU: 37

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Uniesmero
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001

www.uniesmero.com.br

uniesmero@gmail.com

Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.uniesmero.com.br/2022/03/estudos-em-educacao-inclusao-docencia-6.html>



AUTORES

**AMANDA MARTINHÃO BARBOSA
AMAURI APARECIDO BASSOLI DE OLIVEIRA
ANA BEATRIZ DE OLIVEIRA
ANA LUIZA BARBOSA ANVERSA
ANELISE GRÜNFELD DE LUCA
ANTÔNIO JOSÉ DA SILVA FILHO
ARLETE MARINHO GONÇALVES
AUGUSTO OLIVEIRA MATOS
CLAUDINÁRIO ROCHA DA CRUZ
DANIELE PINHEIRO VOLANTE
EDIMARA ZANATTA RIBEIRO
ETIENNE HENRIQUE BRASÃO MARTINS
GRAZIELA SAPIENZA
HÉRES FARIA FERREIRA BECKER PAIVA
IARA FONTES NASCIMENTO
ILVANIR DA HORA SANTOS
LEILA SARAIVA MOTA
LETÍCIA NUNES CARVALHO
LETICIA VENANCIO PERES
LIDIA NORONHA PEREIRA
LUANA STEFANI RAMOS
LUANA UGALDE DA COSTA
LUÍS JÚNIOR COSTA SARAIVA
MARCOS ANTONIO MOTTA
MARIA CLARA SAMPAIO RODRIGUES
MARIA OLÍVIA SILVA FERREIRA
MARIANA PELOZI RODRIGUÊS
MATHEUS NOVAK CORRÊA
NATALIA PEREIRA
NATALINA FRANCISCA MEZZARI LOPES
POLIANA HRECZYNSKI RIBEIRO
SANDRA APARECIDA DOS SANTOS
SUAMMY PRISCILA RODRIGUES LEITE CORDEIRO
SWELEN FREITAS GABARRON PERALTA
TAÍZA FERNANDA RAMALHAIS
THAIS BON ALEIXO
THUANA MARQUES DINH THE
VÂNIA DE FÁTIMA MATIAS DE SOUZA
VINICIUS RUFINO LEAL**

APRESENTAÇÃO

O título da obra Estudos em Educação: Inclusão, Docência e Tecnologias - Volume 6” apresenta como eixo comum a Educação, com temas interligados que fazem o processo de ensino-aprendizagem acontecer de forma efetiva e eficaz, abrangendo a docência, as tecnologias e a inclusão.

Assim, a Educação pode e deve ser entendida como um processo em constante movimento, que evolui diariamente com necessidade de participação contínua de todos os envolvidos: os professores, os gestores, os estudantes, os pais e toda a comunidade escolar. A participação de todos proporciona um processo dinâmico, integrador e capaz de mudar uma nação.

Os conteúdos apresentam considerações pertinentes sobre os temas abordados diante o meio de pesquisa e/ou objeto de estudo. Desta forma, esta publicação tem como um dos objetivos, garantir a reunião e visibilidade destes conteúdos científicos por meio de um canal de comunicação preferível de muitos leitores.

Este e-book conta com trabalhos científicos da área de Educação, aliados às temáticas das práticas ligadas a a inovação e aspectos que buscam contabilizar com as contribuições de diversos autores. É possível verificar a utilização das metodologias de pesquisa aplicadas, assim como uma variedade de objetos de estudo.

SUMÁRIO

Capítulo 1 ANÁLISE DA AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM EM PROJETOS DIDÁTICOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA <i>Sandra Aparecida dos Santos; Anelise Grünfeld de Luca</i>	9
Capítulo 2 A REDE EPCT NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE <i>Daniele Pinheiro Volante; Luana Ugalde da Costa</i>	21
Capítulo 3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA ANÁLISE DO PLANO DE ESTUDO TUTORADO DE MINAS GERAIS <i>Ana Beatriz de Oliveira; Letícia Nunes Carvalho; Maria Olívia Silva Ferreira; Lidia Noronha Pereira</i>	41
Capítulo 4 FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA LICENCIATURA: A PERCEPÇÃO DOS DISCENTES SOBRE A REALIDADE ESCOLAR <i>Héres Faria Ferreira Becker Paiva; Ana Luiza Barbosa Anversa; Vânia de Fátima Matias de Souza; Amauri Aparecido Bassoli de Oliveira</i>	62
Capítulo 5 O RIZOMA CURRICULAR E A BNCC NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA: SERÁ ESSE UM COMPROMISSO REAL COM O DIREITO AO CONHECIMENTO? <i>Swelen Freitas Gabarron Peralta</i>	73
Capítulo 6 PRÁXIS COMO CATEGORIA FUNDAMENTAL PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: COMPREENSÕES A PARTIR DE ESTUDO DA OBRA DE VÁZQUEZ <i>Thais Bon Aleixo; Etienne Henrique Brasão Martins; Poliana Hreczynski Ribeiro; Maria Clara Sampaio Rodrigues; Natalina Francisca Mezzari Lopes</i>	85
Capítulo 7 O USO DA PLATAFORMA GOOGLE CLASSROOM COMO SUPORTE AO ENSINO EAD E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PROBLEMAS E PERSPECTIVAS <i>Antônio José da Silva Filho; Claudinário Rocha da Cruz</i>	96
Capítulo 8 ESTUDANTES SURDOS DE CENTROS URBANOS: O USO DE SIGNOS EMERGENTES E AS IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM ESCOLAR <i>Leila Saraiva Mota; Luís Júnior Costa Saraiva; Arlete Marinho Gonçalves</i>	102

Capítulo 9 CONCEPÇÕES HISTÓRICAS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL A PARTIR DA PROPOSTA DE MARIA MONTESSORI NO BRASIL <i>Taíza Fernanda Ramalhais; Vinicius Rufino Leal; Thuana Marques Dinh The; Leticia Venancio Peres; Edimara Zanatta Ribeiro; Natalia Pereira; Mariana Pelози Rodriquês; Amanda Martinhão Barbosa; Luana Stefani Ramos</i>	114
Capítulo 10 TRADUTOR/INTÉRPRETE DE LÍNGUAS DE SINAIS OU PROFESSOR?: REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DO INTÉRPRETE EM SALA DE AULA <i>Iara Fontes Nascimento; Ilvanir da Hora Santos; Augusto Oliveira Matos</i>	125
Capítulo 11 DE ESCOLA ARTESANAL A GINÁSIO INDUSTRIAL – AS ALTERAÇÕES NA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL PROFESSOR APRÍGIO GONZAGA (1958 A 1970) <i>Marcos Antonio Motta</i>	141
Capítulo 12 UNIVERSITÁRIOS E A PROCRASTINAÇÃO DE ATIVIDADES ACADÊMICAS <i>Matheus Novak Corrêa; Graziela Sapienza</i>	157
Capítulo 13 RESGATE DAS BRINCADEIRAS INFANTIS <i>Taíza Fernanda Ramalhais; Vinicius Rufino Leal; Thuana Marques Dinh The; Leticia Venancio Peres; Edimara Zanatta Ribeiro; Natalia Pereira; Mariana Pelози Rodriquês; Amanda Martinhão Barbosa</i>	169
CURRÍCULOS DOS AUTORES	183

Capítulo 1

ANÁLISE DA AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM EM PROJETOS DIDÁTICOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Sandra Aparecida dos Santos

Anelise Grünfeld de Luca

ANÁLISE DA AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM EM PROJETOS DIDÁTICOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Sandra Aparecida dos Santos

Professora de Biologia, Doutora em Educação em Ciências,

sandra.aparecida@unidavi.edu.br

Anelise Grünfeld de Luca

Professora de Química, Doutora em Educação em Ciências,

anelise.luca@gmail.com

Resumo: A avaliação como um processo contínuo e personalizado evidencia a aprendizagem dos estudantes de modo a retroalimentar o processo pedagógico em sincronia e sintonia consigo. O momento avaliativo constitui-se a partir de sua finalidade, quando do início, identifica-se como diagnóstico, durante o percurso, formativo monitorando e orientando o processo de instrução. Neste trabalho analisou-se a avaliação para a aprendizagem a partir de projetos didáticos desenvolvidos com anos escolares do Ensino Médio, de 1º a 3º ano, nas aulas de Ciências da Natureza, em particular, nos componentes curriculares de Química e Biologia. Os projetos didáticos aconteceram entre os anos letivos de 2009 e 2013, abordando diferentes temáticas, entre elas, História da Ciência, alimentação e envelhecimento; foram apresentados por meio de um roteiro organizativo que orientava as atividades durante as aulas. As evidências dos aspectos potencializadores e fragilizados da avaliação para aprendizagem em projetos didáticos constituíram as categorias de análise do presente trabalho. Os aspectos potencializadores referem-se à motivação e envolvimento dos estudantes, a flexibilidade do professor no planejamento das aulas, o roteiro organizativo elaborado após o período diagnóstico e a autoavaliação. Os aspectos fragilizados evidenciados foram a falta de compreensão do processo pedagógico formativo por todos os sujeitos envolvidos e a posicionalidade do professor frente ao planejamento reverso. Considera-se que os fazeres avaliativos dos professores precisam ser integrados ao planejamento das aulas, serem realizados com *feedbacks* e geradores de registros por meio da escrita e da leitura, legitimando o processo educativo.

Palavras-chave: Avaliação Formativa. Projetos Didáticos. Educação Básica.

Abstract: Assessment as a continuous and personalized process highlights student learning to feed back the pedagogical process in synchrony and harmony with itself. The evaluative moment is constituted from its purpose, when at the beginning, it is identified as a diagnosis, during the course, formative monitoring and guiding the instruction process. In this work, the assessment for learning was analyzed based on didactic projects developed with school years of High School, from 1st to 3rd year, in

Natural Science classes in the curricular components of Chemistry and Biology. The didactic projects took place between the academic years of 2009 and 2013, approaching different themes, among them, History of Science, food and aging; were presented through an organizational script that guided the activities during the classes. The evidence of the potentiating and weakening aspects of assessment for learning in didactic projects constituted the categories of analysis of the present work. The potentiating aspects refer to the students' motivation and involvement, the teacher's flexibility in the planning of classes, the organizational script developed after the diagnostic period and the self-assessment. The weak aspects evidenced were the lack of understanding of the educational training process by all the subjects involved and the teacher's position in the face of reverse planning. It is considered that the evaluative actions of the teachers need to be integrated into the planning of classes, to be carried out with feedback and record generators through writing and reading, legitimizing the educational process.

Keywords: Formative Assessment. Didactic Projects. Basic Education.

INTRODUÇÃO

A avaliação é um conceito operativo utilizado como uma ferramenta pedagógica para a aprendizagem. Quando a avaliação está centrada na aprendizagem é entendida como um processo que pretende coletar e interpretar informações relevantes que auxiliam na tomada de decisões na e para a sala de aula. Espera-se que o processo seja contínuo, dinâmico e contextualizado, orientando o percurso formativo, revendo as estratégias de ensino e promovendo a reflexão sobre a natureza da aprendizagem.

O professor é um avaliador por excelência, pois no processo de ensino e aprendizagem tem a função de “observar, monitorar e revisar continuamente o comportamento e o desempenho dos estudantes de modo a tomar decisões informadas” (RUSSELL; AIRASIAN, 2014, p.13).

Acredita-se nas “salas de aula como ambientes sociais complexos em que as pessoas interagem entre si de diversas formas” (RUSSELL; AIRASIAN, 2014, p.15), e que os professores têm propósitos que visam estabelecer e manter uma esfera que contribua para a aprendizagem, que privilegie os domínios cognitivos, afetivos e psicomotores. E neste sentido a avaliação é muito mais que promover provas e testes formais, é um processo onde as informações coletadas são utilizadas para organizar, planejar e aprimorar a aprendizagem dos estudantes, melhorando seus desempenhos escolares.

A avaliação como um processo aberto e contextualizado pode acontecer em momentos de aplicação: inicial, processual e final, indicando “quando” acontecerá a

intervenção avaliativa, antes de, durante e depois de. No mesmo contexto a avaliação pode ser classificada conforme a função que desempenha, a intencionalidade que pretende: diagnóstica, formativa e somativa. Todas as classificações da avaliação estão relacionadas a um de seus propósitos: criar um ambiente favorável para a aprendizagem (ARREDONDO; DIAGO, 2013).

A avaliação formativa acontece ao longo do processo, num enfoque para e como aprendizagem e promove a retroalimentação do processo pedagógico, atuando sobre o estudante, sobre uma determinada classe e escola, sobre os instrumentos e os meios de avaliar o próprio sistema educacional. Assim, tem caráter processual e contínuo e serve para reorientar os processos disponíveis para a avaliação somativa (ARREDONDO; DIAGO, 2013).

A avaliação efetiva se parece mais com um álbum de memórias com lembranças e fotografias do que com uma fotografia instantânea. Em vez de usar apenas um teste, de um único tipo, ao final do ensino, os professores avaliadores eficazes reúnem inúmeras evidências ao longo do caminho usando uma variedade de métodos e formatos (WIGGINS; McTIGHE, 2019, p. 148).

É importante que a avaliação possibilitada em sala de aula esteja alinhada com os objetivos específicos de aprendizagem, numa perspectiva do “alinhamento construtivo” defendido por Biggs (2021), referindo-se aquilo que o professor propicia “que é estruturar um ambiente de aprendizagem que apoie a realização de atividades adequadas para se alcançar os objetivos estabelecidos” (BIGGS, 2021, p.3).

Os objetivos de aprendizagem são os resultados desejados que direcionam a natureza das evidências da avaliação necessárias para planejar as experiências de aprendizagem e de ensino. Nesta perspectiva o professor em seu planejamento deve questionar-se: quais são os resultados importantes e adequados para a aprendizagem? E pensando nos objetivos é que se mobilizam “as evidências de aprendizagem implicadas nos resultados desejados, em vez de pensar na avaliação primariamente como um meio para gerar notas” (WIGGINS; McTIGHE, 2019, p. 146).

Para Hattie (2017, p. 25, grifo das autoras),

a capacidade de professores especialistas de resolver problemas, ser flexíveis e improvisar maneiras em que os alunos podem controlar os **objetivos de aprendizagem** significa que eles precisam ser excelentes buscadores e usuários de informações de *feedback* a respeito do seu ensino - isto é, de *feedback* sobre o efeito que eles

apresentam na aprendizagem.

Fundamentadas no entendimento do processo educativo alicerçado nos pressupostos apresentados até aqui é que as autoras adotaram a metodologia de projeto didático. A qual prevê a elaboração e/ou confecção de um produto final, que consiste na proposição de atividades de ensino e aprendizagem planejadas e sistematizadas por meio de um roteiro organizativo (Fig. 1), uma formalização do processo pedagógico entre professores e estudantes (MOURA; BARBOSA, 2007; BAGNO, 2012; BENDER, 2014; MORAN, 2018).

Sobre o projeto como metodologia de aprendizagem Moran (2018, p. 16-17) afirma que "os alunos se envolvem com tarefas e desafios para resolver um problema ou desenvolver um projeto que tenha ligação com sua vida fora da sala de aula". Complementa, "diferentemente de uma situação didática, em um projeto de aprendizagem há preocupação em gerar um produto".

A análise apresentada neste trabalho deu-se a partir de projetos didáticos desenvolvidos com turmas do Ensino Médio (EM) em uma escola da rede privada, situada em um município do interior do estado de Santa Catarina - Brasil. Os respectivos projetos didáticos foram planejados e desenvolvidos em aulas do cronograma regular de Ciências da Natureza, em particular dos componentes curriculares de Química e Biologia.

O objetivo deste trabalho é analisar os aspectos potencializadores e fragilizados da avaliação para a aprendizagem, na proposição da avaliação formativa, em projetos didáticos planejados e desenvolvidos em aulas de Ciências da Natureza para turmas do Ensino Médio.

DESENVOLVIMENTO

Os projetos didáticos analisados para a discussão deste trabalho consistiram em propostas pedagógicas que foram desenvolvidas ao longo dos anos letivos entre 2009 e 2013, com diferentes temáticas, entre elas: História da Ciência, alimentação e envelhecimento. As temáticas e atividades de ensino e aprendizagem eram elaboradas após o encontro das professoras com os estudantes que compunham cada turma escolar e o desenvolvimento das atividades diagnósticas do início do período escolar.

Os componentes curriculares que dialogaram e desenvolveram os respectivos projetos didáticos foram, diretamente, a Química e a Biologia, para turmas de 1º a 3º ano EM. Os mesmos eram organizados e apresentados aos estudantes por meio de um roteiro (Fig. 1) previamente elaborado que orientava as atividades desenvolvidas durante as aulas; logo nos meses de fevereiro e março eram apresentados, com término previsto para os meses de outubro ou novembro.

Figura 1 – Roteiro organizativo de projeto didático sobre alimentação

PROJETO DIDÁTICO - "Sal: um vilão em nossas mesas"

Culturalmente, inserido em nossa alimentação e biologicamente reconhecido por nosso paladar como um dos maiores realçadores do sabor, o sal constitui um dos temperos mais comuns e frequentes tanto nos alimentos elaborados quanto nos industrializados.

O sal é um dos maiores vilões da alimentação, considerando que seu consumo excessivo está relacionado ao desenvolvimento de doenças crônicas, como a hipertensão arterial, doenças cardiovasculares entre outras.

O Brasil está entre os maiores consumidores mundiais de sal. Um estudo sobre o consumo de sal por brasileiros indica que a quantidade de sódio disponível para consumo nos domicílios brasileiros excede a ingestão máxima recomendada.

Conforme a OMS a quantidade máxima de ingestão diária de sódio recomendada por pessoa é de 2g ou 6g de sal. O que não podemos esquecer é o sódio não é encontrado somente no sal, alimentos embutidos, temperos prontos, sopas industrializadas e até as bolachas recheadas contêm quantidades expressivas.

1. Objetivo Geral

Realizar, em grupo, a investigação da quantidade de sal presente nos alimentos industrializados consumidos diariamente e suas implicações no organismo.

2. Objetivos Específicos

- ☑ Escolher a embalagem/rótulo de 4 alimentos consumidos diariamente;
- ☑ Anotar a quantidade de sal encontrada na tabela nutricional de cada alimento;
- ☑ Elaborar uma tabela contendo a frequência de consumo e a quantidade consumida diariamente;
- ☑ Ler o texto - Sal, do livro Os Botões de Napoleão - as 17 moléculas que mudaram a história;
- ☑ Discutir informações do texto nas aulas de química e biologia;
- ☑ Realizar o experimento que indica a presença do iodo no sal de cozinha;
- ☑ Analisar os resultados obtidos nas etapas efetuadas;
- ☑ Representar os resultados e discussão, em folha A3;
- ☑ Redigir um artigo explicitando os resultados da investigação;
- ☑ Perceber situações desafiadoras relacionadas à alimentação, presentes no cotidiano;
- ☑ Participar enquanto sujeito ativo de um projeto interdisciplinar.

3. Conteúdo

Química: funções inorgânicas. *Biologia:* citologia, anatomia e fisiologia humana.

4. Produto Final

No final do trabalho, que será no mês de outubro, as representações e o artigo serão apresentados na Mostra de trabalhos (com data a ser definida).

5. Avaliação

A execução de todas as etapas explicitadas nos objetivos específicos gerará notas conceituais e procedimentais para as disciplinas diretamente envolvidas. A avaliação atitudinal será atribuída pelas posturas assumidas durante a realização dos experimentos e das atividades propostas.

6. Instrumentos e/ou materiais de apoio, bibliografia necessários aos alunos

- ☑ Livro: *Os botões de Napoleão as 17 moléculas que mudaram a história*, de Penny Le Conteur e Jay Burreson -Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006;
- ☑ Apostila do POSITIVO.
- ☑ Portal POSITIVO
- ☑ Artigo: Teste para iodo em sal de cozinha: interdisciplinaridade e contextualização para o ensino de conceitos químicos. http://www.fecicam.br/nupem/anaais_vii_epct/PDF/ENGENHARIAS/EPA/06_483_kkbeltramcartigocompleto.pdf
- ☑ Revistas de divulgação científica, como: Ciência Hoje, Super Interessante, Mundo Estranho, ...

7. Cronograma - Este projeto acontecerá durante os meses de agosto, setembro e outubro.

Fonte: elaborado pelas autoras, 2013

O roteiro do projeto didático entregue aos estudantes, era lido e acordado com os mesmos; a partir das proposições partilhadas, as aulas, entendidas como

momentos de aprendizagem aconteciam de modo a colaborarem com a mediação da situação-problema, neste caso, apresentada na Figura 1, no Objetivo Geral.

A análise dos itens que o compõem consistia na compreensão dos objetivos de aprendizagem, expressos pelos Objetivos Específicos no roteiro, propostos a partir dos conteúdos educativos (conceituais, procedimentais e atitudinais), assumindo o *status* de critérios de avaliação, tanto pelo professor quanto pelos estudantes na condução da escrita da autoavaliação.

Os conteúdos conceituais eram definidos com os estudantes e relacionados com o currículo previsto no plano de ensino respectivo ao ano escolar, os quais os escreviam por meio de uma elaboração coletiva reflexiva; podendo ser complementados ao longo do percurso pedagógico trilhado.

Outro item que merece destaque é o cronograma, o qual orientou o planejamento das aulas e o cumprimento da proposição, compondo também critério para avaliação atitudinal. O cronograma é um item que oportuniza aprender sobre organizar-se, sobre elaborar e registrar agenda.

As atividades desenvolvidas por vezes planejadas com os estudantes que se fizeram protagonistas no percurso da trilha pedagógica aconteceram por meio de leituras dirigidas, de textos didáticos e de divulgação científica; de atividades práticas, envolvendo experimentos laboratoriais, análise de rótulos/embalagens, contato com indústrias de sal, entre outras; de escritas de diferentes gêneros textuais (relatórios científicos e fotográficos, e-mails, questões abertas e fechadas de concursos a nível de EM).

A avaliação formativa esteve entranhada em todas as proposições de ensino uma vez que seu objetivo central visou ampliar a aprendizagem dos estudantes, o qual demandou "disposição para repensar o planejamento das aulas, em conjunto com uma prontidão para mudar os papéis que tanto os professores quanto os alunos desempenham no apoio do processo de aprendizagem" (BLACK; HARRISON; LEE; MARSHALL; WILIAM, 2018, p. 175).

DISCUSSÃO DAS EVIDÊNCIAS PELAS PROFESSORAS

Debruçar-se sobre os fazeres pedagógicos por meio de projetos didáticos com vistas a avaliação para a aprendizagem permitiu às autoras reflexões qualificadas

sobre o processo de compreensão acerca da avaliação processual, emergindo como evidências aspectos potencializadores e fragilizados, respectivamente.

Evidências de aspectos potencializadores da avaliação para a aprendizagem em projetos didáticos

A motivação e o envolvimento dos estudantes na realização das atividades propostas frente a um desafio autêntico e real que abordou escolhas alimentares mediante a compreensão dos impactos no organismo humano pela ingestão de mais ou menos sal, consistem em aspectos potencializadores da avaliação para a aprendizagem.

Observou-se a motivação e o envolvimento dos estudantes em todas as etapas propostas para o desenvolvimento do projeto, uma vez que a investigação realizada por eles foi profundamente integrada à aprendizagem dos conteúdos educativos expressados por meio do objetivo de ensino (Objetivo Geral no roteiro organizativo) e dos objetivos de aprendizagem (Objetivos Específicos no roteiro organizativo).

Estes aspectos, a motivação e o envolvimento dos estudantes são também evidenciado por Bender (2014, p. 15) quando associa que eles, os estudantes, "têm, em geral, algum poder de escolha em relação ao projeto do seu grupo e aos métodos a serem usados para desenvolvê-lo, eles tendem a ter uma motivação muito maior para trabalhar de forma diligente na solução de problemas".

Pozo e Crespo (2009) apresentam a motivação como essencial para a aprendizagem, sendo esta responsabilidade tanto dos estudantes quanto do ensino que lhe é proporcionado. Nesse sentido, o ensino deve ter como ponto de partida os interesses dos estudantes, conectando o seu mundo cotidiano de forma a "transcendê-lo, de ir além, e introduzi-los, quase sem que eles percebam, na tarefa científica" (POZO; CRESPO, 2009, p. 44).

Outro aspecto potencializador é a flexibilidade do professor no planejamento, as informações geradas pelo processo avaliativo retroalimentam a proposição do planejamento, permitindo mudanças de rotas nas trilhas pedagógicas. Segundo Hattie (2017, p. 25), "os professores especialistas são habilidosos em monitorar o estado atual de compreensão dos alunos e o progresso da aprendizagem na direção de critérios de sucesso e procuram e fornecem *feedback* associado ao nível de compreensão atual dos alunos".

Os projetos didáticos desenvolvidos exigiram que as professoras retomassem inúmeras vezes o planejamento das atividades pedagógicas; toda vez que a demanda de mudança de rota emergia, do ponto de vista conceitual, procedimental e/ou atitudinal.

Um terceiro aspecto potencializador é o roteiro organizativo elaborado depois do encontro do professor com a turma e após o período diagnóstico no início do ano letivo e pactuado com os estudantes. O roteiro organiza a proposta de investigação, o pensamento para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, tanto do professor quanto do estudante, mantendo o foco e orientando o processo educativo ao longo do ano letivo.

No roteiro organizativo, o item dos objetivos de aprendizagem constitui-se aspecto potencializador. Webb (2009) em seus estudos construiu um processo que analisa os verbos utilizados para exprimir os objetivos de aprendizagem e avaliar o alinhamento do currículo. Este estudo resultou no modelo da Complexidade do Conhecimento (CdC), que é utilizado para analisar os domínios cognitivos reivindicados pelos padrões curriculares, pelas atividades pedagógicas e pelas questões de avaliação (WEBB, 2009).

Este modelo está fundamentado na ideia de que todos os elementos curriculares podem ser classificados a partir das demandas cognitivas requeridas na elaboração de uma resposta. Cada conjunto de atividades ou tarefas reflete um nível diferente de expectativa cognitiva – complexidade de conhecimento – requerida para completar a atividade ou tarefa (WEBB, 2009).

Observando os verbos utilizados como objetivos de aprendizagem no projeto didático (Fig. 1), é possível identificar que dois deles (escolher e anotar) são elementos curriculares que envolvem tarefas básicas, exigindo o conhecimento e/ou habilidades. Os verbos elaborar, ler e realizar envolvem o trabalho ou a aplicação de habilidades e/ou conceitos em tarefas que exigem um domínio cognitivo mais avançado em relação ao anterior. Já discutir, representar e perceber são verbos que no contexto em que estão propostos demandam pensamento estratégico e raciocínio. Ainda os verbos analisar, redigir e participar exigem o uso de processos cognitivos de nível maior, como síntese, reflexão, avaliação, buscando um pensamento estratégico que visa a resolução de um problema.

A partir de um olhar mais atento para os objetivos de aprendizagem (Fig. 1) percebe-se que expressam diferentes domínios da avaliação em sala de aula, os

cognitivos que englobam atividades intelectuais, os afetivos e os psicomotores (RUSSELL; AIRASIAN, 2014). E no contexto da avaliação para a compreensão Wiggins e McTighe (2019, p. 157) asseveram a importância de “quando fazemos maior uso de instrumentos de avaliação orais, redes de conceitos, portfólios e itens de resposta construída de todos os tipos para permitir que os alunos mostrem seu trabalho e revelem seu pensamento”.

A autoavaliação enquanto aspecto potencializador da avaliação formativa consistiu em cada estudante escrever sobre si frente aos objetivos de aprendizagem, refletindo-se em relação aos conteúdos educativos e desta análise atribuíram uma nota a si, a qual após análise das professoras junto ao estudante foi considerada em sua avaliação formal. A importância da autoavaliação é expressada por Black et al. (2018, p. 164) quando dizem:

À medida que os alunos o fazem, eles começam a desenvolver uma visão mais ampla do trabalho que lhes permite gerenciá-lo e controlá-lo por si mesmos. Em outras palavras, os estudantes estão desenvolvendo a capacidade de trabalhar no nível metacognitivo.

Evidências de aspectos fragilizados da proposição da avaliação para a aprendizagem em projetos didáticos

Nas experiências pedagógicas consideradas para análise deste trabalho não se vivenciou aspectos fragilizados uma vez que as professoras envolvidas estavam na proposição de ensino assim como de pesquisadoras da sua prática e o processo sugeriu os aspectos citados.

A falta de compreensão do processo pedagógico formativo por todos os sujeitos envolvidos, a considerar gestores, professores e estudantes revela-se um aspecto fragilizado uma vez que promove meios de avaliação diferentes dos instrucionais, como uma prova, uma lista de questões fechadas ou abertas, geralmente individual.

Outro aspecto fragilizado é a posicionalidade do professor frente ao planejamento reverso (WIGGINS; MCTIGHE, 2019), elaboração do projeto didático e respectivo roteiro organizativo, considerando a disposição e a disponibilidade em relação ao tempo, a recursos físicos e intelectuais; a abertura epistêmica; e a postura dialógica no processo pedagógico.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Ao analisar a avaliação para a aprendizagem na proposição pedagógica de projetos didáticos torna-se possível considerar que é imprescindível que os fazeres avaliativos por parte do professor precisam estar integrados ao planejamento das aulas, uma vez que as diferentes estratégias de ensino e a retomada das evidências de aprendizagem frente às devolutivas aos estudantes são parte do processo educativo.

Para decisão da metodologia de projetos e seu percurso de definição, planejamento e desenvolvimento nas turmas escolares respectivas, legitimam-se a validade e a confiabilidade enquanto características desejáveis da avaliação (RUSSELL; AIRASIAN, 2014). A avaliação diagnóstica junto aos estudantes no início do ano letivo gerou informações suficientes e específicas da turma para a tomada de decisão quanto à metodologia e ao tema de cada projeto. Cada projeto com seu tema foi desenvolvido com a turma na qual ele emergiu, não sendo reproduzido em turmas diferentes, como um modelo.

As evidências que emergiram na realização deste trabalho indicam o potencial pedagógico da proposição de processos avaliativos formativos, os quais subsidiam o ensinar e o aprender por meio de *feedbacks* (formais e/ou informais) e registros formais de escrita e leitura que contribuem para o amadurecimento intelectual - cognitivo e psicológico - emocional de todos os sujeitos envolvidos, gestores, professores e estudantes.

REFERÊNCIAS

- ARREDONDO, Santiago C.; DIAGO, Jesús C. **Avaliação educacional e promoção escolar**. Curitiba: InterSaberes, 2013.
- BAGNO, M. **Pesquisa na escola: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2014.
- BLACK, Paul; HARRISON, Christine; LEE, Clare; MARSHAL, Bethan; WILIAM, Dylan. **Trabalhando por dentro da caixa preta: avaliação para a aprendizagem na sala de aula**. Cadernoscenpec, São Paulo, v.8, n.2, p.153-183, jul./dez., 2018. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:McMvGCJ69VwJ:cadernos>

[.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/download/445/429+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/download/445/429+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br)

Acesso em 21 abr 2021.

BIGGS, J. **Aligning teaching for constructing learning**. The Higher Education Academy. Disponível em: https://www.heacademy.ac.uk/system/files/resources/id477_aligning_teaching_for_constructing_learning.pdf

Acesso em 18 abr 2021.

HATTIE, J. **Aprendizagem visível para professores**: como maximizar o impacto da aprendizagem. Porto Alegre: Penso, 2017.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

MOURA, Dácio G.; BARBOSA, Eduardo F. **Trabalhando com projetos**: planejamento e gestão de projetos educacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

POZO, Juan I.; CRESPO, Miguel Á. G. **Aprendizagem e o ensino de ciências**: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

RUSSELL, Michael K.; AIRASIAN, Peter W. **Avaliação em sala de aula**: conceitos e aplicações. 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

WEBB, Norman L. **Guia Webb da complexidade do conhecimento**. Disponível em: <https://www.greelane.com/pt/recursos/for-educators/how-depth-of-knowledge-drives-learning-and-assessment-3194253>

Acesso em 18 abr 2021.

WIGGINS, Grant; McTIGHE, Jay. **Planejamento para a compreensão**: alinhando currículo e ensino por meio do planejamento reverso. 2 ed. (ampliada). Porto Alegre: Penso, 2019.

Capítulo 2

A REDE EPCT NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

Daniele Pinheiro Volante

Luana Ugalde da Costa

Suammy Priscila Rodrigues Leite Cordeiro

A REDE EPCT NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE¹

Daniele Pinheiro Volante²

*Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal do Paraná (IFPR).
Mestranda em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos
(UFSCar).*

Luana Ugalde da Costa³

*Docente de Psicologia e Coordenadora de Ações Inclusivas no Instituto Federal do
Acre (IFAC). Mestre em Ensino Tecnológico, pelo Programa de Mestrado
Profissional em Ensino Tecnológico do Instituto Federal do Amazonas (IFAM).*

Suammy Priscila Rodrigues Leite Cordeiro⁴

*Docente de Libras no Instituto Federal do Mato Grosso (IFMT). Doutora em
Educação – Formação de Professores pela Universidade de Lisboa (UL).*

Resumo: Nos últimos anos observa-se o crescimento das matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) na Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e, por consequência, nos Institutos Federais (IFs). Tal aumento evidencia a necessidade de formação continuada que permita aos docentes identificar e definir estratégias e recursos que melhor respondam às necessidades educacionais de seus estudantes. O presente estudo trata-se de revisão sistemática de pesquisas que objetivou analisar trabalhos que relacionem formação continuada docente (FCD) e inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino técnico integrado ao ensino médio dos Institutos Federais. A pesquisa justifica-se pelo descompasso entre o crescimento das matrículas dos estudantes PAEE na rede comum e a formação docente, aliado à realidade distinta dos IFs quanto à composição do quadro docente e à presença de núcleos de acessibilidade. Foram utilizados o Portal de Periódicos da Capes, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações,

¹ Texto originalmente publicado em 2021 na revista Cadernos do Aplicação, número 2, volume 34 (<https://doi.org/10.22456/2595-4377.113842>). Para esta publicação o material sofreu pequenas alterações e algumas atualizações.

² E-mail: danielepvolante@gmail.com – ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-4589-6512>.

³ E-mail: luana.costa@ifac.edu.br – ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-5332-8956>.

⁴ E-mail: suammy.cordeiro@ifmt.edu.br – ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-3019-5799>.

Portal SciELO e a plataforma Google Acadêmico na busca, resultando em dez publicações que evidenciaram: a escassez de pesquisas, distribuídas em apenas sete dentre os 38 IFs, a concentração de resultados no ano de 2017 e no Instituto Federal do Rio Grande do Norte; e a percepção de descompasso entre o discurso sobre Educação Inclusiva nos documentos institucionais e a prática possível nas instituições como motivação comum aos achados. Por fim, os resultados e conclusões evidenciaram a necessidade de fortalecimento e oferta contínua da FCD nos IFs, para a consolidação de uma educação inclusiva efetiva a todos os estudantes, e de aumento das pesquisas de mesmo tema para enriquecimento e divulgação de conhecimento na área da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: Educação Especial. Formação Continuada do Professor. Instituto Federal.

Abstract: In recent years, the number of enrollments of students with disabilities in Professional Education courses and, therefore, in the Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IF) courses has increased. This increase reinforces the need for continuing education that allows teachers to identify and define strategies and resources that best respond to the educational needs of their students. The present study is a systematic review of research that aimed to analyze publications about Teacher Continuing Education (TCE) and inclusion of students with disabilities in technical high school courses from the IF. This study is justified by the mismatch between the increase in enrollments of students with disabilities and teacher training, combined with the different reality of the IF regarding the composition of the teaching staff and the presence of accessibility centers. Were used Portal de Periódicos da Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses, SciELO e Dissertações and Google Scholar platform in research, what resulted in ten publications that evidenced: the scarcity of results, distributed in only seven out of 38 IF; the concentration of results in 2017 and at Instituto Federal do Rio Grande do Norte; and the perception of mismatch between the inclusive education portrayed in institutional documents and the institutional reality as a common motivation for the findings. Finally, the results and conclusions evidenced the need of TCE as a consolidated and permanent policy, to achieve an inclusive education for all students, and other research on the same subject to enrich and disseminate knowledge in Special Education in an inclusive perspective.

Keywords: Special Education. Teacher Continuing Education. Instituto Federal.

INTRODUÇÃO

A legislação brasileira tem sido bastante assertiva, nas últimas décadas, em matérias relativas à Educação Especial⁵. Em consequência da luta pelos direitos das pessoas com deficiência (PcDs) e, principalmente, da influência de tratados e convenções internacionais, a partir de 1990 foram publicados diversos dispositivos

⁵ Modalidade de ensino caracterizada pela organização de recursos e serviços educacionais especializados com a finalidade de apoiar, suplementar e, apenas em casos muito específicos, substituir os serviços educacionais comuns a fim de garantir o processo educativo de estudantes com necessidades educacionais específicas e diversas daquelas apresentadas pela maioria das pessoas (MAZZOTTA, 2011).

legais e normativos que garantem a inclusão escolar⁶ de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) na rede comum de ensino, assim como sua participação nos mais diversos espaços da vida em sociedade⁷ (MAZZOTTA, 2011; JANNUZZI, 2012).

Como resultado, nota-se o crescimento das matrículas de estudantes PAEE na Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede EPCT), composta majoritariamente pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), especialmente após a Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que garante a reserva de vagas para estudantes PAEE nas instituições federais de ensino (BRASIL, 2016). Considerando apenas os dados referentes à oferta de Educação Profissional em instituições federais de ensino e comparando as matrículas do total de estudantes registrados e as matrículas dos estudantes PAEE nesta modalidade de ensino, em 2017 observa-se que 0,9% das matrículas são deste grupo específico de discentes e que essa proporção aumenta para 1,37% em 2019 e 1,81% em 2021 de acordo com os dados da Sinopse Estatística da Educação Básica (BRASIL, 2018, 2020 e 2022).

Entretanto, a readequação do processo formativo docente a fim de preparar este profissional para o atendimento das necessidades educacionais em turmas diversas parece não acompanhar essa realidade. Encontram-se, ainda, muitos cursos de licenciatura com uma organização curricular que atende apenas ao mínimo previsto na legislação para a formação docente em uma perspectiva de educação inclusiva (MÔNICO; MORGADO; ORLANDO, 2018; BASSO; CAMPOS, 2019; KÖNIG, 2019), o que resulta em professores inseguros quanto a lecionar em turmas com estudantes PAEE (MENEZES et al, 2016).

No caso específico dos IFs, deve-se considerar, também, a diversidade na trajetória formativa de seus corpos docentes. Criados pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, os IFs oferecem educação profissional e tecnológica de diversos níveis e modalidades de ensino, mas, conforme os objetivos estabelecidos por sua lei

⁶Processo fundamentado no combate à “prática de homogeneização dos seres humanos a partir da compreensão da diversidade humana” (MOURA, 2013, p. 41) e na organização das instituições de ensino de maneira a propiciar condições de aprendizagem a todos seus estudantes, atendendo, assim, às necessidades educacionais destes em sua diversidade (JANNUZZI, 2012).

⁷De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o PAEE são estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008a).

de criação, devem priorizar cursos de ensino técnico integrado ao ensino médio (BRASIL, 2008b), foco desta pesquisa.

Devido à natureza dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, os colegiados de curso são formados por docentes oriundos de cursos de licenciatura, que lecionam nas áreas da educação básica, e por servidores com formação em cursos de bacharelado ou tecnólogo (OLIVEIRA, 2016). Uma vez que o requisito mínimo para investidura no cargo de Professor Docente de Educação Básica, Técnica e Tecnológica é a graduação na área em que leciona (BRASIL, 2012), muitos professores não tiveram contato com conhecimentos científicos que tratam dos processos pedagógicos, de desenvolvimento humano e de ensino-aprendizagem, obrigatórios em cursos de Licenciatura e Pedagogia, e tampouco tiveram contato com aqueles relacionados à Educação Especial em uma perspectiva inclusiva (OLIVEIRA, 2016).

Entretanto, outra particularidade da Rede ECPT, é a presença dos núcleos de acessibilidade nos *campi*. Os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs), foram criados para tornarem-se centros de referência no atendimento e acompanhamento destes estudantes, a fim de garantir seu acesso, permanência e conclusão com êxito (COSTA, 2018). De acordo com a autora, ao longo dos anos o escopo de atuação dos NAPNEs foi ampliado para abranger, entre outras atividades, o planejamento e a oferta de formação continuada sobre a educação especial inclusiva para servidores da instituição

Diante do descompasso entre o crescimento das matrículas dos estudantes PAEE e a readequação do processo formativo docente, e da realidade distinta dos IFs quanto à composição de seus corpos docentes e à presença de núcleos de acessibilidade, torna-se relevante a realização de pesquisas que abordem as iniciativas de formação continuada de professores para a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva dentro da Rede Federal de ensino. E, a partir da questão sobre “como os IFs promovem a formação continuada docente (FCD) voltada à inclusão escolar de estudantes PAEE, matriculados em seus cursos técnicos integrados ao ensino médio?” e do objetivo de apresentar e analisar trabalhos que relacionem FCD e a inclusão de estudantes PAEE do ensino técnico Integrado ao ensino médio dos IFs, adotaram-se os procedimentos metodológicos descritos a seguir.

MÉTODO

Este estudo buscou apresentar e analisar as produções acadêmicas publicadas no período entre janeiro de 2017 e fevereiro de 2020, que abordassem a FCD voltada ao atendimento dos estudantes PAEE matriculados no ensino técnico integrado ao ensino médio dos IFs. A pesquisa foi desenvolvida com base em uma revisão sistemática da literatura e se propôs a responder os seguintes questionamentos: 1 – Essa é uma temática recorrente? 2 – Existem áreas de concentração para essas pesquisas? 3 – Existem fatores em comum aos trabalhos que possam ter motivado as pesquisas dessa temática?

O método de revisão sistemática da literatura, este objetiva responder questões por meio de um levantamento de trabalhos publicados que sejam relacionados a um tema específico, tornando a busca mais eficiente e resultando em uma análise reflexiva, crítica e abrangente do material levantado (COSTA; ZOLTOWSKI, 2014). Para levantamento dos dados, foram seguidas as oito etapas indicadas pelos autores: definição da(s) questão(ões) central(is) da pesquisa; escolha da(s) fonte(s) de dados; escolha dos descritores a serem utilizados na busca; busca e armazenamento dos resultados iniciais; seleção dos resultados a partir de critérios de inclusão e exclusão pré-definidos; obtenção de dados; avaliação do material levantado resultante; e síntese e interpretação dos dados, conforme detalhados a seguir.

Considerando as questões centrais indicadas anteriormente, foi realizada a busca inicial utilizando o Portal de Periódicos da Capes, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, o Portal de Periódicos da Scielo e a plataforma Google Acadêmico. Quanto aos descritores, sua escolha foi realizada com a intenção de torná-los “sensíveis o suficiente para acessar adequadamente o fenômeno, indicando um número representativo de trabalhos”, mas não “sensíveis demais, retornando muitos resultados, inviabilizando o projeto de revisão” (COSTA; ZOLTOWSKI, 2014, p.61). Portanto, no intuito de refinar a busca e aproximar o quanto fosse possível os resultados da questão proposta, foram estipulados seis termos que referenciam o problema do presente estudo, distribuídos em quatro grupos distintos, descritos no Quadro 1.

Com o mesmo objetivo de refinamento de busca, foi incluído como critério adicional o período de publicação entre janeiro de 2017 e fevereiro de 2020. O recorte temporal foi adotado por corresponder o período entre a determinação de reserva de vagas a estudantes PAEE nas instituições federais de ensino (BRASIL, 2016) e o mês anterior à suspensão das atividades pedagógicas presenciais nas instituições de ensino brasileiras como meio de prevenção ao contágio por Covid-19 e a consequente adoção do ensino remoto emergencial (BRASIL, 2020b). Dessa forma, esperava-se que a reserva de vagas para estudantes PAEE pudesse estimular as produções acadêmicas na área da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e garantir que os achados analisados fossem oriundos de contextos educacionais similares, não como resultado das necessidades recentes de FCD evidenciadas pela reestruturação dos cursos, frente à pandemia.

Por meio da busca inicial, chegou-se em 275 achados (273 na plataforma Google Acadêmico, um resultado no Portal de Periódicos da Capes, um resultado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e nenhum resultado encontrado no Portal de Periódicos da SciELO), distribuídos pelos grupos de descritores utilizados, conforme Quadro 1.

Quadro 1: Número de produções encontradas para cada grupo de descritores utilizado.

Grupo	Descritores utilizados	Resultados
Grupo 1	Inclusão, Instituto Federal, Ensino Médio Integrado e Formação Continuada de Professores	229 produções
Grupo 2	Inclusão, Instituto Federal, Ensino Médio Integrado, Formação Continuada Docente	27 produções
Grupo 3	Inclusão, Instituto Federal, Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, Formação Continuada de Professores	17 produções
Grupo 4	Inclusão, Instituto Federal, Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, Formação Continuada Docente	2 produções

Fonte: elaborado pelas autoras com base em dados da pesquisa.

Como etapa seguinte para obtenção de resultados válidos à questão pesquisada, os achados iniciais foram armazenados em editor de planilhas para aplicação dos critérios de exclusão e inclusão, definidos previamente, e títulos condizentes aos critérios de exclusão foram eliminados do grupo de trabalhos que seriam analisados.

Quanto aos critérios de inclusão, era necessário a pesquisa ter sido escrita em língua portuguesa, publicada entre janeiro de 2017 e fevereiro de 2020, e ser condizente com a temática do presente trabalho. Foram considerados critérios de exclusão, além do não atendimento às premissas anteriores, a duplicidade de resultados, indisponibilidade da publicação e a não correspondência a todos os descritores utilizados na busca.

Por fim, os trabalhos resultantes dessa triagem foram avaliados por meio de leitura, sintetizados e interpretados com o auxílio da literatura. Partindo das questões norteadoras, optou-se por analisar as produções, inicialmente, sob os aspectos de temporalidade, distribuição e motivação, com seis categorias relacionando-se a eles: ano de publicação, natureza da produção (temporalidade), local de aplicação do estudo (distribuição), recorte temático da produção, abrangência do tema dentro da educação inclusiva e contexto gerador da pesquisa (motivação).

RESULTADOS

Após a triagem dos resultados iniciais, por meio da leitura dos resumos dessas produções e aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, houve redução expressiva na quantidade de trabalhos a serem analisados. É necessário evidenciar que, mesmo utilizando descritores para refinamento de busca, diversos resultados iniciais eram relacionados a apenas parte dos descritores do grupo.

Assim, além dos resultados repetidos ou indisponíveis, foram excluídas as produções que tratavam somente de adaptações curriculares, as que abordavam a formação continuada para docência em nível ou modalidade de ensino diferentes do ensino técnico integrado ao ensino médio (ensino fundamental, ensino médio, ensino técnico subsequente e ensino superior) e as que possuíam, como lócus de pesquisa, escolas técnicas das redes municipal ou estadual. Como exemplos de aplicação dos

critérios de exclusão mencionados, foram descartados trabalhos que tratavam sobre a FCD em cursos de ensino técnico integrado ao ensino médio, mas na rede estadual ou municipal e, também, pesquisas sobre a FCD nos cursos de ensino superior dos IFs.

Ao final, foi levantado um total de nove resultados que abordaram a FCD para atendimento das necessidades educacionais de estudantes PAEE matriculados em cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados pelos IFs. Esses nove resultados englobam dez produções acadêmicas distintas, uma vez que um dos resultados corresponde a uma coletânea de resumos e artigos, com dois resumos que atendem aos critérios de inclusão, conforme se observa na Tabela 1.

Tabela 1: Distribuição dos resultados analisados sob o aspecto de temporalidade e categorizados de acordo com o ano de publicação e natureza da publicação.

Ano	Produções que atendem os critérios de inclusão				
	Total	Natureza das produções			
		Resumo	Artigo	Dissertação	Tese
2017	7	2	0	3	2
2018	2	0	1	1	0
2019	1	0	1	0	0
2020	0	0	0	0	0

Fonte: elaborado pelas autoras com base em dados da pesquisa.

Das produções acadêmicas encontradas, são maioria as publicações que ocorreram no ano de 2017 (sete publicações), não havendo resultados para o ano de 2020. É possível observar, portanto, que a reserva de vagas para estudantes PAEE na Rede EPCT, ao final de 2016, não interferiu nas pesquisas e nos registros de oferta de FCD para atendimento das necessidades educacionais desses discentes, uma vez que ocorreu redução na quantidade de trabalhos publicados ao longo do período. Ainda, apenas três dos trabalhos analisados mencionam a existência de reserva de vagas a estudantes PAEE nas instituições onde ocorreram a pesquisa (NORONHA, 2017; LIRA, 2018; SANTOS, 2018), mas somente uma autora relata tal reserva como resultado direto da Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (LIRA, 2018). Em

relação à natureza das pesquisas, as dissertações de mestrado aparecem em maior número (quatro trabalhos), mas não muito distante da quantidade de achados para resumos, artigos e teses (dois trabalhos). Tais informações apontam que a temática não é recorrente ou mais atrativa aos pesquisadores de uma etapa específica de formação.

Além do ano e formato das produções acadêmicas apresentadas sobre o tema, também foram identificados os locais de realização das pesquisas. Observou-se uma prevalência maior de produções nos Institutos Federais do Rio Grande do Norte (IFRN) e Goiano (IFGoiano), com três e dois trabalhos respectivamente, como é indicado no Quadro 2. Com exceção das duas instituições citadas, foi encontrado apenas um resultado para cada um dos outros IFs que serviram de lócus de pesquisa: Instituto Federal do Amazonas (IFAM), Instituto Federal da Bahia (IFBA), Instituto Federal Baiano (IFBaiano), Instituto Federal de Goiás (IFG) e Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM).

Quadro 2: Resultados analisados sob os aspectos de distribuição e temporalidade, categorizados de acordo com a instituição onde ocorreu a pesquisa, autores, ano de publicação e natureza da produção.

Instituto Federal	Produções	Natureza da publicação
IFRN	ALENCAR, 2017 FORTES, 2017 LIRA, 2018	Dissertação Tese Artigo
IFGoiano	MACEDO; SILVA, 2017 SOUZA; ALMEIDA XIMENES, 2017	Resumo Resumo
IFAM	NORONHA, 2017	Dissertação
IFBA	SANTOS, 2018	Dissertação
IFBaiano	FERREIRA, 2017	Tese
IFG	LIMA <i>et al</i> , 2019	Artigo
IFTM	BELCHIOR, 2017	Dissertação

Fonte: elaborado pelas autoras com base em dados da pesquisa.

Para as duas instituições com mais de uma contribuição, é preciso observar alguns aspectos importantes. Os resultados encontrados para o IFGoiano (MACEDO; SILVA, 2017; SOUZA; ALMEIDA; XIMENES, 2017), apresentam complexidade muito menor em relação aos demais achados (resumos) e fazem parte de uma mesma revista que funciona, nas palavras de seu texto de apresentação, como registro escrito

de um evento institucional que objetiva ser espaço para relato de “experiências exitosas com distintas abordagens desenvolvidas nas unidades do IFGoiano na tentativa de promover a reflexão da prática cotidiana [...] com vistas à melhoria da qualidade de ensino” (MONTEIRO et al, 2017, p.7). Esses registros são, portanto, fruto de uma política institucional que tenta oportunizar a seu quadro de servidores espaço para divulgação de iniciativas e práticas em Educação e, também, troca de experiências entre servidores da instituição, tornando-se, em si mesmo, ambiente formativo.

Ressalta-se a aparente ineficácia dessa política no que diz respeito à temática deste artigo, assim como à Educação Especial e à FCD de formas isoladas, visto a pequena quantidade de registros apesar do espaço oportunizado pela instituição. Dentre os 39 trabalhos publicados por ela – 23 resumos simples e 16 resumos expandidos – somente dois resumos simples abordam a FCD para atendimento de estudantes PAEE (achados que foram analisados), dois são relatos de iniciativas inclusivas na instituição e nenhum dos demais trabalhos versa sobre FCD no IFGoiano.

Já as publicações do IFRN são iniciativas individuais de pesquisadores da instituição, publicadas nos anos 2017 e 2018, e referentes a diversas etapas formativas: um artigo escrito como trabalho de conclusão de curso para graduação, uma dissertação de mestrado e uma tese de doutorado (ALENCAR, 2017; FORTES, 2017; LIRA, 2018). A concentração de trabalhos no IFRN pode estar relacionada ao histórico da instituição, enquanto Gestora Regional do Programa TEC NEP, que originou os NAPNEs, para a Região Nordeste⁸.

De acordo com Anjos (2006), os gestores regionais tinham o papel de, em sua Região, coordenar o processo de implantação do Programa TEC NEP e expansão das oportunidades de formação de PcDs por meio da Rede EPCT, assim como de capacitar recursos humanos para o atendimento adequado desse público. Considerando que os três achados analisados referenciam pesquisas anteriores ambientadas no IFRN e com temática relacionada à Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, é possível que a importante atribuição da

⁸Para a Gestão Regional do Programa TEC NEP na Região Nordeste foi escolhido o Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte – CEFET-RN, transformado em Instituto Federal do Rio Grande do Norte pela Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (ANJOS, 2006; BRASIL, 2008).

instituição no Programa TEC NEP tenha contribuído para que a instituição continuasse a ser lócus de interesse para o desenvolvimento de pesquisas sobre a inclusão escolar mesmo após o encerramento do programa.

Quanto ao recorte temático adotado nos achados, dos dez trabalhos analisados, sete são diretamente relacionados à FCD, consistindo em quatro relatos de ofertas (FERREIRA, 2017; FORTES, 2017; MACEDO; SILVA, 2017; SOUZA et al, 2017) e três levantamentos de demanda por FCD (NORONHA, 2017; LIRA, 2018; SANTOS, 2018). Os demais resultados correspondem a levantamentos das políticas institucionais para a educação inclusiva e que indicam, entre elas, a FCD (ALENCAR, 2017; BELCHIOR, 2017; LIMA et al, 2019).

Dentre os quatro relatos de oferta mencionados, Ferreira (2017) e Fortes (2017) abordaram especificamente a deficiência visual (DV) a fim de atender, em seus ambientes de pesquisa, a necessidades imediatas evidenciadas pelo ingresso recente de estudantes com DV; os outros pesquisadores (MACEDO; SILVA, 2017; SOUZA et al, 2017) propuseram uma formação voltada à Educação Especial em uma perspectiva inclusiva com o objetivo de contribuir com o corpo docente no atendimento educacional de estudantes PAEE já matriculados e de ingresso futuro.

Esses trabalhos indicaram a pertinência do assunto, por serem conhecimentos teóricos e práticos pouco conhecidos pela maioria dos participantes, e relataram resultados positivos após a oferta, envolvendo mudanças no planejamento docente, como a adequação no tempo disponibilizado para realização das atividades avaliativas e a adoção dos materiais adaptados propostos, assim como, algumas mudanças atitudinais (FORTES, 2017; MACEDO; SILVA, 2017). Macedo e Silva (2017) observaram a melhora no desempenho dos estudantes acompanhados pelo NAPNE e Souza et al (2017) ressaltaram a necessidade de aprofundamento em assuntos específicos dentro da temática em momento futuro, em complemento à ação registrada. Os resultados corroboram o trabalho de Jesus e Effgen (2012), que mencionam a necessidade de um espaço formativo, preferencialmente na própria instituição de ensino, para que os docentes possam garantir ensino de qualidade a todos os seus estudantes.

Nos três trabalhos de levantamento de demanda para FCD, os entrevistados reconhecem a necessidade e o interesse em FCD para o atendimento de estudantes

PAEE. Porém, destaca-se a pesquisa de Santos (2018), que chama a atenção para o caráter inclusivo do IFBA/*campus* Jacobina no que diz respeito às questões étnicas, raciais, de gênero e sexualidade, mas alerta que o mesmo não acontece em relação à inclusão de PcDs. A autora sugere a ausência de um número expressivo de estudantes PAEE como razão para esse contexto, mas reforça a necessidade de FCD em antecipação a ingressos futuros.

O planejamento motivado pela necessidade parece ser bastante comum, conforme evidenciado nos trabalhos de levantamento de ações institucionais (ALENCAR, 2017; BELCHIOR, 2017; LIMA et al, 2019). Apresenta-se, na fala de alguns dos entrevistados, o entendimento de que a discussão de estratégias para efetivação de uma educação inclusiva a todos os sujeitos deve acontecer somente após estabelecimento de demandas específicas. Tal percepção equivocada pode inviabilizar o planejamento de estratégias para a acolhida desses estudantes desde o momento de seu ingresso e pode contribuir com a sensação de despreparo relatada pelos docentes entrevistados nos achados e já mencionado por Menezes et al (2016) quando ocorrer o ingresso de um estudante PAEE.

Quanto à existência de fatores comuns que possam ser considerados como estímulo à pesquisa nessa temática, dois fatores destacaram-se na maioria dos trabalhos. Conforme mencionado, o reconhecimento da instituição como Gestor Regional do Programa TEC NEP para a Região Nordeste e Centro de Referência no Atendimento de Pessoas com Necessidades Específicas no estado, e a preocupação em aperfeiçoar o atendimento ofertado, por meio da realização de pesquisas sobre inclusão escolar e Educação Especial em uma perspectiva inclusiva ao longo da trajetória da instituição, são fatos que permeiam os três achados do IFRN (ALENCAR, 2017; FORTES, 2017; LIRA, 2018). É fato que foram encontrados apenas essas três publicações que abordem a FCD para atendimento de estudantes, mas a instituição tem contribuído para o fortalecimento de outros aspectos na área da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, que não a FCD, conforme referenciado pelas autoras.

O segundo e mais importante fator observado, é a percepção, pelas autoras, de distanciamento entre o discurso institucional acerca da educação inclusiva e prática observada por elas na instituição, evidenciada na escrita de Alencar (2017), Belchior (2017), Fortes (2017), Noronha (2017) e Santos (2017). Na contextualização de suas

pesquisas, as autoras partem do reconhecimento da responsabilidade institucional na oferta de FCD para a efetivação de uma educação inclusiva a todos os estudantes, presente nos documentos institucionais, e da dúvida acerca da possibilidade de materialização dessa responsabilidade para a proposição e execução de suas pesquisas.

CONCLUSÕES

Com o objetivo de realizar um levantamento das produções que relacionem a FCD e PAEE, matriculados em cursos de ensino técnico integrado ao ensino médio da Rede EPCT, buscou-se identificar trabalhos publicados entre os anos de 2017 e fevereiro de 2020, e categorizá-los sob os aspectos de temporalidade, distribuição e motivação.

Em relação à primeira categoria, foi encontrado um baixo número de produções acadêmicas, presentes de forma irregular ao longo do período analisado, com pouca diferença de quantidade entre os tipos das publicações encontradas. Devido à quantidade dos trabalhos, a distribuição irregular das pesquisas ao longo do período analisado e da natureza variada das produções, não é possível, portanto, apontar a temática como recorrente ou como mais atrativa a pesquisadores em uma etapa específica de sua trajetória acadêmica. Diante da queda do número de trabalhos encontrados no decorrer do período analisado, também é possível afirmar que a reserva de vagas para estudantes PAEE na Rede EPCT não contribuiu para o aumento da oferta e do registro de FCD em educação especial inclusiva.

Sobre a distribuição dos trabalhos pelos IFs, a maioria das instituições apresentou apenas uma contribuição para o assunto e somente duas instituições (IFGoiano e IFRN) apresentaram dois e três trabalhos, respectivamente. Devido à complexidade reduzida dos registros ambientados no IFGoiano e pela quantidade pouca expressiva frente aos trabalhos de outras temáticas oriundos do mesmo evento institucional, que, portanto, receberam os mesmos incentivos para sua divulgação, não se pode considerar a existência de uma concentração de pesquisas em Educação Especial em uma perspectiva inclusiva no IFGoiano.

Em contrapartida, as pesquisas ambientadas no IFRN são iniciativas individuais, publicadas em dois dos três anos completos que compõem o recorte temporal, resultado de diferentes etapas formativas e, para as pesquisas ligadas a programas de pós-graduação, oriundas de programas distintos. Deste modo é possível concluir que existe uma concentração de pesquisas sobre a FCD para atendimento de estudantes PAEE no IFRN, mesmo que em pequeno número. Considerando a quantidade de pesquisas anteriores sobre inclusão escolar e atendimento de PAEE ambientadas no IFRN e que embasaram os achados analisados, também é possível concluir que a consolidação de uma área de pesquisa em determinada instituição é bastante importante enquanto estímulo para a realização de outras pesquisas na mesma área e pode se configurar como um dos fatores motivadores para esses trabalhos, última categoria de análise.

Ainda em relação à motivação dos trabalhos, os resultados evidenciaram a percepção de distanciamento entre o discurso sobre educação inclusiva presente em documentos institucionais e a realidade na instituição como principal fator motivador dos achados, mencionado pela maioria dos autores. Conclui-se que os efeitos do descompasso observado entre a garantia de acesso à educação para estudantes PAEE e o preparo do corpo docente para o atendimento adequado de suas necessidades educacionais é uma preocupação relevante aos pesquisadores da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, por interferir diretamente na permanência e êxito destes discentes.

Portanto, apesar da ausência de estudantes PAEE no ambiente de pesquisa ser usada como justificativa para a inexistência ou inconsistência de FCD para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em alguns achados, a justificativa deixa de ser plausível ao observarmos: a) o principal fator motivador das pesquisas; b) o quantitativo de matrículas da Educação Especial na Rede EPCT, que constata a presença de estudantes PAEE nos IFs; c) a possibilidade de ingressos futuros de estudantes PAEE; d) a manutenção de uma cultura de o respeito à diversidade e a emancipação cidadã dos indivíduos enquanto objetivos do NAPNE e dos IFs.

É possível, ainda, que a percepção da discrepância entre intenção e realidade, constatada como principal fator motivador dos achados dessa pesquisa, inquiete outros pesquisadores, mas estes sejam confrontados com aspectos que dificultem a

execução de pesquisas sobre essa temática ou o registro das iniciativas de FCD. Sugere-se, dessa forma, a realização de pesquisas que abordem os fatores que dificultem ou impeçam a implantação da FCD para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de forma consistente nos IFs, assim como fatores de interferências na atuação dos NAPNEs. É necessário ressaltar que as limitações deste trabalho em relação à quantidade de achados poderiam ser minimizadas por outros autores que ampliassem o recorte temporal, o nível e a modalidade de ensino abordadas, dadas as características de alguns dos trabalhos descartados pelos critérios de exclusão aqui adotados.

Por fim, como possível contribuição deste trabalho à comunidade acadêmica e científica, confia-se que os dados apresentados possam evidenciar demandas (por pesquisas da temática abordada nesse trabalho e por mais iniciativas de fluxo contínuo para FCD em Educação Especial em uma perspectiva inclusiva), incoerências (nas políticas institucionais de formação continuada de servidores), e que subsidiem o aprofundamento de estudos sobre o contexto, a proposição e a divulgação de iniciativas exitosas de FCD voltadas ao atendimento educacional adequado de PAEE do ensino técnico integrado ao ensino médio dos IFs.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Ligyanne Karla de. (2017). **Políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional: ações e possibilidades no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1372>. Acesso em: 16 fev. 2020.
- ANJOS, Isa Regina Santos dos. **Programa TEC NEP: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2949>. Acesso em: 23 abr. 2020.
- BASSO, Sabrina Pereira Soares; CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. Licenciaturas em Ciências e Educação Inclusiva: a visão dos/as licenciandos/as. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 2, p. 554-571, 2019. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2522>. Acesso em: 02 mar. 2020.

BELCHIOR, Luciney Florentina Gomes. **Inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais nas instituições públicas de ensino médio no município de Ituiutaba**. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos Profissionais Especializados em Educação) – Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto. Porto, 2017. Disponível em: <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/10473>. Acesso em: 18 fev. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, MEC, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 out. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Básica**, 2017. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 21 fev. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Básica**, 2019. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 21 fev. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Básica**, 2021. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 21 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 22 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; [...] e dá outras providências. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12772.htm. Acesso em: 12 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm. Acesso em: 22 fev. 2020.

COSTA, Angelo Brandelli; ZOLTOWSKI, Ana Paula Couto. Como escrever um artigo de revisão sistemática. *In*: KOLLER, Sílvia Helena; COUTO, Maria Clara Pinheiro de Paula; HOHENDORFF, Jean Von (org.). **Manual para produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014, p.55-70. ISBN:978-85-65848-91-6.

COSTA, Luana Ugalde da. **Desenvolvimento profissional de coordenadores do NAPNE do Instituto Federal do Acre**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/357>. Acesso em: 08 fev. 2020.

FERREIRA, Naidson Clayr Santos. **Programa de formação em informática para professores no atendimento de alunos com deficiência visual**. 2017. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9084>. Acesso em: 19 fev. 2020.

FORTES, Vanessa Gosson Gadelha de Freitas. **Formação continuada de professores do ensino médio integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), na perspectiva da inclusão escolar de aluno com deficiência visual**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/24143>. Acesso em: 16 fev. 2020.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2012. ISBN 85-7496-102-7.

JESUS, Denise Meyrelles de; EFFGEN, Adriana Pereira Siqueira. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. *In*: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador, EDUFBA, 2012. ISBN 978-85-232-1014-4. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/12005>. Acesso em: 25 abr. 2020.

KÖNIG, Franciele Rusch. **Formação inicial e educação inclusiva: um olhar para cursos de licenciatura**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/18919>. Acesso em: 16 mar. 2020.

LIMA, Cícero Batista dos Santos *et al.* Educação profissional e inclusão – ações do NAPNE e o currículo integrado para estudantes com necessidades específicas uma análise entre o real e o utópico. *In*: SILVA, Neidi Liziane Copetti da (org.). **Relato dos professores sobre os desafios da atuação docente em diferentes contextos**. Campo Grande: Editora Inovar, 2019. E-book. ISBN 978-65-80476-14-5. Disponível em: https://editorainovar.com.br/_files/200000172-5724c5724f/Livro%20-%20RELATO%20DOS%20PROFESSORES%20SOBRE%20OS%20DESAFIOS%20DA%20ATUA%20C3%87%C3%83O%20DOCENTE%20EM%20DIFERENTES%20CONTEXTOS.pdf#page=138. Acesso em: 17 fev. 2020.

LIRA, Jordana Tavares de. **Avaliação de uma proposta de Educação Profissional Inclusiva:** o olhar dos docentes do *Campus Apodi* do IFRN. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Curso de Pedagogia, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Parnamirim/RN, 2018. Disponível em: <https://monografias.ufrn.br/jspui/handle/123456789/7286>. Acesso em: 17 fev. 2020.

MACEDO, Miriam; SILVA, Leila. Informação e sensibilização para a inclusão: ação do NAPNE na formação de professores. **Ciclo Revista:** Experiências em formação no IFGoiano, v. 02, n. 1, p. 29, 2017. Disponível em: <https://ifgoiano.edu.br/periodicos/index.php/ciclo/article/viewFile/574/437>. Acesso em: 17 fev. 2020.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. ISBN 978-85-249-1709-7.

MENEZES, André Luis *et al.* Percepções de professores da educação básica acerca do conceito de inclusão. **Vidya**, v. 36, n. 1, p. 1-13, 2016. DOI: 10.37781/vidya.v36i1.591.

MÔNICO, Patrícia Aparecida; MORGADO, Liz Amaral Saraiva; ORLANDO, Rosimeire Maria Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: levantamento de produções. **Psicologia Escolar e Educacional**. 2018, v.22, n.spe, p.41-48. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v22nspe/2175-3539-pee-22-spe-41.pdf>. Acesso em 10 mar. 2020.

MONTEIRO, Vívian de Faria Caixeta *et al.* Ciclo Revista: Experiências em Formação no IFGoiano. **Ciclo Revista:** Experiências em Formação no IFGoiano, v.2, n.1, p. 7-8, 2017. Disponível em: <https://ifgoiano.edu.br/periodicos/index.php/ciclo/article/viewFile/574/437>. Acesso em: 29 mar. 2020.

MOURA, Katia Cristina Bezerra. **A política de inclusão na educação profissional:** o caso do Instituto Federal de Pernambuco/*Campus Recife*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4751>. Acesso em: 25 jan. 2021.

NORONHA, Lílian Freire. **Formação continuada de professores do ensino médio para a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus Manaus Centro*, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/77>. Acesso em: 08 fev. 2020.

OLIVEIRA, Rosilene Souza de. **Ser professor na educação profissional e tecnologia:** fazeres e saberes docentes do IF SERTÃO-PE. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação e Diversidade) – Departamento de Ciências Humanas – *Campus IV*, Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2016. Disponível em: <http://www.saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/358>. Acesso em: 24 jul. 2020.

SANTOS, Eliene Maria Sales. **Formação continuada docente: a diversidade como princípio educativo no IFBA de Jacobina – Bahia**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) – Departamento de Ciências Humanas, *Campus IV*, Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2018. Disponível em: <https://portal.uneb.br/mped/wp-content/uploads/sites/120/2018/12/TFCC-Eliene-2018.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2020.

SOUZA, Leigh Maria de; ALMEIDA, Gabriela Nogueira.; XIMENES, Francimar Alves. Projeto de capacitação docente no IF Goiano: preparando professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Ciclo Revista: Experiências em formação no IF Goiano**, v. 02, n. 1, p. 42, 2017. Disponível em: <https://ifgoiano.edu.br/periodicos/index.php/ciclo/article/viewFile/574/437>. Acesso em: 17 fev. 2020.

Capítulo 3

POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA ANÁLISE DO PLANO DE ESTUDO TUTORADO DE MINAS GERAIS

Ana Beatriz de Oliveira

Letícia Nunes Carvalho

Maria Olívia Silva Ferreira

Lidia Noronha Pereira

POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA ANÁLISE DO PLANO DE ESTUDO TUTORADO DE MINAS GERAIS

Ana Beatriz de Oliveira

Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG – Unidade Poços de Caldas. E-mail: ana.0892880@discente.uemg.br

Letícia Nunes Carvalho

Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG – Unidade Poços de Caldas. E-mail: leticia.0892457@discente.uemg.br

Maria Olívia Silva Ferreira

Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG – Unidade Poços de Caldas. E-mail: maria.0892455@discente.uemg.br

Lidia Noronha Pereira

Doutora em Ciências da Linguagem. Docente da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG – Unidade Poços de Caldas. E-mail: lidia.pereira@uemg.br)

Resumo

A presente pesquisa buscou estudar a alfabetização na perspectiva das políticas públicas e, para tanto, tomou como objetivo analisar de que forma se organizam as políticas públicas de alfabetização em Minas Gerais no período de pandemia. Desse modo, esta pesquisa se justifica por buscar apontar uma análise das atividades de alfabetização voltadas para as três primeiras séries os anos iniciais do ensino fundamental propostas pelo Plano de Estudo Tutorado (PET) de Minas Gerais. Nesse viés, se constituiu como um estudo de abordagem qualitativa e quantitativa e foi metodologicamente estruturado como uma pesquisa de cunho bibliográfico, documental e análise documental. Para tanto, os estudos de Soares (2005), Alferes (2009), Suisso e Galieta (2015) dentre outros, foram fundamentais para a compreensão do processo de alfabetização. Ainda, os estudos de documentos norteadores como a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) auxiliaram a conhecer as perspectivas a serem alcançadas na alfabetização, bem como as habilidades concretas a serem desenvolvidas a cada ano letivo que envolvem este processo. Em suma, a análise do material demonstrou

que os documentos do PET não comportam todas as habilidades e competências estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular para o ensino de Língua Portuguesa. Além disso, a análise dos PET de Língua Portuguesa demonstrou que estes são insuficientes quanto ao que é exigido pelas metas estabelecidas pela PNA. O referido PET dialoga parcialmente com a BNCC, abrangendo uma quantidade inferior a 50% de habilidades propostas pelo documento normativo para o período de alfabetização que abrange 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: políticas públicas. Alfabetização. Plano de Estudo Tutorado.

Abstract

The present research sought to study literacy from the perspective of public policies and, to this end, its objective was to analyze how public policies on reading instruction were organized in Minas Gerais during the pandemic period. Thus, this research is justified because it seeks to point out an analysis of the reading instruction activities for the first three grades of elementary school proposed by the Tutored Study Plan (PET) of Minas Gerais. In this view, it is a qualitative and quantitative study and was methodologically structured as a bibliographical and documental research and document analysis. To this end, the studies of Soares (2005), Alferes (2009), Suisso & Galieta (2015), among others, were fundamental for the understanding of reading instruction. Also, the studies of guiding documents such as the National Reading instruction Policy (PNA) and the Common National Curricular Base (BNCC) helped to know the perspectives to be achieved with reading instruction, as well as the concrete skills to be developed in each school year that involve this process. In short, the analysis of the material showed that the PET documents do not include all the skills and competencies established by the Common National Curricular Base for teaching Portuguese. Furthermore, the analysis of the PET of Portuguese Language showed that they are insufficient regarding what is required by the goals set by the PNA. This PET is in partial dialogue with the BNCC, covering less than 50% of the skills proposed by the normative document for the reading instruction period, which covers 1st, 2nd and 3rd years of elementary school.

Keywords: public policies. reading instruction. Tutored Study Plan.

1. Introdução

A responsabilidade pela alfabetização de um país, e todo o processo que a engendra, é, comumente, encarada com grande seriedade, sobretudo quando se tem uma porcentagem considerável de cidadãos analfabetos funcionais. Nesse passo, inúmeras políticas públicas são criadas, almejando a promoção, segundo Lopes e Amaral (2008), do bem-estar da sociedade, buscando solucionar os problemas sociais da área da educação, saúde, segurança, e meio ambiente.

A alfabetização é um direito social assegurado a todos, como forma de contribuição direta para o desenvolvimento econômico e social do país e promoção

da cidadania (BRASIL, 2019). Diante deste dado, é fundamental acompanhar de que forma ocorre o processo do ensino e aprendizagem da leitura e escrita no Brasil.

Em 2016, foi realizada a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e foi identificado desempenho insuficiente na competência de leitura, escrita e matemática, de mais de 2 milhões de alunos formados no 3º ano do Ensino Fundamental. Ao analisar o resultado da ANA do ano de 2014 frente ao de 2016, é possível verificar uma paralização no desempenho dos estudantes, ou seja, estando longe da condição prescrita na meta 5 do Plano Nacional de Educação, de alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. (PNE). (BRASIL, 2019)

Somado a esses entraves, no começo do ano de 2020, o Brasil e o mundo se depararam com a pandemia de Covid-19. Pensando no cenário educacional brasileiro, ao se fazer necessário um longo período de isolamento social, as políticas públicas educacionais voltadas para a alfabetização precisaram se adequar para atender aos alunos da Educação Básica. Não sendo viável o estudo de todas elas, a presente pesquisa tomou como recorte as políticas públicas do Estado de Minas Gerais para discutir de que forma o processo de alfabetização se deu durante os anos de 2020 e 2021.

O objetivo do presente estudo foi compreender de que forma se organizam as políticas públicas de alfabetização em Minas Gerais em período de pandemia. Objetivo este que, como será visto na Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019, p. 16), faz-se necessário buscar sempre mais evidências sólidas sobre como se dá o processo de aprendizagem da leitura e escrita, a fim de respaldar as políticas públicas nas ciências cognitivas.

Para tanto, os estudos de Soares (2005) e Frade (2007), dentre outros, foram fundamentais para a compreensão do processo de alfabetização. Ainda, os estudos de documentos norteadores como o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Política Nacional de Alfabetização (PNA) auxiliaram a conhecer as metas das políticas públicas para a educação brasileira, bem como as perspectivas a serem alcançadas especificamente na área da alfabetização.

Nesse viés, este estudo de abordagem qualitativa e quantitativa se desenvolveu com a metodologia de cunho bibliográfico, que, segundo Gil (2008), é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Também possui caráter documental, no qual, de acordo com Gil

(2002), vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico e, por fim, análise documental, que buscou tratar da problemática que investigou como se organizam as políticas públicas de alfabetização em Minas Gerais no período de pandemia.

Deste modo, esta pesquisa faz-se necessária, uma vez que propõe estudar as políticas públicas de alfabetização em tempos de pandemia através de uma discussão a respeito do Plano de Estudo Tutorado de Minas Gerais (PET), um material didático que, baseado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi desenvolvido para auxiliar os alunos no período de isolamento social.

2. O processo de Alfabetização

Conforme aponta Soares (2005), a escrita alfabética-ortográfica é representada por um sistema de representações em forma de desenhos, com os seus próprios símbolos e derivados. Desse modo, cada representação é derivada de um signo linguístico, representando aquilo o que se quer dizer, ou seja, possuem uma relação direta entre o que se fala e o que se escreve.

Nesse ponto, a capacidade motora e cognitiva está diretamente ligada a habilidade de conseguir ler e escrever de acordo com as instruções corretas, seja pelo uso dos instrumentos, a direção correta para iniciar a página ou até mesmo a postura corporal perante a leitura e a escrita. Sendo assim, a alfabetização significa uma aprendizagem caracterizada pelo ato da leitura e da escrita determinada através de objetos ou procedimentos derivados da aquisição e repetição. (SOARES, 2005)

Tendo em vista isso, Alferes (2009) concebe a alfabetização como uma atividade educativa de conscientização a partir de conteúdos de natureza política que podem ser inseridos na realidade do sujeito e originar reflexões, discussões e críticas. A alfabetização, por tanto, conforme aponta o autor, consiste em um processo permanente que se apropria conforme o processo de aquisição da língua e da escrita.

Desse modo, embora o conceito de alfabetização possua um sentido básico e pleno correspondendo a um código escrito e às habilidades da leitura e da escrita, apropriando-se de um sistema alfabético e ortográfico, conforme apresentados por Magda Soares (2003), Alferes (2009) amplia essa ideia. De acordo com o autor, a alfabetização é muito mais do que um conjunto de habilidades, pois exige articulações e integrações, além de estudo, pesquisa e respeito às diferentes facetas. Assim, para

Alferes (2009), o entendimento sobre a leitura e a escrita engloba um amplo leque de conhecimentos, técnicas, valores, habilidades e funções sociais que favorecem ou dificultam o domínio durante a vida do sujeito.

Ainda nesta linha de raciocínio, as pesquisas de Suisso e Galieta (2015) trazem em suas perspectivas as ideias de Magda Soares sobre alfabetização, destacando como um processo permanente, que não se esgota e não é interrompido. Contudo, enfatizam também a diferença entre o processo de aquisição da língua e o desenvolvimento da língua. Sendo aquele determinado pelo processo de alfabetização e este atribuído a um processo que vai além da aquisição do alfabeto e as habilidades de ler e escrever, responsável por compor as habilidades básicas.

Diante disso, o conceito de alfabetização pode ser compreendido como a aprendizagem da leitura e da escrita perpassada pelas questões sociais que envolvem todo o processo do ensino do código ao longo da formação dos sujeitos. Para nos aprofundarmos nos elementos constituintes da alfabetização, é fundamental a compreensão a respeito da consciência fonológica. Tal noção, segundo Lopes (2004), pode ser definida como o grupo de habilidades que abrange desde as semelhanças fonológicas entre palavras até a confrontação e manipulação de fonemas e sílabas. A criança vai adquirindo a consciência fonológica conforme vai compreendendo o sistema sonoro da língua e passa a reconhecer palavras, sílabas e fonemas como unidades.

Desse modo, pode-se compreender a partir da leitura de Cunha et al (2011) que, quando a criança passa por estes estágios de aprender o alfabeto, a decodificação os princípios ortográficos, ela passa a desenvolver a consciência fonêmica. Ou seja, adquire a capacidade de identificar os segmentos de som e de formar as palavras, desse modo, esta habilidade é essencial para o processo de aprendizagem.

Posto isto, ao aprender a ler, a criança precisa solucionar a questão da segmentação, em outras palavras, precisa perceber que os componentes da fala ininterrupta correspondem aos componentes discretos da escrita alfabética. Estes componentes discretos, chamados fonemas, estão presentes na fala, porém de forma abstrata, pois se integram em um segmento contínuo de som, está presente de forma desmembrada somente na consciência daquele que fala. (CUNHA et al, 2011)

Logo, é fundamental que as capacidades metalinguísticas das crianças sejam desenvolvidas, isto é, que adquiram a capacidade de refletir sobre a própria linguagem, reflexão esta que não somente se refere ao conteúdo, mas também aos

aspectos da linguagem nos níveis fonológico, morfológico e sintático. (CUNHA et al, 2011)

Em vista disso, o nível fonológico da capacidade metalinguística leva a criança a pensar sobre os sons da língua, tomando consciência das frases, palavras, sílabas e as menores unidades que são os fonemas. Para que a aprendizagem ocorra, são fundamentais habilidades linguísticas e cognitivas essenciais, portanto, é indispensável que a criança possua um conjunto de habilidades precedentes ao processo de alfabetização. (CUNHA et al, 2011)

Para acrescentar, Soares (2014) expõe que atividades que estimulam a consciência fonológica devem ser iniciadas ainda no maternal, não somente no intuito de desenvolvimento da oralidade, mas buscando que a criança observe mais atentamente a cadeia sonora da fala, concentrando-se no som das palavras.

Dessa maneira, no 1º ano do ensino fundamental, Soares (2014) destaca a importância de prosseguir no trabalho com a consciência fonológica, a fim de que a criança passe a estabelecer correspondências fonema-grafema e grafema-fonema. Para que as crianças avancem nos níveis da psicogenética, é imprescindível que elas estejam desenvolvendo a consciência fonológica.

A partir disso, é importante abordar também a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, instituída em 2018, um documento normativo que estabelece o conjunto de aprendizagens fundamentais a todos os alunos que devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica, de maneira que tenham seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento garantidos, de acordo com o que o Plano Nacional de Educação – PNE estabelece. (BRASIL, 2018)

Sendo assim, como consta em Brasil (2018), a BNCC apresenta a importância da língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental. Para isso, abrange os eixos de Oralidade com foco nas interações discursivas, Análise Linguística com a sistematização da alfabetização, especialmente nos dois primeiros anos do ensino fundamental, Leitura/Escuta com o desenvolvimento do letramento e a Produção de textos, com ênfase nos gêneros textuais.

Embora a BNCC coloque com clareza que o período de alfabetização acontece no ensino fundamental, ela não descarta a importância da educação infantil neste processo. Contudo, deve ser nos anos iniciais do ensino fundamental, mais especificamente no 1º e 2º anos em que o processo de alfabetização deve ser o centro da ação pedagógica. Para isso, é fundamental que o aluno seja capaz de codificar e

decodificar os sons em letras, o que requer o desenvolvimento da consciência fonológica e o reconhecimento do alfabeto. Como se nota este processo não é tão simples: requer o desenvolvimento de um conjunto de habilidades. (BRASIL, 2018)

Como consta na BNCC (2018), é indispensável compreender o funcionamento da escrita alfabética, as relações complexas entre os fonemas (letras) e grafemas (sons) e desenvolver a consciência fonológica, a fim de perceber os sons e como estes se separam e se juntam ao formar diferentes palavras. É fundamental para o processo de alfabetização que a criança seja capaz de diferenciar desenhos, números e letras, ter um reconhecimento global da palavra, conhecer o alfabeto, fazer reconhecimento sonoro das sílabas, para então relacionar sons a seus respectivos grafemas. (BRASIL, 2018)

Logo, é no ensino fundamental que acontece oficialmente a alfabetização, que deve ser priorizada no 1º ano. O documento apresenta seis pilares primordiais nos quais se deve respaldar o processo de alfabetização, são eles a consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática, a fluência em leitura oral, o desenvolvimento de vocabulário, a compreensão de textos e a produção de escrita. (BRASIL, 2019)

Por fim, em 2019 foi instituída pelo Governo Federal, a Política Nacional de Alfabetização – PNA. O conceito de alfabetização apresentado por ela é a habilidade de realizar a leitura e a escrita em um sistema alfabético. O princípio alfabético se relaciona à consciência de que sinais gráficos representam sons. Portanto, uma pessoa alfabetizada é capaz de codificar e decodificar as palavras da sua língua de forma autônoma. (BRASIL, 2019)

3. A Política Nacional de Alfabetização (PNA) e a contemporaneidade

O Estado desempenha um papel social fundamental na sociedade: é responsável por transformações significativas ao decorrer do tempo. Durante o século XVIII e XIX, as políticas públicas tinham como objetivo apenas zelar pela segurança e proteger contra possíveis ataques. No entanto, tornou-se responsável por diferentes áreas, visando expandir a democracia e a diversidade do Estado: promovendo o bem-estar da sociedade, atingindo através das políticas públicas, solucionando os problemas sociais área da Educação, saúde, segurança, e meio ambiente. (LOPES e AMARAL, 2008)

Sendo assim, as políticas públicas são nomeadas como ações, metas e planos do governo referente ao município, Estado ou da Federação, desde que procurem alcançar os desejos do público-alvo, tendo como objetivo sempre o seu bem-estar. Cabe ao formulador de Políticas Públicas conseguir perceber, compreender e selecionar as diversas demandas da diversidade, tanto em termos de idade, religião, etnia, língua, renda, profissão, como de ideias, valores, interesses e aspirações. (LOPES e AMARAL, 2008)

No Brasil, a área de políticas públicas voltada para educação é responsável por criar ações e colocar em prática o acesso à educação para todos, além de validar e analisar o ensino; dessa maneira, as medidas são tomadas pelo governo em relação ao ensino da Educação no país. As políticas educacionais são propostas pelo poder legislativo em toda a esfera do governo e objetiva oferecer uma educação inicial e continuada básica, além de analisar e discutir relevâncias da formação de professores, programas de ações formativas e práticas. (BRASIL, 2020)

Para tanto, em 2016, foi realizada a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e foi identificado desempenho insuficiente na competência de leitura, escrita e matemática, de mais de 2 milhões de alunos formados no 3º ano do Ensino Fundamental. Ao analisar o resultado da ANA do ano de 2014 frente ao de 2016, é possível verificar uma paralização no desempenho dos estudantes, ou seja, estando longe da condição prescrita nas metas 5⁹ e 9¹⁰ do Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2019)

Conforme o IBGE, uma pessoa com 15 anos ou mais que não sabe ler e escrever ou que concluiu apenas quatro anos de escolaridade é analfabeta funcional e alfabetizada é aquela que sabe ler e escrever e tenha cumprido a sua escolaridade. Além disso, em 2018 o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) analisou que 3 de 10 brasileiros de 15 a 64 anos podem ser considerados como analfabetos funcionais (BRASIL, 2019).

Conforme a Política Nacional de Alfabetização (PNA), as taxas de reprovação, distorção idade-série, abandono e evasão são reflexos de uma alfabetização não concluída com êxito, sendo a situação de mais da metade dos alunos brasileiros

⁹ Meta 5: Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

¹⁰ Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional

quando chegam ao final do 3º ano do Ensino Fundamental sem saber ler ou lendo insatisfatoriamente. (BRASIL, 2019)

O conceito de alfabetização trazido pela PNA diz respeito à habilidade de leitura e escrita num sistema alfabético. A literacia representa o ato de ensinar a ler e a escrever, independente de um sistema de escrita. O princípio alfabético é a consciência de que sinais gráficos representam sons. Então uma pessoa alfabetizada é capaz de codificar e decodificar as palavras da sua língua de forma autônoma. Por fim, denomina-se analfabetismo absoluto àquele que não sabe ler e escrever e analfabetismo funcional àquele que tem pouca habilidade no ato de leitura e compreensão de texto. (BRASIL, 2019)

A PNA apresenta um novo conceito: a literacia, que está relacionada às habilidades de leitura e escrita assim como sua aplicação produtiva. A literacia se divide em níveis, sendo eles o básico, que abrange habilidades primordiais para o desenvolvimento da alfabetização como a consciência fonológica, o vocabulário, a codificação e decodificação. O nível intermediário envolve a leitura fluente, habilidade necessária para a compreensão de textos, enquanto o nível de literacia disciplinar compreende habilidades próprias a serem empregadas nas diferentes disciplinas e conteúdos. (BRASIL, 2019)

A PNA expõe a importância do estímulo a três modalidades da literacia: a emergente, a familiar e a numérica. A primeira se refere aos conhecimentos de leitura e escrita que são adquiridos antes da alfabetização, de forma apropriada a faixa etária da criança. A segunda está ligada às práticas familiares que influenciarão no processo de alfabetização da criança, por meio de leitura de histórias, diálogo para o desenvolvimento da linguagem oral e aumento do vocabulário, apresentação de jogos e letras entre outros. A literacia numérica consiste na relação com dados matemáticos e a capacidade de resolução de problemas concretos e presentes na rotina da criança. (BRASIL, 2019)

O documento também apresenta quatro fases para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Na fase pré-alfabética a criança utiliza-se de recursos da predição, fazendo associações visuais e sem estabelecer relação entre o som e a letra. Na fase alfabética parcial utiliza-se a analogia e alguns recursos fonológicos. Na fase alfabética completa, a criança lê e escreve com autonomia, pois já estabeleceu a relação entre grafema e fonema, e é capaz de decodificar e codificar. Na fase

alfabética consolidada, já é possível realizar a leitura com mais fluência e velocidade, e a escrita com ortografia correta. (BRASIL, 2019)

Estas quatro fases no desenvolvimento da alfabetização apresentadas pela PNA (2019) mostram que este processo é gradual, uma vez que, conforme o aluno vai avançando neste processo de desenvolvimento, é possível que o educador também avance, utilizando-se de métodos diversos no decorrer do processo. (BRASIL, 2019)

Ainda, um dos agentes mais importantes no processo de alfabetização da criança é a família, que exerce um papel fundamental na educação dos filhos, muito benéfico para o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança. Desse modo, priorizar a alfabetização nos primeiros anos do ensino fundamental é um objetivo benéfico para elevar o estímulo e a prática literária, principalmente as crianças mais vulneráveis que não encontra o estímulo à prática dentro de casa e costumam ter mais dificuldade para aprender a ler e a escrever. (BRASIL, 2019)

Como se pode observar, a alfabetização é um dos maiores desafios do Brasil, por isso a importância da Política Nacional de Alfabetização e do professor, tornando-se uma figura central para o desenvolvimento de tais metas, por isso é necessário a valorização profissional, destacado a sua importância para o desempenho social, além de uma formação adequada e continuada fundada sempre em evidências científicas. (BRASIL, 2019)

4. Os Planos de Estudo Tutorado (PET) e a alfabetização em tempos de pandemia

Diante da necessidade de unificar a educação em território nacional, principalmente no que diz respeito ao processo de alfabetização, houve a necessidade de os Estados se organizarem frente a essa nova demanda. Em Minas Gerais, Estado escolhido para os estudos desta pesquisa, foi construído o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG). O documento foi elaborado a partir de fundamentos essenciais da educação, baseado na constituição Federal (CF/1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), no Plano Nacional de Educação (PNE/2014) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017). Desse modo, publicado em 19 de dezembro de 2018 pelo Diário do Executivo, o Currículo Referência de Minas Gerais

foi implementado nas escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. (MINAS GERAIS, 2018)

Portanto, a elaboração de um currículo referência foi um desafio a ser cumprido, pois teve como propósito reunir o grande Estado mineiro em um documento coletivo, que abrangesse as escolas a partir de diretrizes que norteavam o novo currículo em conteúdos que deveriam ser apresentados de forma comum em todo o Estado. Deste modo, a elaboração do documento tomou como base o respeito a diversidades regionais, culturais, políticas, considerando todas as referências nacionais comuns ao processo educativo para que fosse permitido aos educandos ter acesso ao conjunto de conhecimentos. (MINAS GERAIS, 2018)

Os primeiros anos do Ensino fundamental são focados na alfabetização e tem como objetivo garantir uma ampla oportunidade de aprimoramento no sistema de escrita e leitura, baseado em ações pedagógicas voltadas para diversos componentes curriculares de modo mais significativo. Já os anos finais do ensino fundamental passam a ser conhecidos pela consolidação das aprendizagens anteriores de formas práticas da linguagem a partir das experiências vividas. (MINAS GERAIS, 2018)

Desse modo, os anos iniciais então são marcados por componentes curriculares da área da linguagem, relativas às temáticas culturais infantis, tradicionais e contemporâneas. O processo de alfabetização passa a ser o foco das ações pedagógicas voltado para leitura e escrita, tendo como base a literatura, a arte e a formação ética e afetiva da criança. (MINAS GERAIS, 2018)

O último marco histórico destacado na tabela faz referência ao Guia de Utilização do Plano de Estudo Tutorado (PET), que foi elaborado pelo Governo do Estado de Minas Gerais, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica a partir da resolução SEE no 4.310 de 17 de abril de 2020, devido ao afastamento social por causa da pandemia COVID-19. (BRASIL, 2020)

O documento propõe aos estudantes a possibilidade da continuidade do processo de desenvolvimento cognitivo através de atividades educacionais, mesmo que sejam fora do convívio escolar. Dessa forma, as ações foram pensadas a fim de propor alternativas que garantam a aprendizagem em todos os níveis e modalidades de ensino. Consideradas também as características econômicas, sociais, geográficas e físicas para a elaboração deste novo regime educacional. (MINAS GERAIS, 2020)

O novo regime é baseado na organização do Plano de Estudos Tutorado (PET), uma forma em que o material chegue aos estudantes pelos diferentes recursos oferecidos pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). O PET abarca um conjunto de atividades semanais que respeite a carga horária mensal do estudante, contemplando as habilidades e objetos da aprendizagem de cada componente curricular. A partir disso, o professor deve se apropriar do PET, juntamente com a equipe pedagógica da escola, para formar uma rede de comunicação junto aos estudantes durante o período de realização de atividades remotas. (MINAS GERAIS, 2020)

Assim, como pode ser observado, durante o tempo da vigência de isolamento social decretado pelo Estado em razão da pandemia pelo Novo Coronavírus, o PET foi inserido no contexto educação do ensino remoto como forma de política pública que vise atender à população em idade de escolarização. Nessa perspectiva, enquanto material didático e de apoio, o PET propõe a continuidade no processo de ensino aprendizagem de diversas disciplinas ofertadas pelo sistema educacional, inclusive, a disciplina de Língua Portuguesa e seus processos de alfabetização e letramento para os anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O site *estudemcasa.educacao.gov.br* apresenta o Plano de Estudo Tutorado dividido em quatro etapas, sendo elas: Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais, Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio. Ao início de cada semana de estudo, há uma apresentação do que será desenvolvido ao longo do trabalho: o campo de atuação¹¹, os objetivos de conhecimento a serem alcançados, as habilidades estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular, os conteúdos relacionados e a interdisciplinaridade, quando há.

Deste modo, às pesquisadoras interessou observar de que forma o PET apresenta suas atividades voltadas para o ensino da língua, se há divergências e/ou congruências entre o que está posto no Currículo Referência do Estado para a disciplina de Língua Portuguesa e o que está posto no PET no que se refere ao processo de alfabetização. Assim, optou-se por abranger em suas análises a disciplina de Língua Portuguesa no 1º ano, 2º ano e 3º ano do Ensino Fundamental do ano de 2021, vindo ao encontro da meta 5 do Plano Nacional de Educação, que

¹¹ O campo de atuação se refere à área da vida do aluno em que determinado conhecimento será mobilizado e se divide em: artístico-literário, vida cotidiana, práticas de estudo e pesquisa, vida pública ou todos os campos de atuação.

busca alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental. (BRASIL, 2014)

Dessa maneira, ao iniciar as observações do PET destinado ao 1ª ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em seus 4 volumes, foi observado que os Volumes 1 e 2 estabelecem como foco a alfabetização, dessa forma busca trabalhar as práticas da linguagem em uma análise linguística e semiótica da alfabetização, ou seja, propõe reflexões sobre o sistema de escrita alfabética e o funcionamento da linguagem.

Consequentemente, os volumes 3 e 4 estabelecem o foco voltado quase que unicamente com atividades de interpretação de texto, prática de leitura, produção e compreensão. Sendo assim, observamos o uso do método global e os gêneros textuais, que buscam trabalhar as funções sociais dos textos, apresentando diversos modelos em que é proposto que a criança entenda o sentido geral do que é “lido”.

Nessa perspectiva, é possível dizer que o PET estabelece uma junção entre alfabetização e letramento, trabalhando essa questão durante todo o ano, principalmente no terceiro e quarto bimestre. Também foi possível observar que todas as atividades propostas pelo PET possuem embasamento nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No entanto, ao observar as habilidades propostas para a disciplina de Língua Portuguesa do primeiro ano, são propostas 64 habilidades no total, em que 26 são trabalhadas em conjunto com os seguintes anos receptivamente 2º, 3º, 4º e 5º ano. Apenas 38 habilidades se destinam a serem desenvolvidas durante o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Partindo desse pressuposto, o Currículo Referência de Minas Gerais também toma como base norteadora as habilidades propostas pela BNCC. Dessa maneira, foram selecionadas 49 habilidades essenciais a serem desenvolvidas ao longo do ano letivo na disciplina de Língua Portuguesa no 1º ano. Diante disso, nota-se uma redução das habilidades que a BNCC propõe. No entanto, quando estas são comparadas às atividades propostas pelo PET, observa-se que os documentos abrangem entre uma e quatro habilidades por semana, sendo algumas delas repetidas ao longo do ano.

Considerando isso, o PET do primeiro bimestre, de acordo com CRMG, deveria abranger 14 habilidades, no entanto, aborda apenas 6; o segundo bimestre conta com 9 habilidades, enquanto que no CRMG são abordadas 12. Já o terceiro bimestre, deveria abordar 12 habilidades, no entanto aborda 8, por fim, somente no quarto e último bimestre há a correspondência entre o CRMG e o PET do número de

habilidades a serem trabalhadas: 11. Dessa maneira, das 49 habilidades propostas pelo CRMG, apenas 34 são abordadas pelo PET, havendo uma redução de cerca de 30%.

Posto os dados acima, é possível observar que o PET toma a BNCC como norteadora em seus planos de curso, embora haja uma grande redução das habilidades a serem desenvolvidas com os alunos do 1º ano do ensino fundamental. Destaca-se também que o PET, por sua vez, não segue exclusivamente o CRMG para distribuir as habilidades a serem desenvolvidas ao longo dos bimestres.

Assim sendo, pode-se concluir que as atividades propostas no PET dialogam em partes com que é exigido pelo Currículo Referência de Minas Gerais. Isso porque, apesar de contemplar até que em um número significativo, é praticamente apenas uma única atividade que contempla cada habilidade. Tendo em vista que tais habilidades deveriam ser algo a ser trabalhado em um processo contínuo e significativo, visando o enriquecimento e aprendizagem a partir do que está sendo trabalhado, e não uma atividade descontextualizada que busque contemplar de maneira superficial determinado assunto.

Por conseguinte, o PET, de modo geral, oferece pouco suporte de conhecimento para o desenvolvimento das atividades voltadas para a alfabetização. As atividades são sempre seguidas por uma recomendação de algum vídeo que ajude a entender melhor o conteúdo passado, no entanto, como se sabe, nem todos os alunos têm acesso à internet para assistir ao vídeo.

Com isso, aponta-se que o PET do 1º ano não oferece suporte de conhecimento suficiente para o desenvolvimento das atividades voltadas para a alfabetização e, com isso, também não possibilita um estudo aprofundado para alfabetizar deixando a desejar o ensino sistemático. Mesmo tendo uma sequência cronológica, ainda sim possui um repertório defasado.

No que se refere às observações dos Planos de Estudo Tutorados, volumes de 1 a 4 do 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pode-se dizer que nos volumes 1 e 2 do Plano de Estudo Tutorado para o 2º ano do Ensino Fundamental, os métodos fônicos e silábicos são muito usados nas atividades, de maneira que haja um maior domínio da codificação e decodificação das palavras. Diante disso, os próximos volumes fazem diálogo com os dois primeiros, de maneira que a alfabetização – como sistema convencional de escrita, de aprender a ler e a escrever – esteja integrada com o letramento. (SOARES, 2003)

Com isso, nos volumes 3 e 4, nota-se esse aprofundamento que visa desenvolver o letramento, partindo de atividades de interpretação de texto, sendo utilizado em sua grande maioria o método global nas práticas de alfabetização.

Tendo em vista as atividades ofertadas pelo PET do 2º ano do Ensino Fundamental, apesar de ter as habilidades da BNCC como sua maior referência, é notável que muitas habilidades essenciais não são exploradas e como consequência as atividades não são suficientes para interferir positivamente nesse processo de alfabetização.

De acordo com isso, a BNCC traz 68 habilidades a serem desenvolvidas no 2º ano do Ensino Fundamental. A partir disso, a análise mostra que o PET trabalha cerca de 39% dessas habilidades, ou seja, houve uma redução significativa frente ao que a BNCC propõe. Além disso, o CRMG propõe o desenvolvimento de 35 habilidades para o ensino de Língua Portuguesa, sendo apenas que 14 delas não são contempladas nos PET. Dentre os 11 objetivos propostos pelo CRMG no 1º bimestre, nenhum é desenvolvido pelo PET no mesmo período. Em relação aos demais bimestres foi observado que o CRMG propõe 7 habilidades da BNCC para o 2º bimestre, e somente três constam no PET volume II, 10 habilidades para o 3º bimestre e 6 são abordadas no PET volume III, e das 7 habilidades propostas para o 4º bimestre, 6 delas são trabalhadas no PET volume IV.

Uma das habilidades contempladas pelo PET volume III, é a (EF15LP16), cujo objetivo é ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.

À vista disso, mais uma vez pode-se notar a importância do auxílio pedagógico frente ao desenvolvimento do letramento. Esse é uma das habilidades trazidas pelo PET, no entanto a forma com que ela será desenvolvida plenamente ficará prejudicada, justamente pela falta do professor e até mesmo dos colegas, como especifica na própria habilidade.

Apesar de haver no PET atividades que desenvolvam o letramento, vale ressaltar que antes é preciso ter bem consolidado o uso dos códigos para que haja uma compreensão efetiva da codificação e decodificação. Diante disso, podemos identificar que a maior parte das atividades propostas pelo PET exige o acompanhamento auxiliador nesse processo. Desse modo, enquanto política pública para alfabetização, as atividades propostas pelo PET podem ser insuficientes quanto

às necessidades das metas do PNE, principalmente as metas 5 e 9, que estão diretamente ligadas ao processo de alfabetização.

No que tange ao PET do 3º ano do Ensino Fundamental, é possível observar que nos volumes 1 e 2 o trabalho proposto com os alunos do 3º ano é bastante equilibrado entre os métodos sintéticos e analíticos de alfabetização. Já nos volumes 3 e 4 nota-se uma tentativa maior de levar o aluno ao uso do texto com ênfase no letramento, e o documento deixa um pouco de lado os métodos de alfabetização e passa a valorizar mais a utilização dos textos e suas funções sociais. Isso vem de encontro do que diz Soares (2003), que aborda que a criança precisa ser orientada progressiva e sistematicamente para que possa compreender o sistema de escrita, mas tal ação deve ser realizada juntamente ao letramento, utilizando-se de textos reais para ela.

Conforme anteriormente citado, a PNA apresenta quatro fases para o desenvolvimento da leitura e da escrita, as fases pré-alfabética, alfabética parcial, alfabética completa e alfabética consolidada (BRASIL, 2019). Ao observar as atividades propostas pelo PET para o 3º ano, é possível notar que se espera dos alunos que já estejam entre as fases alfabética completa e consolidada, uma vez que a criança precisa ler e escrever com autonomia, e seja capaz de decodificar e codificar, tornando-se cada vez mais capaz de realizar a leitura com fluência e velocidade, e a escrita com ortografia correta.

Todas as propostas de atividades realizadas pelo PET possuem embasamento nas diretrizes da BNCC e foram desenvolvidas por professores. Porém, é importante ressaltar que a execução das atividades longe do acompanhamento do professor pode influenciar no alcance dos resultados esperados.

Ao observar as habilidades propostas pela BNCC para a disciplina de Língua Portuguesa, há 27 habilidades especificamente voltadas ao 3º ano. O documento também apresenta 19 habilidades que abrangem todos os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, e 31 habilidades que abrangem 3º, 4º e 5º anos, totalizando 77 habilidades a serem desenvolvidas no 3º ano do Ensino Fundamental.

Comparativamente, no Currículo Referência de Minas Gerais que toma como norte as habilidades propostas pela BNCC, são selecionadas 39 habilidades essenciais a serem desenvolvidas ao longo do ano letivo na disciplina de Língua Portuguesa no 3º ano. Portanto, há uma redução de, aproximadamente, 50% das habilidades que a BNCC propõe. Esta quantidade de habilidades se reduz ainda mais

quando observamos as atividades de Língua Portuguesa para o 3º ano propostas pelo PET, considerando que os documentos abrangem entre uma e quatro habilidades por semana, sendo algumas delas repetidas ao longo do ano letivo.

Foi possível observar que as habilidades propostas pelo CRMG para o ensino da Língua Portuguesa e as habilidades desenvolvidas pelo PET não estão sincronizadas de modo suficiente, pois, dentre os 19 objetivos propostos pelo CRMG no 1º bimestre, apenas dois são desenvolvidos pelo PET no mesmo período. Em relação aos demais bimestres foi observado que o CRMG propõe 7 habilidades da BNCC para o 2º bimestre, e somente uma consta no PET volume II, 7 habilidades para o 3º bimestre e cinco são abordadas no PET volume III, e das 6 habilidades propostas para o 4º bimestre, nenhuma consta no PET volume IV.

Considerando os dados acima, é possível concluir que o CRMG toma a BNCC como norteadora em seus planos de curso, embora haja uma grande redução na quantidade de habilidades a serem desenvolvidas com os alunos do 3º ano do ensino fundamental. O PET, por sua vez, enquanto proposta prática de atividades para o período de isolamento social devido à pandemia possui um caráter ainda mais reducionista, e não segue exclusivamente o CRMG para distribuir as habilidades a serem desenvolvidas ao longo dos bimestres.

A própria BNCC (2017), em sua introdução, apresenta que está embasada em marcos legais, que são a Constituição Federal, a LDB e o PNE, o que a torna um documento muito completo e abrangente. Porém, no decurso que busca transformar as políticas públicas em práticas pedagógicas aplicáveis no cotidiano, muitos aspectos acabam sendo diluídos neste processo.

Conforme apresentado, a meta 9 do PNE prescreve aumentar o índice de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015, contudo, de acordo com as edições de 2012 a 2017 da Pnad, essa taxa aumentou apenas para 93%. Propõe também a redução de 50% da taxa de analfabetismo funcional, porém, observando que em 2016 ela chegou apenas a 16,6%, o objetivo ainda está distante. (BRASIL, 2019)

Visto que os dados em 2019 não eram muito promissores, o cenário atual da educação, que precisou se ajustar ao período pandêmico, readequando políticas públicas e estratégias de ensino são ainda mais preocupantes no que diz respeito ao alcance da meta 5 do PNE, que visa alfabetizar os alunos até, no máximo, o 3º ano do ensino fundamental. (BRASIL, 2014)

Considerações Finais

A presente pesquisa buscou analisar os Planos de Ensino Tutorado, ferramenta que a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais encontrou para sanar as novas necessidades dos alunos do Estado, frente a situação pandêmica acarretada pelo Covid-19. Assim, pôde-se chegar à conclusão de que devido a precarização de recursos materiais, a consequência dessas debilidades se daria no desenvolvimento do aprendizado e principalmente no processo de alfabetização.

Nesse passo, dialogando com tais resultados, pode-se dizer que a pesquisa alcançou o objetivo proposto de compreender a maneira pela qual se organizam as políticas públicas de alfabetização em Minas Gerais em período de pandemia. Pode-se notar o uso dos Planos de Ensino Tutorado como ferramenta de políticas públicas que buscasse sanar as lacunas causadas no processo de ensino-aprendizado devido a interrupção das aulas.

Diante disso, considerando que os documentos dos PET abrangem entre uma e quatro habilidades por semana, sendo algumas delas repetidas ao longo do ano letivo, esse processo de aprendizagem da leitura e escrita se torna cada vez mais comprometido. Salienta-se ainda, que as atividades propostas pelo PET podem ser um tanto quanto limitadas ao passo que elas não têm força para que o alcance das metas do PNE seja atingido, principalmente as metas 5 e 9.

Indo além, as análises mostraram, entre outras questões, o quanto as políticas públicas para a alfabetização precisam avançar para que o ensino se dê para além da sala de aula. Frente a isso, de acordo com a Política Nacional de Alfabetização, faz-se necessário buscar sempre mais evidências sólidas sobre como se dá o processo de aprendizagem da leitura e escrita, a fim de respaldar as políticas públicas nas ciências cognitivas para além dos espaços escolares. (BRASIL, 2019)

Ainda não se sabe qual o impacto na educação brasileira frente ao tempo de isolamento do Covid-19. É lamentável toda essa situação pandêmica, devido principalmente as perdas de tantas vidas, mas também para a educação num todo. Com isso, analisar os PET usados como meio de intervenção e ao chegar à conclusão de que são insuficientes para o pleno progresso no processo de alfabetização, deixa uma grande preocupação de como se encontrarão os alunos daqui alguns anos e, também vale ressaltar a situação dos professores, que, frente a essa situação, estarão expostos a um grande desafio para combater os danos ocasionados.

Vale salientar, que não foi escopo deste trabalho abordar o tema em sua totalidade, mas sim introduzi-lo, sendo que, as informações fornecidas podem ser complementadas por mais bibliografias e análises documentais. Este estudo pode ainda servir como base para outros, no que se refere aos demais anos da Educação Básica abarcados pelo PET, como também às outras áreas do conhecimento desenvolvidas pelo documento.

Referências Bibliográficas

ALFERES, Márica Aparecida. **Formação continuada de professores alfabetizadores: uma análise crítica do Programa Pró-letramento**. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2009. 158f. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/1268/1/Marcia%20Aparecida%20Alferes.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 17 de fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/>> Acesso em: 15 mar. 2022.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**, v. 32, n. 1, p. 21-39, 2007. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117311003.pdf>>. Acesso em: 6 fev. 2022.

CUNHA, Vera et al. **Habilidades metalinguísticas no processo de alfabetização de escolares com transtornos de aprendizagem**. 2011. Disponível em: <<https://www.dislexia.org.br/o-que-e-dislexia/>>. Acesso em: 6 fev. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LOPES, Flavia. O desenvolvimento da consciência fonológica e sua importância para o processo de alfabetização. **Psicologia escolar e educacional**, v. 8, p. 241-243, 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/Zs83Yfc4wRLFPgp5ZbQLFBb/?lang=pt>>. Acesso em: 6 fev. 2022.

LOPES, Brenner; AMARAL, Jefferson Ney; CALDAS, Ricardo Wahrendorff. Políticas Públicas: conceitos e práticas. **Belo Horizonte: Sebrae/MG**, v. 7, p. 48, 2008. Disponível em: <<https://jpjunior.com.br/politicas-publicas>>. Acesso em: 6 fev. 2022.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Minas Gerais, 2018. Disponível em: Disponível em: <<http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/>>. Acesso em: 6 fev. 2022.

MINAS GERAIS. **Planos de Estudos Tutorados** – Ensino Fundamental, Anos Iniciais. Secretaria de Estado de Educação. 2020

MINAS GERAIS. **Planos de Estudos Tutorados** – Ensino Fundamental, Anos Iniciais. 1º ano (Língua Portuguesa). Secretaria de Estado de Educação. 2021. Disponível em: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/transmiss%C3%B5es-2021>

MINAS GERAIS. **Planos de Estudos Tutorados** – Ensino Fundamental, Anos Iniciais. 2º ano (Língua Portuguesa). Secretaria de Estado de Educação. 2021 Disponível em: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/transmiss%C3%B5es-2021>

MINAS GERAIS. **Planos de Estudos Tutorados** – Ensino Fundamental, Anos Iniciais. 3º ano (Língua Portuguesa). Secretaria de Estado de Educação. 2021 Disponível em: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/transmiss%C3%B5es-2021>

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 24 mai. 2021.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Renata Silva; RECHENBERG, Leila; MACHADO, Gabriela de Castro. **Consciência Fonológica: encontros e desencontros na educação infantil**. 2014. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/110581>>. Acesso em: 10 out. 2021.

SUISSO, Carolina; GALIETA, Tatiana. Relações entre leitura, escrita e alfabetização/letramento científico: um levantamento bibliográfico em periódicos nacionais da área de ensino de ciências. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 21, p. 991-1009, 2015.

Capítulo 4

FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA LICENCIATURA: A PERCEPÇÃO DOS DISCENTES SOBRE A REALIDADE ESCOLAR

Héres Faria Ferreira Becker Paiva

Ana Luiza Barbosa Anversa

Vânia de Fátima Matias de Souza

Amauri Aparecido Bassoli de Oliveira

FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA LICENCIATURA: A PERCEPÇÃO DOS DISCENTES SOBRE A REALIDADE ESCOLAR

Héres Faria Ferreira Becker Paiva¹²

Docente no curso de Graduação em Educação Física da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). E-mail: hfreis@uenp.edu.br.

Ana Luíza Barbosa Anversa¹³

Docente no curso de Graduação em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: anabeah@gmail.com

Vânia de Fátima Matias de Souza¹⁴

Docente no curso de Graduação em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá e no curso de Pós Graduação em Educação (UEM). E-mail: vfmatis@gmail.com.

Amauri Aparecido Bassoli de Oliveira¹⁵

Docente no curso de Pós Graduação em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: amauribassoli@gmail.com

RESUMO: A formação para a docência ligada ao contexto social, político e econômico, remete a uma visão complexa da prática interventiva, em que o ensino e a aprendizagem permeiam a história da educação. Entendendo que a formação inicial é um processo de construção do conhecimento, subscrita a partir do *ethos* teórico e prático, das relações identitárias e dos processos reflexivo a que o futuro profissional encontra-se imerso, a pesquisa tem como objetivo identificar a percepção dos discentes de Educação Física Licenciatura sobre a sua formação inicial e a relação desta com o contexto escolar. Para tanto, adotou o método qualitativo do tipo descritivo e estudo de caso. A amostra foi composta por 52 estudantes de um curso de licenciatura de uma IES estadual do Norte do Paraná e os dados coletados por meio de um questionário semiestruturado. Os achados da pesquisa apontaram fragilidades relacionadas a pouca integração entre a universidade e a escola e baixa

¹² Doutora em Educação Física (UEM). ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-2794-5181>>.

¹³ Doutora em Educação Física (UEM) ORCID:< <https://orcid.org/0000-0003-4363-3433>>.

¹⁴ Doutora em Educação UEM- ORCID:<<https://orcid.org/0000-0003-4631-1245>>.

¹⁵ Pós-doutor em Educação Física (UFRGS). ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-2566-1476>>.

adesão dos acadêmicos aos projetos de ensino, pesquisa e extensão, contudo, houve destaque nas potencialidades na formação inicial vinculadas à satisfação com a diversificação de metodologias de ensino e possibilidade de aplicabilidade dos conteúdos trabalhados junto à realidade escolar. Deste modo, faz-se necessário fomentar ações que integrem a formação inicial com a realidade e demanda do contexto escolar e com a tríade da formação inicial.

Palavras-chave: Formação inicial. Percepção discente. Realidade escolar.

ABSTRACT: Training for teaching, linked to the social, political and economic context, refers to a complex view of practice, in which teaching/learning permeates the history of education. Understanding that initial training is a process of knowledge construction, based on the theoretical and practical ethos, identity relations and the reflective processes in which the future professional is immersed, the research aims to identify the students' perception of Physical Education Degree on their initial training and its relationship with the school context. For that, it adopted the qualitative method of the descriptive type and case study. The sample consisted of 52 undergraduate students from a state in Northern Paraná and the data was collected through a semi-structured questionnaire. The research findings pointed out potentialities such as: a) satisfaction with the diversified teaching methodologies and b) possibility of applicability of the contents worked in the initial formation with the school reality. In addition to weaknesses such as a) little integration between the university and the basic school and b) low adherence to teaching, research and extension projects. Thus, it is necessary to encourage actions that integrate initial training with the reality and demand of the school context.

Keywords: Initial training. Student perception. School reality.

INTRODUÇÃO

O conceito e a finalidade da formação inicial de professores têm mudado nos últimos anos, direcionados por políticas educacionais que trazem indicativos ligados aos contextos sociais, político e econômico aos quais estão inseridos. Essa formação é entendida como elemento fundamental para realizar transformações sociais capaz de modificar a cultura e o conhecimento dos indivíduos em um país (DUTRA, 2015).

O curso de graduação de Licenciatura em Educação Física na estrutura do ensino brasileiro é a porta de entrada para a formação inicial de professores em nível superior, por esse motivo, é importante aproximar os conhecimentos e experiências formativas do futuro campo de ação. Nesse sentido, a relação entre conhecimentos prévios e novos conhecimentos, fortalece subsunções que são ideias âncoras constituídas a partir de estruturas cognitivas, das relações afetivas, das crenças, do ambiente, dos valores e das atitudes colaborativas, como possibilidade de tornar uma aprendizagem significativa para toda a vida profissional. Ajusta-se, assim, a ideia de que não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base

sólida de conhecimentos, participação ativa dos estudantes e formas de atuação pretendida na formação inicial (GATTI, 2010).

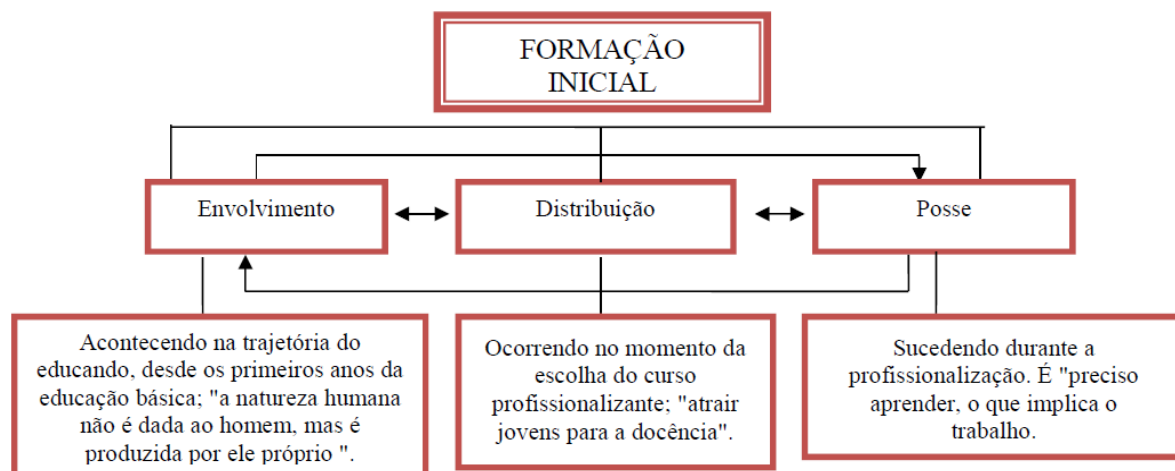
Para tanto, assume-se a ideia de Pimenta (2012) que preconiza que a formação inicial nos cursos de licenciatura é composta pela formação acadêmica e pedagógica. A primeira diz respeito aos conteúdos curriculares específicos da área de conhecimento, a segunda é a que profissionaliza o sujeito como docente e desenvolve as capacidades metodológicas para aplicar os conteúdos escolares, reinterpretando-os a partir dos conhecimentos formais e não formais.

Deste modo, afirma-se que a formação docente, atividade profissional essencial à sociedade, se constitui tanto dentro quanto fora dos muros da escola, uma vez que o professor traz consigo saberes e conhecimentos que são provenientes da escolarização e do universo social.

Independente da relevância dos aspectos de formação, o que se pretende em um curso de graduação em Licenciatura é o estabelecimento entre a relação qualificação profissional e a atuação docente na escola de educação básica. A diferenciação dos saberes que formam para a docência se configuram na estruturação de conhecimentos científicos, historicamente produzidos e sustentados a partir do aprendizado de regras, organização, valores e significados de ser docente, em interação com a realidade social da escola. Pimenta (2012) e Tardif e Lessard (2014) apontam que nos cursos de Licenciatura, os conhecimentos e o desempenho da ação docente que envolve as tarefas práticas de ser professor, baseiam-se na organização de estratégias para efetivar a educação básica.

Segundo os autores supracitados, as competências, aptidões, atitudes e saberes, ligados à profissão são temporais. Ou seja, são construídos com o tempo e dominados de forma progressiva quando submetidos a situações reais nas escolas. Em conformidade com os estudos de Saviani (2011, 2016), entende-se que a formação inicial de professores, ocorre na representação conceitual das categorias: a) envolvimento, b) distribuição e c) posse (figura1).

Formação Inicial: representação conceitual das categorias.



Fonte: Elaborada pelos autores com base nos estudos de Saviani (2011; 2016).

Quando se olha para a questão da representação conceitual por meio das categorias com foco na formação inicial docente, observa-se que existem pontos significativos. O primeiro diz respeito às experiências de longos anos enquanto aluno na educação básica, na convivência com professores, outros alunos e equipe escolar; o segundo momento é o de escolher a profissão, ser professor (os porquês) e o terceiro já no curso de Licenciatura pela apreensão dos conhecimentos específicos da área, esse de suma importância porque incita o acadêmico ao domínio dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão, na articulação da teoria com a prática, do conteúdo com a forma, compreendendo e contrapondo-se em uma dinâmica pedagógica. Apossar-se de conhecimentos para se tornar professor implica na reflexão ativa promotora do ato de ensinar.

Diante dessas informações a elaboração desse texto apresentou a seguinte questão problema: Como os discentes percebem a relação entre a formação inicial e o cotidiano docente?

Para responder a esse questionamento foi realizada uma pesquisa com discentes do 3º e 4º ano de um curso de Licenciatura em Educação Física, de uma Universidade Estadual do Paraná, a respeito de sua percepção de formação.

Entendendo que a formação inicial em Educação Física Licenciatura é um processo de construção do conhecimento, que envolve percepções, crenças, experiência e teorias, a pesquisa teve como objetivo identificar a percepção dos discentes sobre a sua formação inicial e a relação com o contexto escolar.

METODOLOGIA

A presente pesquisa qualitativa do tipo descritiva e estudo de caso têm como característica, pensar a respeito de possíveis respostas ao tema proposto, procurando obter a compreensão e perspectiva do fenômeno apresentado 'Formação inicial em Educação Física'. Tal decisão ocorreu em concordância com Lüdke e André (2015, p. 2), quando afirmam que esse entendimento: "ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento".

Com base nesse aspecto, foi aplicado um questionário semiestruturado, composto por 3 questões abertas e 16 fechadas, junto a 52 acadêmicos dos 3º e 4º anos de uma instituição pública do Estado do Paraná, com intuito de reunir informações relacionadas à percepção dos mesmos sobre sua formação inicial e a relação com o contexto escolar. As questões fechadas foram analisadas com base na estatística descritiva e as questões abertas com base nos indicativos da análise de conteúdo (MINAYO, 2007) para categorização empírica e analítica das respostas, de modo a descobrir o que está implícito nas mesmas, elegendo categorias a posteriori.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá (COPEP/UEM), sob o parecer nº 2.759.776.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para apresentar os resultados do instrumento e as discussões propostas, foi considerada a Matriz de classificação dos dados, levando em conta três Dimensões Teóricas estabelecidas a priori: a) Construção da Identidade; b) Relação com a escola; c) Saber Pedagógico.

Para a *Dimensão Construção da Identidade*, os discentes afirmaram que a sua escolha pelo curso estava ligada a experiências positivas nas aulas de Educação Física escolar e a participação em diferentes esportes na infância e adolescência ($f\ 52 \times 100$).

Quando foram questionados sobre a participação em seus estágios obrigatórios, destacaram que 'muitas vezes' não se sentiram parte integrante da escola em que atuaram ($f\ 21 \times 40,4$). Essa questão pode estar associada às relações de poder estabelecidas no momento do Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO),

separando estagiários e docentes, configurada no trabalho de Silva Junior (2017) como os outsiders¹⁶ e os estabelecidos¹⁷.

No entanto, mesmo não se sentindo parte integrante da escola, os acadêmicos declararam ter uma boa constituição da percepção profissional ao longo dessa experiência formativa. Revelaram ainda, certa crença na execução de seus conhecimentos advindos da formação inicial e uma relação positiva da sua construção de identidade docente, reforçados em seus estágios supervisionados.

Na *Dimensão Relação com a Escola*, os discentes relataram que no momento que tiveram o envolvimento com o estágio supervisionado e com as atividades de práticas como componentes curriculares (PCC), puderam perceber uma ligação entre as práticas pedagógicas dos componentes curriculares vividos na universidade e a realidade nas escolas ($f\ 38 \times 73,1$). Essas vivências no estágio e nas PCCs, reforçaram a transposição e a reflexão dos saberes entre os dois campos - formação inicial e escola (RAYMUNDO, 2011).

Assim como indicado por Pimenta (2012) foi possível identificar no presente estudo que saberes, competências, aptidões e atitudes são fatores ligados à consolidação da profissão. Construídos com o tempo e dominados de forma progressiva quando vivenciados em situações reais nas escolas. Confirmando que o contato com a realidade e o aprimoramento dos conhecimentos da formação inicial, influência na identificação dos acadêmicos com a docência, exercendo uma ligação entre a dimensão identidade profissional e a dimensão relação com a escola.

Em relação à *Dimensão Saberes Pedagógicos*, os acadêmicos explicitaram uma dificuldade sobre as ações interdisciplinares, demonstrando pouco ou nenhum conhecimento sobre as possibilidades de interação entre os conteúdos e disciplinas, revelando uma composição pluralista do curso de Licenciatura ($f\ 22 \times 42,3$). Apresentando uma necessidade de interlocução entre as disciplinas do curso e os conhecimentos interdisciplinares, para subsidiar a efetivação e a criação de ações no campo de atuação.

Na formação inicial, a interdisciplinaridade é uma ferramenta de superação da fragmentação entre os conteúdos teóricos e práticos, uma estratégia capaz de

¹⁶ Outsiders são os estagiários, considerados agentes de fora do contexto escolar e entendido como a parte mais frágil nas relações de poder existente nas configurações da escola (SILVA JUNIOR, 2017).

¹⁷ Estabelecidos são os docentes situados no contexto escolar, e que exercem uma posição de poder em relação aos alunos (SILVA JUNIOR, 2017).

mobilizar diversos conhecimentos na construção e na resolução de problemas, de forma harmoniosa e conjunta (RAYMUNDO, 2011; SOUZA NETO; SILVA, 2014).

Sobre a diversificação de métodos de ensino, os acadêmicos relataram que os professores da universidade procuram diversificar os métodos de ensino ao longo das aulas ($f\ 23 \times 44,3$), o que contribui para a assimilação dos conteúdos no processo de ensinar e aprender, envolvendo fatores cognitivos, afetivos, éticos, didáticos, além da capacidade de construir e desconstruir conceitos (PEREIRA; MEDEIROS, 2011).

Na *Dimensão de Saberes Pedagógicos* os acadêmicos foram questionados sobre o planejamento (anual, bimestral e de aula) durante o estágio curricular obrigatório. Os acadêmicos relataram que nem sempre tiveram preocupações com o planejamento ($f\ 22 \times 42,3$), reforçando a pouca integração com os professores da escola básica já mencionada na dimensão relação com a escola.

No entanto, pesquisas (KRAVCHYCHYN; CARDOSO; MORETTI; OLIVEIRA, 2011; PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010) revelam que o planejamento é um ato crucial para o estágio, visto como um momento de observação, participação, pesquisa e planejamento das atividades pedagógicas a serem aplicadas. Caso ele não exista, ou exista de forma precária, o desenvolvimento e os resultados pedagógicos consequentemente serão fragilizados.

Com intenção de verificar a ampliação da formação profissional, foi questionado aos discentes sobre a participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão na universidade. As respostas revelaram que, os discentes participaram pouco dessas ações ($f\ 34 \times 65,4$). Demonstrando uma tímida participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão, na formação inicial em Educação Física da instituição pesquisada.

Observa-se, assim, um aspecto preocupante no processo formativo investigado, uma vez que as adesões às atividades extraclasse oferecidas pelos projetos enriquecem sobremaneira a aquisição de conhecimentos e vivências para o exercício profissional (MARINHO; SANTOS; FARIA 2012; HIRAMA et al., 2016).

Como contribuição à formação de professores, a possibilidade de contextualizar a profissão e de interagir em projetos de ensino e extensão, oferece ao acadêmico a oportunidade de consolidar a sua formação, contribuindo para o futuro exercício da sua profissão, que exige constante modificação e construção de práticas pedagógicas diferenciadas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As unidades de análise, construídas sob as dimensões teóricas “construção da identidade”, “relação com a escola” e “saber pedagógico” foram apresentadas aos estudantes participantes da pesquisa com o intuito de buscar a percepção destes sobre sua formação inicial, em confronto com suas vivências na Educação Básica.

Na dimensão construção da identidade, os primeiros achados, apontam para uma identificação com o esporte vivido pelos acadêmicos em sua infância e adolescência, em relação a sua escolha pelo curso de graduação em Educação Física. Assim como, a participação no ESO teve influência significativa para percepção como docente.

A dimensão “relação com a escola” trouxe para a reflexão dos estudantes os conteúdos e vivências da formação inicial e a aproximação destes à realidade na qual se viam imersos. Os resultados apontam para a visualização de possibilidades didático-pedagógicas dos conhecimentos adquiridos na universidade com boas possibilidades de serem aplicados na Educação Básica.

A dimensão saberes pedagógicos tratou de temas importantes para a consolidação da formação inicial, desvelando uma dificuldade de superação da fragmentação disciplinar no curso pesquisado. No entanto em relação à diversificação metodológica, esta foi percebida de forma positiva pelos acadêmicos ao se reportarem às disciplinas cursadas na graduação em Educação Física. Constatou-se o baixo engajamento das ações de planejamento no estágio supervisionado e a pouca participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão na universidade.

A partir das análises realizadas neste grupo pesquisado, observaram-se potencialidades e fragilidades no processo de interação entre as atividades de sala de aula e extraclasse, necessárias à formação de professores.

Como potencialidade inferiu-se a predominância de satisfação com os conteúdos estudados, a metodologia de ensino diversificada e a aplicabilidade do que foi trabalhado no curso à realidade escolar. No entanto, as fragilidades apresentadas contrastaram com a falta de receptividade e integração com os professores da Educação Básica, que pôde ser considerada insuficiente, bem como a baixa adesão a projetos de ensino, pesquisa e extensão.

Essa realidade denota a necessidade de maior integração entre a universidade e a escola básica, absolutamente consensual na literatura. Para além do estágio, projetos de ensino, pesquisa e extensão podem permear essa parceria. E que deve

proporcionar também a formação continuada dos professores envolvidos, diminuindo o distanciamento entre as partes e proporcionando uma gestão compartilhada do processo, com contrapartida significativa à escola.

Embora considerando a limitação do estudo, que corresponde a uma realidade específica, esperamos que esta pesquisa contribua para reflexões acerca do processo de formação de professores, sobretudo daqueles que atuarão no componente curricular Educação Física.

REFERÊNCIAS

DUTRA, J.A. P. Formação de professores no Brasil. **Anuário de produções acadêmico-científicas dos discentes da Faculdade Araguaia**. Mato Grosso, v.3 p. 274-304, 2015.

GATTI, B.A. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. Educ. Soc. 2010; 31(113):1355-1379. Doi: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p347>

HIRAMA, L.K, et al.. Extensão universitária e formação do professor de Educação Física: contribuições a partir da permanência prolongada. **Rev. Ciênc. Ext.** 2016; 12(1):28-40. Disponível em: https://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/view/1125

KRAVCHYCHYN, C, et al.. Educação Física escolar brasileira: caminhos percorridos e “novas/velhas” perspectivas. **Teoria e Prática da Educação**. 2011; 14(1):107-118. Doi: <https://doi.org/10.4025/tpe.v14i1.16109>

LÜDKE, A. M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2ª ed. Rio de Janeiro: EPU; 2015.

MARINHO, A; SANTOS, P.M; FARIAS, G.O. Competências e formação profissional: reflexões sobre um projeto de ensino. **R. Bras. Ci. e Mov.** 2012;20(3):46-54. Doi: <http://dx.doi.org/10.18511/rbcm.v20i3.3299>

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

PALMA, A.P.T.V; OLIVEIRA, A.A.B. ; PALMA, J.A.V. **Educação Física e a organização curricular**: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. 2ª ed. Londrina: EDUEL; 2010.

PEREIRA, E. F; MEDEIROS, C.C.C. Metodologia do ensino superior nos programas de pós-graduação Stricto Sensu em Educação Física no Brasil: a formação docente em questão. **Movimento**. 2011;17(4):165-183. Doi: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.17806>

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

RAYMUNDO, G. M. C. **Prática de ensino e estágio supervisionado**: eixos articuladores da formação inicial dos professores da educação básica. Tese de Doutorado em Educação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Educação; 2011.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v.9, n.1, p. 07-19, 2011.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Movimento**. Rio de Janeiro, ano 3, n 4, p. 54- 84, 2016.

SILVA JUNIOR, A. **Configurações e relações estabelecidas no estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores de Educação Física**. Tese Doutorado Programa de Pós-Graduação associado em Educação Física UEL/UEM, Maringá, 2017.

SOUZA NETO. S; SILVA V. P. Prática como componente curricular: questões e reflexões. **Rev. Diálogo Educ**. 2014; 14(43):889-909. Doi: <http://dx.doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.043.AO03>

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

Capítulo 5

O RIZOMA CURRICULAR E A BNCC NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA: SERÁ ESSE UM COMPROMISSO REAL COM O DIREITO AO CONHECIMENTO?

Swelen Freitas Gabarron Peralta

O RIZOMA CURRICULAR E A BNCC NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA: SERÁ ESSE UM COMPROMISSO REAL COM O DIREITO AO CONHECIMENTO?

Swelen Freitas Gabarron Peralta

Professora anos iniciais da Prefeitura Municipal de Araucária, formada em Letras Português Inglês - PUCPR e Pedagogia UNICESUMAR, Especialista em Literatura Brasileira e História Nacional, Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Especial. swelenf@gmail.com.

Resumo

O presente trabalho pretende analisar a Organização Curricular do município de Araucária, a partir da Base Nacional Comum Curricular, bem como no Planejamento Referencial do município (ARAUCÁRIA, 2016) e as Diretrizes Municipais de Educação (ARAUCÁRIA, 2012) intentando compreender como o currículo está estruturado e se contempla ou não o trabalho integrado dos componentes curriculares nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao final de 2017 fez-se necessário a partir deste caráter normativo, estabelecer a competência aos Estados e Municípios da reorganização ou elaboração dos currículos da sua rede de ensino. Partindo da resolução (CNE/CP nº2, 2017), o Estado da Paraná deu início à reorganização curricular e o município de Araucária iniciou o processo de organização e produção do documento: “Organização Curricular de Araucária: um compromisso com o direito ao conhecimento” (ARAUCÁRIA, 2019). A principal inquietação para realizar esta pesquisa se dá na dicotomia da elaboração da BNCC. Este documento foi conclamado durante muitos anos por estudiosos sobre o currículo como um aporte ao ensino brasileiro. Mas com o passar dos anos e com a acentuada desigualdade entre os estudantes dos sistemas público e privado um currículo único tornou-se inviável para a educação brasileira. O objetivo geral deste estudo foi a de apresentar uma análise sobre a concepção curricular do município de Araucária, que é fundamentado na pedagogia histórico-crítica e como seria a adequação da sua organização curricular em consonância com a BNCC. Como objetivos específicos, o presente estudo procurou observar os discursos de alguns professores sobre a teoria e a prática para uma práxis transformadora da realidade escolar. Com o aporte teórico dos documentos oficiais e dos autores como Saviani, Duarte, Malachem, Paraíso, Lopes, Moreira e Pagnoncelli, teceremos a nossa discussão sobre a reconstrução do currículo neste sistema de ensino que tem como base a pedagogia histórico-crítica.

Palavras-chave: Currículo. BNCC. Pedagogia Histórico-Crítica. Araucária.

Abstract

This paper aims to analyze the Curriculum Organization of the municipality of Araucária, from the National Common Curricular Base, as well as in the Planning Reference of the municipality (ARAUCÁRIA, 2016) and the Municipal Education Guidelines (ARAUCÁRIA, 2012) intending to understand how the curriculum is structured and if it contemplates or not the integrated work of curriculum components in the Early Years of Primary Education. With the approval of the National Common Curricular Base (BNCC) at the end of 2017, it was necessary, based on this normative character, to establish the competence of states and municipalities to reorganize or prepare the curricula of their education network. Based on the resolution (CNE/CP No. 2, 2017), the State of Paraná began the curriculum reorganization and the municipality of Araucária started the process of organization and production of the document: "Curriculum Organization of Araucária: a commitment to the right to knowledge" (ARAUCÁRIA, 2019). The main concern to conduct this research is in the dichotomy of the elaboration of the BNCC. This document was acclaimed for many years by scholars on the curriculum as a contribution to Brazilian education. But over the years and with the marked inequality between students in public and private systems, a single curriculum has become unfeasible for Brazilian education. The overall objective of this study was to present an analysis of the curriculum design of the municipality of Araucária, which is based on the critical-historical pedagogy and how would be the adequacy of its curriculum organization in line with the BNCC. As specific objectives, this study sought to observe the speeches of some teachers on theory and practice for a transformative praxis of school reality. With the theoretical support of official documents and authors such as Saviani, Duarte, Malachem, Paraíso, Lopes, Moreira and Pagnoncelli, we will weave our discussion about the reconstruction of the curriculum in this education system that is based on critical-historical pedagogy.

Keywords: Curriculum. BNCC. Critical Historical Pedagogy. Araucária.

INTRODUÇÃO

Este artigo trata acerca da concepção de currículo no município de Araucária, com um olhar na concepção do que seria um currículo tido como ideal no âmbito escolar citado por estudiosos sobre o tema.

Paraíso (2010) ressalta que: "Um currículo é, por natureza, rizomático¹⁸, porque é território de proliferação de sentidos e multiplicação de significados." (PARAISO, 2010, p. 588), sendo assim, essas ramificações é o que dão sentido à proposta, pois cada agente inserido nessa construção deixará a sua marca na construção curricular.

Assim, no que tange a ideia de currículo unificado, Lopes, (2018, p. 25) salienta que:

¹⁸ Importante destacar que segundo Barbosa e Bueno (2019, p.7) "caminhos rizomáticos" é um termo presente rotineiramente nas discussões sobre currículo. Esse termo é botânico e indica raiz, ramificações que não vão para o mesmo local, mas derivam de uma mesma base. Filosoficamente é um sistema aberto, não alicerçado em conceitos, mas sim estabelecido na heterogeneidade.

A pretensão de que todas as escolas sigam a mesma proposta curricular e a mesma orientação pedagógica com a ideia de que, com isso, as metas de aprendizagem serão garantidas, tende a ocultar a problemática da desigualdade social associada à educação não é decorrente de um registro intrinsecamente pedagógico. Se há desigualdades no sistema educativo – e essas desigualdades existem – isso se deve ao investimento diferenciado na carreira do professor e nas condições de trabalho nas escolas, nas condições de vida das famílias e nas condições de alunos e alunas. (LOPES, 2018, p. 25)

Partindo dessa reflexão, o currículo do município de Araucária é o nosso aporte teórico para a elaboração das discussões a respeito da implementação da BNCC em um sistema de ensino na prática e como essas diferenças atenuantes possam interferir neste modelo unificado.

Para tanto, precisa-se conhecer as diferentes vertentes desta categorização para a compreensão dos processos e da efetivação deste sistema para analisar a sua veracidade.

Sendo assim, o presente trabalho visa compreender como o conceito de sistema único de educação ajudará tanto alunos quanto professores na sistematização dos conhecimentos de uma forma que não preconize as desigualdades educacionais existentes e sim, contribua para o ensino aprendizagem de maneira significativa.

Importa destacar que não adianta a normatização de um documento sem a ampla discussão e adesão dos docentes. Portanto afirma-se que para garantir a qualidade nos processos educativos, compete à mantenedora oferecer formação continuada aos seus docentes, principalmente nos momentos de reorganização de currículo. Com isso, questiona-se se essas discussões de fato aconteceram no âmbito das unidades educacionais? E de que forma os profissionais da educação estão (ou não) preparados para esse desafio educacional? Barbosa e Bueno (2019) discorrem que “...o currículo deve refletir sobre o movimento de constituição dos processos de significação, que nunca são fixos e se voltam para a produção das diferenças, em que não há nenhum elemento transcendental”. (BARBOSA E BUENO, 2019, p.9)

Com base nas assertivas, esta investigação tem relevância por apresentar uma reorganização do currículo e do modo de ensinar tomado como ideal por alguns professores. A BNCC traz nas suas competências e habilidades à formação humana como parte do direito à educação e o compromisso com a educação integral, ou seja, ao desenvolvimento humano de forma global que promova aprendizagens

significativas sem a fragmentação conteudista, mas sim do estudante como protagonista na construção de aprendizagens. (BNCC – MEC, 2017 p. 12-13)

Sendo assim, como os profissionais da educação de Araucária ressignificaram ou ressignificam a atuação em sala de aula a partir da Organização Curricular do Município? Essa dúvida se apresenta a partir das inquietações quando ocupei¹⁹ o cargo de gestora de uma unidade educacional (2016-2019) e presenciei a angústia por parte dos docentes manifesto a partir da mudança, inserção, complementação dos conteúdos e/ou junção destes por interdisciplinaridade, processo complexo para muitos.

A reflexão se apresenta neste cenário, pela análise dos documentos procurando uma forma de inseri-los nas práticas docentes tendo em vista a colaboração nos processos de ensino-aprendizagem.

Para o desenvolvimento da investigação, contaremos com a revisão bibliográfica e documental, análise de dados e observação das falas dos docentes da rede municipal de ensino, para isso utilizaremos o modelo qualitativo e quantitativo, a fim de fazer uma investigação histórica e documental para o entendimento dos processos educativos, curriculares e documentais.

2 CURRÍCULO: Uma breve historicidade

Para Saviani (2008), falar sobre currículo é pensar em formação humana, social, cidadã e muitas outras temáticas que constituem o pensamento crítico. Além disso, existe a dimensão educacional, o trabalho docente, a comunidade a qual a escola está inserida e suas particularidades. Barbosa e Bueno (2019) apresentam uma visão curricular pautada nas diferenças: “...os estudos do currículo se configuram como um espaço de lutas e controvérsias, ao versarem sobre as concepções de homem e sociedade, e delineiam as bases para um projeto formativo que ampara as experiências escolares”. (BARBOSA E BUENO, 2019, p.4).

Sendo assim, o currículo é a égide do processo ensino-aprendizagem que se perpetua no contexto de conhecimentos, habilidades, valores, concepções decorrentes da prática pedagógica vivenciada.

¹⁹ Uso licença para escrever na primeira pessoa para expressar a experiência vivenciada e que suscitou o problema.

Historicamente a ideia de currículo surgiu com a vertente da escolarização em massa, assim os conteúdos precisavam ser sistematizados para uma mesma exigência de avanços por faixa etária. Currículo se diferencia de programa de aprendizagem e disciplinas. Ou atividades divididas no espaço e tempo escolar sistematizadas entre os saberes.

Saviani (2013) destaca que a educação brasileira passou por diversas transformações ao longo dos últimos anos passando por concepções voltadas à política, economia e sociedade.

Uma das grandes transformações foram as LDB's, em especial a LDB 9.394 (BRASIL, 1996), que é de extrema importância, pois assegura o direito à educação, garantido pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e o regime de colaboração entre a União, os Estados, Distrito Federal e Municípios. Diante disso, a formulação de uma base única para a educação foi tomando cada vez mais forma.

A visão neoliberal dos governos dos anos 90 se reflete na LDB 9.392/96 evidenciando um ideário, que segundo Moreira (1995, p. 96) difunde a vertente de que o aporte público é o responsável pela crise e ineficiência dos processos e que somente no setor privado há eficiência, qualidade, produtividade e equidade, uma vertente capitalista dos processos que chega também a educação e ao currículo escolar brasileiro. Para Duarte (2016):

A educação, em todas as suas formas e particularmente na forma escolar, precisa caracterizar-se como uma luta pelo desenvolvimento da concepção de mundo dos indivíduos. As concepções de mundo atualmente hegemônicas estão aprisionadas aos limites da visão capitalista, seja na vertente de um liberalismo relativamente progressista, seja na vertente mais assumidamente reacionária. A educação, se comprometida com a perspectiva de superação da sociedade capitalista, precisa lutar para a difusão, às novas gerações, dos conhecimentos mais desenvolvidos nos campos das ciências, das artes e da filosofia, criando as bases, na consciência dos indivíduos, para que sua visão de mundo avance em direção ao materialismo histórico-dialético. (DUARTE, 2016, p. 14)

Para que essa transformação destacada pelo autor ocorra, é preciso ter claro o conceito atual da realidade e a projeção esperada, sem deixar desconsiderar as particularidades do sujeito.

Considerando a Pedagogia Histórico - Crítica, o sistema escolar vai além da reprodução, da alienação por parte dos integrantes do sistema, professores, gestores,

alunos, para desenvolver o pensamento crítico, voltado para a socialização do conhecimento, buscando superar a mera produção capitalista:

A pedagogia histórico-crítica vai tomando forma à medida que se diferencia no bojo das concepções críticas; ela diferencia-se da visão crítico-reprodutivista, uma vez que procura articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista. (SAVIANI, 2013. p.58)

Quanto ao currículo escolar, o autor diz que é na escola que ocorre a transmissão-assimilação do saber sistematizado e que para tanto, é preciso elaborar um modo de organização dos saberes. Com isso formamos o currículo enquanto “organização do conjunto de atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares” (SAVIANI, 2013, p. 17). O currículo é vivo, trata-se das vivências escolares, do funcionamento pleno, como desempenho da sua real função. Portanto, para elaborar um currículo é necessário considerar a comunidade escolar e todos os envolvidos no processo.

Nas diversas correntes epistemológicas que dialogam sobre currículo, o projeto fundamenta-se nas concepções críticas ao processo de formação do indivíduo. Observamos esse viés nas leituras de artigos, dissertações, teses e livros que colaboram para o debate sobre a temática na esfera da influência pós crítica ao final da década de 90 até o momento atual.

Esse diálogo fundamentará a pesquisa documental e bibliográfica relacionando-a com o currículo que será o objeto central da nossa pesquisa: o do município de Araucária.

Organização curricular de Araucária: um compromisso real com o direito ao conhecimento?

Os documentos deste município nos permitem discorrer que o percurso para escrever um documento norteador à prática docente exige muita reflexão e estudos de teóricos para estabelecer qual concepção adotar.

Elaborar diretrizes curriculares municipais exige uma análise da identidade conceitual da natureza da educação e realizar uma abordagem das questões que estão presentes no cotidiano educacional. Faz-se necessário ter o conhecimento da realidade histórica compreendendo-a como processo de apropriação teórica [...] (Diretrizes Municipais de Educação. Araucária, 2012. p.18).

Esse conhecimento é construído por discussões entre todos que exercem funções nesta realidade. Machado (2010, p. 18) diz que “aprofundando essas condições, analisa-se a relação entre a teoria e a prática fundamentada em conceitos dialéticos.” (*apud* Diretrizes Municipais de Educação. Araucária, 2012, p. 20). Partindo desta consideração, o Município de Araucária baseia-se na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural para fundamentar sua concepção de educação no âmbito da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial, Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos, estas são as etapas da educação oferecidas pelo sistema municipal (Diretrizes Municipais de Educação. Araucária, 2012, p. 23).

A perspectiva destas teorias educacionais entende que o professor é o mediador do conhecimento, mas este se completa com as vivências do aluno. Neste contexto, a relação ensino-aprendizagem assume o viés reflexivo, do professor analisando o seu perfil enquanto mediador da apropriação dos saberes pelo aluno.

Nesse contexto todo o processo de ensino aprendizagem, bem como da avaliação assumem um caráter mediador, pois, ao analisar e refletir o processo educativo, o professor intervém agindo constantemente no nível do desenvolvimento proximal do aluno, buscando a superação, nas diferentes dimensões: intelectual, social, psicológica, filosófica, política, tornando-o crítico, capaz de interagir e interferir conscientemente na sociedade onde está inserido. (Diretrizes Municipais de Educação. Araucária, 2012, p. 23).

Todavia, é necessário ao sistema viabilizar as condições de transmissão e apropriação do conhecimento aos professores para que estes repassem aos alunos de forma dosada e sequenciada (Diretrizes Municipais de Educação. 2012, p. 40). A partir disso, chegamos ao conceito de currículo que:

[...] é portanto um processo deliberado e sistemático que necessita ser organizado, traduzindo essa organização dispondo o tempo, os agentes e os instrumentos necessários para que os esforços sejam coroados com êxito. (Diretrizes Municipais de Educação. Araucária, 2012, p. 41).

Com base nas concepções presentes nos documentos utilizados pelo município em questão, iniciou-se em 2019 discussões sobre as alterações necessárias para que o currículo municipal entrasse em consonância com a BNCC. Muitos professores apresentaram-se inseguros, primeiramente por desconhecerem

os pressupostos básicos da BNCC, por falta de formações da mantenedora oriundas da gestão anterior da pasta e por ter que “sair da sua zona de conforto”, movimento desconfortante para muitos docentes.

Em 2020, ano que a Base de fato deveria ser implementada nos currículos escolares, o universo educativo foi assolado por uma pandemia global que deixou todos em casa, e ainda estamos, vivenciando um ensino remoto, questão que nem nos nossos maiores pesadelos imaginávamos ter que enfrentar.

Diante deste cenário, pandêmico e com um currículo em fase de reestruturação passamos o ano de 2020. Conceitos como “socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 2011) tornou-se extremamente difícil para muitos docentes, pois além das barreiras digitais, pois muitos não tinham ideia de como “ensinar os alunos” por intermédio das tecnologias, muitos alunos não possuíam essas ferramentas para que o professor pudesse adentrar suas casas para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem.

Ainda dentro desse aparente caos que a educação brasileira e mundial passou no início da pandemia, a Secretaria Municipal de Educação de Araucária seguiu firme, em formações, protocolos de atividades e estudos concentrados para a discussão curricular e encaminhamentos metodológicos.

Infelizmente alguns professores não ficaram satisfeitos com o conduzir do currículo em meio a pandemia, alguns por desconhecimento dos pressupostos metodológicos que tecem a concepção municipal, outros por comodismo frente a forma a qual sempre ensinaram, mas em algumas das formações oferecidas pela mantenedora em formatos de *lives* a quantidade de boas recomendações foi expressiva. Alguns docentes pede mais formações sobre a concepção pedagógica municipal e um até cita: “a PHC apesar de base da Diretriz do Município, muitos profissionais desconhecem em profundidade as bases dessa teoria.”

Baseando-se neste relato observamos que alguns docentes queriam que o Referencial Curricular se restringisse à “conteúdos essenciais”, pedido totalmente controverso a Pedagogia Histórico-Crítica. Essa situação gerou longos debates das equipes de ensino aos docentes, pedagogos e diretores das escolas municipais, fazendo-os refletir que os alunos são diferentes, as realidades são diferentes e a função do sistema de ensino não é a de dar o peixe, mas de ensinar a pescar.

A partir dessas discussões e das formações elencadas em 2021 com cada componente curricular, verifica-se ainda que muitos docentes esperam por “fórmulas

prontas” que os encaminhamentos metodológicos de alguma forma, apresentem-se de forma sistematizada, continuando assim a dicotomia entre o fazer pedagógico e a concepção pedagógica estabelecida.

Temos um longo caminho pela frente, muitos desafios ainda se apresentarão, e muitas discussões sobre o currículo municipal em vistas à BNCC, mas temos que ter em mente que: “ (...) de implementação da BNCC como uma política pública, precisamos compreender esse contexto e apontar caminhos e possibilidades nesse cenário, a fim de resistir, de maneira criativa e criadora, à hegemonia liberal.” (LAZARETTI, 2020)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente a leitura dos documentos elencados para o presente trabalho, pudemos verificar que somente com a ampla discussão fará com que a concepção pedagógica e a BNCC possam caminhar juntas.

Entendemos que no meio disso, hoje, temos uma pandemia, a qual teve que ressignificar as formas de ensino e que gerou nos docentes angústias nunca antes vivenciadas e que assim, a concepção curricular, em alguns casos, foi deixada de lado e cada qual elencou a forma mais satisfatória de atingir o seu aluno, não o deixando para trás, e atingindo as famílias, muitas fragilizadas por perdas de entes queridos e ainda sendo mediadores do conhecimento com seus filhos.

A palavra da vez é seguir firme! Não desistir perante as dificuldades apresentadas ao longo desse um ano e meio de pandemia e dois de estudos das implementações curriculares.

Quem sabe, essa nova maneira de ensinar, será de grande valia para quando todos puderem retornar às atividades presenciais, fazendo com que os professores que ainda não conseguem fazer as relações da Pedagogia Histórico-Crítica com a BNCC consigam entender que o protagonismo do aluno não foi deixado de lado, que o saber sistematizado se dá na sua concepção enquanto docente e do que você espera do aluno ao final do processo e que com clareza, criatividade e estudo é possível fazer com que a Base Nacional Comum Curricular seja trabalhada com essa perspectiva curricular.

REFERÊNCIAS

- ARAUCÁRIA. Prefeitura Municipal de. Secretária Municipal de Educação. **Organização Curricular de Araucária: Um compromisso com o direito ao conhecimento.** Disponível em <https://www.editorasolucao.com.br/editorasolucao/erratas/13064/17532/organizacao-curricular-de-araucaria.pdf> Acessado em: 03-06-2021
- ARAUCÁRIA. Prefeitura Municipal de. Secretária Municipal de Educação. **Diretrizes Municipais de Educação.** 1º Ed. Araucária, 2012
- ARAUCÁRIA. Prefeitura Municipal de. **Instrução Normativa 002/2016 – SMED. Orienta sobre a Organização do Trabalho Pedagógico a partir do Planejamento Referencial de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Araucária.** Disponível em: http://aplicacoes.araucaria.pr.gov.br/grp/uploads/publicacao/INSTRUCAO_NORMATIVA_002-16_-_SMED_1476468739.pdf Acessado em: 03-06-2021
- ARAUCÁRIA. Prefeitura Municipal de. **Sistematização de Dados – Palestra: Pedagogia Histórico-Crítica: da Teoria à Prática no Contexto Escolar.** Araucária: SMED, 2020.
- BARBOSA, Renata Perez. BUENO, Sinézio Ferraz. **Notas sobre o campo de estudos do currículo: controvérsias críticas e pós-críticas.** *Jornal de Políticas Educacionais*. V.13, n. 35. Outubro de 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/66890>. Acessado em: 28-06-2021.
- BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Introdução.** 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acessado em: 03-06-2021
- BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular.** 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acessado em: 21-06- 2021
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acessado em: 21-06-2021
- DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo.** Campinas, SP: Autores Associados, 2016.
- LOPES, Alice Casemiro. **Apostando na produção contextual do currículo.** In: AGUIAR, M.A. DOURADO, L.F. **BNCC na contramão do PNE 2014-2024 avaliação e perspectivas.** (livro eletrônico). Recife: ANFAE, 2018.
- LAZARETTI, Lucinéia Maria. **Cadê o conteúdo que estava aqui? Interlocuções entre Base Nacional Comum Curricular e Educação Infantil.** In MALANCHEM, J. MATOS, N.S.D, ORSO, P. J. (Orgs) **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular.** 1º Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

MALACHEM, Julia. MATOS, Neide da Silveira Duarte de. PAGNONCELLI, Claudia. **A pedagogia histórico-crítica na trajetória histórica e nos fundamentos teóricos do currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel – PR.** In BATISTA, E.L.; MARSIGLIA, A.C.G. (Orgs) **Pedagogia histórico-Crítica desafios e perspectivas para uma educação transformadora.** 1ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

MOREIRA, A. F. **O currículo como política cultural e a formação docente.** In SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Org.) **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais.** Petrópolis: Vozes, 1995.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Diferença no currículo.** Cadernos de Pesquisa, v.40, n.140, p. 587-604, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1440140.pdf>. Acessado em: 28-06-2021

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação. LDB trajetória, limites e perspectivas.** 11º Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11ª Ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **O debate teórico e metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional.** In: LOMBRADI, J.C. SANFELICE, J.L. SAVIANI, D. **História e história da educação. O debate teórico-metodológico atual.** 2º Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** (livro eletrônico). 2º Ed. São Paulo. Cortez, 2017.

Capítulo 6

PRÁXIS COMO CATEGORIA FUNDAMENTAL PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: COMPREENSÕES A PARTIR DE ESTUDO DA OBRA DE VÁZQUEZ

Thais Bon Aleixo

Etienne Henrique Brasão Martins

Poliana Hreczynski Ribeiro

Maria Clara Sampaio Rodrigues

Natalina Francisca Mezzari Lopes

PRÁXIS COMO CATEGORIA FUNDAMENTAL PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: COMPREENSÕES A PARTIR DE ESTUDO DA OBRA DE VÁZQUEZ

Thais Bon Aleixo

Graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM).

E-mail: ra107959@uem.br

Etienne Henrique Brasão Martins

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e bolsista (CAPES/UEM). E-mail: ettibrasao@gmail.com

Poliana Hreczynski Ribeiro

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE), na Universidade Estadual de Maringá (UEM), bolsista (CAPES/UEM) e Representante Discente do Mestrado no Conselho Acadêmico do (PPE/UEM). E-mail:

pollyannahre@hotmail.com

Maria Clara Sampaio Rodrigues

Graduanda do curso de Matemática/licenciatura pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: ra109450@uem.br

Natalina Francisca Mezzari Lopes

Professora do Departamento de Fundamentos da Educação, Área de Gestão Educacional da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail:

natalinamezzari@hotmail.com.

RESUMO

Trata-se de um relato de experiência sobre a formação docente para a compreensão da práxis pedagógica na Educação Básica, a partir de um Projeto de Ensino realizado em uma instituição de ensino superior (IES) localizada no norte do estado do Paraná. Diante disso, objetiva-se compreender o significado de práxis como uma categoria fundamental para a formação docente. É um Relato de Experiência aliado a uma

pesquisa de cunho bibliográfico, tendo como referencial teórico-metodológico o materialismo histórico dialético, amparando-se nos estudos de Adolfo Sánchez Vázquez, partindo de sua obra *Filosofia da Práxis*. Isso voltado para a formação acadêmica de graduandas, pós-graduandas e comunidade externa em diferentes áreas da Educação, as quais pertencem ao projeto. As atividades e as reflexões contribuem para o desenvolvimento da própria identidade profissional e de pesquisadoras na dinâmica da educação escolar pautado em uma perspectiva humana, política e emancipatória. Assim, foi possível chegar nos seguintes resultados parciais: a reflexão da práxis enquanto movimento dialético não neutro diante do processo de ensino e aprendizagem na própria formação acadêmica acerca dos conhecimentos mais desenvolvidos pela humanidade, como a ciência, a filosofia e a arte. Além de um direcionamento para uma contraposição ao pragmatismo presente em diversas instituições formativas relatadas pelas participantes.

Palavras-chave: Filosofia da práxis. Projeto de ensino. Práxis pedagógica. Formação docente. Pragmatismo.

1 INTRODUÇÃO

A formação acadêmica de profissionais da educação, para além da área específica de atuação, envolve os fundamentos que, por suas amplas possibilidades teóricas, a carga horária nem sempre permite um estudo mais aprofundado. Este relato apresenta a experiência de um grupo de acadêmicas, pós-graduandas e da comunidade externa que, por meio de um Projeto de Ensino, vinculado a uma universidade pública, propuseram-se a compreender o significado de *práxis* para a formação docente e para o processo de ensino e de aprendizagem.

Conforme a Constituição Federal de 1988, “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Art. 207). Essa indissociabilidade permite aos docentes, estudantes e profissionais construir projetos conjuntos para o aprimoramento profissional, sendo um desses o *projeto de ensino*.

O grupo, acreditando na possibilidade do *projeto de ensino* contribuir para a formação acadêmica de fundamentos teórico-metodológicos, propôs-se a estudar sistematicamente buscando compreender: qual a diferença entre prática pedagógica e práxis pedagógica na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético? Qual a contribuição para a formação do docente o delineamento de tais conceitos e fundamentos filosóficos?

O caminho escolhido foi o estudo da obra *Filosofia da práxis*, de Adolfo Sánchez Vázquez (2011). Até o momento, algumas compreensões foram possíveis, algumas

delas relatadas neste texto. O uso da metodologia de Relato de Experiência (RE), tem como pressuposto que o conhecimento é constituído de complexidade e dimensão multifatorial e resulta do “[...] entrecruzamento de processos, dos coletivizados aos mais singulares” (DALTRO; FARIA, 2019, p. 226). A experiência, conforme Daltro e Faria (2019, p. 227), é demarcada como objeto, por situar-se enquanto “[...] uma fonte inesgotável de sentidos e possibilidades passíveis de análises”. Entretanto, alertam que o discurso pode vir “afetado por fatores exteriores, conscientes e inconscientes daquele que profere a palavra narrativa e tem potência de contribuição social” (2019, p. 231).

Este relato resulta também de pesquisa bibliográfica (GIL, 2016), de autores que versassem sobre a práxis e sobre a educação. O aporte teórico-metodológico pautou-se no Materialismo Histórico Dialético, de Karl Marx e Friedrich Engels, para o qual “[...] não há um mundo humano fora da história e que não nascemos humanos, mas nos tornamos humanos em sociedade, em comunidade” (FRIGOTTO; CIAVATTA; CALDART, 2020, p. 14), de maneira que a constituição da humanidade se constrói a partir do trabalho, como práxis humana por excelência.

O relato discorre sobre o Projeto de Ensino, o autor do estudo Adolfo Sánchez Vázquez e explora conceitos que contribuíram para problematizar a práxis pedagógica destacando a contribuição para a formação do docente.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO DE ENSINO

Intitulado *Práxis na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético*, o projeto surgiu a partir de um *Ciclo de Estudos sobre a Filosofia da Práxis*, realizado entre junho e setembro de 2020, com o objetivo de aproximar um grupo de acadêmicas e de profissionais recém-formadas, que estavam em isolamento decorrente da crise sanitária e humanitária pela pandemia-Covid/19.

As leituras e discussões realizadas naquele período instigaram o grupo a continuar os estudos para o aprofundamento do sentido de práxis. Foi proposto o Projeto de Ensino cujo o fio condutor foi a leitura da obra *Filosofia da Práxis*, de Adolfo Sánchez Vázquez. Nos encontros, o texto era pontuado com outras produções culturais, sociais e políticas do contexto do pensamento filosófico norteador do estudo, em especial com autores clássicos marxistas.

Como todas as integrantes do grupo estavam envolvidas com a formação docente, a finalidade acadêmica do projeto consistiu em compreender e relacionar a

práxis com a docência; explorar os principais fundamentos filosóficos que envolvem tal concepção; e discutir a práxis enquanto tema pertinente à formação das trabalhadoras em educação e sua práxis pedagógica.

Como forma de cumprir o objetivo do projeto, foi realizado encontros quinzenais, por meio da plataforma *Google Meet*, os quais eram precedidos por um *momento cultural* centrado em variados temas artísticos e/ou sociais que auxiliavam a observar a realidade a partir do viés crítico do estudo.

3 POR QUE ESTUDAR A OBRA DE ADOLFO SÁNCHEZ VÁZQUEZ?

Estudar a obra Do filósofo Adolfo Sánchez Vázquez é revisitar a história de um filósofo, poeta e militante, que vivenciou guerras, exílio e revoluções ao longo do século XX. Para melhor compreender seu pensamento foi importante conhecer a sua história por meio de leitura dos textos *Adolfo Sánchez Vázquez: Vida Y Obra* (LUCAS, 1995) e *Adolfo Sánchez Vázquez: algumas notas sobre sua vida e valiosa obra* (FERREIRA, 2018).

Nascido em 17 de setembro de 1915 em Algeciras, município de Cádiz, Espanha, Adolfo Sánchez Vázquez foi o segundo filho de Benedicto Sánchez Calderón e de María Remedios Vázquez Rodríguez. Em Málaga, onde passou boa parte de sua infância, viveu a experiência da proclamação da Segunda República Espanhola (1931), na qual a ciência e a arte ganharam um enorme destaque. Viveu a Guerra Civil Espanhola (1936-1939), que marcou sua vida indelével com a perda do pai, tenente do Corpo de Carabinieri. (LUCAS, 1995)

No plano profissional, voltou-se para a docência com estudos na Escola Normal de Málaga. O jovem filósofo aproximou-se da poesia e para compor seu material de pesquisa recorreu a ideologia marxista, permanecendo inicialmente na sua fundamentação prática (LUCAS, 1995). Seu interesse pairava sobre as atividades políticas, culturais e sociais, em que seus primeiros contatos se deram a partir de 1933 nos movimentos juvenis, ingressando na Juventude Socialista Unificada (FERREIRA, 2018).

Inicia no ano de 1935, o curso de Filosofia e Literatura pela Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade Central de Madrid. Aprendiz do filósofo, ativista político e fundador da Escola de Madrid José Ortega y Gasset, manteve-se ativo nos ciclos sociais relacionando-se com importantes jovens escritores e cooperando com literaturas para o periódico *Mundo Obrero* (FERREIRA, 2018).

Com a intenção de realizar publicações de poesias Vázquez, com a ajuda de José Enrique Rebolledo, fundou em 1935, a Revista *Sur*, em que anos mais tarde desempenhou um papel de extrema importância. Utilizando-se do pseudônimo “Enrique Sanin”, Vázquez divulgava as ameaças históricas do fascismo internacional e orientava os leitores dos compromissos antifascistas (FERREIRA, 2018).

Com a eclosão da Guerra Civil, em 1936, Vázquez interrompe seus estudos para concentrar-se nas atividades políticas contribuindo com a defesa do grupo republicano (LUCAS, 1995). Entretanto, as tropas de Franco avançam pela cidade de Valência, bombardeiam e apropriam-se de Málaga. Sobrevivendo ao ataque, decide alistar-se no exército a favor dos republicanos. Isso se deu em 18 de julho de 1936 e já no final do ano, foi destinado à frente de Aragón, que possibilitou a sua participação na batalha de Teruel, que termina no ano seguinte com a derrota dos republicanos. Com as perseguições das tropas nacionais foi para a Catalunha. (FERREIRA, 2018)

Em 26 de janeiro de 1939, a guerra se encerrou, os republicanos perderam a batalha, ocasionando o inevitável exílio de Vázquez, levando-o, juntamente com outros companheiros escritores republicanos, a se instalar na cidade de Veracruz, no México. O fato de dominar a língua e cultura local, adaptou-se rapidamente ao território, conheceu grandes escritores mexicanos e passou a lecionar filosofia na Escola San Nicolás, onde conheceu Aurora Rebolledo, com quem constituiu família (FERREIRA, 2018).

Para retomar seus estudos em Filosofia, em 1943 mudou-se para a Cidade do México. Motivado pelo V Congresso do Partido Comunista Espanhol, em Praga (1954), cuja finalidade era a criação de uma Frente Nacional Antifascista com o intuito de derrubar a ditadura de Franco, Vázquez intensifica seus estudos e pesquisas na perspectiva marxista. Esses estudos compuseram a tese: *Sobre a praxis*, defendida em 1966, tornando-se doutor em filosofia, pela Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM). (FERREIRA, 2018)

A dedicação ao ensino lhe rendeu reconhecimento como Professor Emérito de Filosofia da UNAM e convite para lecionar na Universidad Michoacana, em Morélia, México. Com a morte de Franco em 1975, o filósofo volta para a sua amada terra. Após a notícia de seu retorno, ocorreram várias homenagens em diferentes instituições pelos seus estudos e trabalhos como professor e escritor, fazendo com que suas contribuições fossem reconhecidas por diferentes países (FERREIRA, 2018).

É nesse contexto que a tese de doutoramento de Vázquez, publicada em 1967 no México com o título *Filosofia de la praxis* é traduzida e publicada no Brasil como *Filosofia da práxis*. Conforme as palavras do autor na introdução da edição de 1977 “esta obra pretende elevar a consciência da práxis como atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano” (p.3). Na primeira parte do livro o autor “reconstrói o desenvolvimento histórico da noção de práxis por meio da obra de Hegel, Feuerbach, Marx e Lenin”; e na segunda parte explora o “significado da noção de práxis, nas diferentes formas e sua relação com aspectos políticos-chave, como a questão da organização política, a noção de história e a relação com a violência” (MARTÍNEZ, 2011, p. 13)

Os anos finais da vida do filósofo foram dedicados a publicações de livros, artigos em revistas e ensaios, abordando análises críticas fundamentadas no marxismo, especialmente de questões relacionadas a arte, política e filosofia. No dia 8 de julho de 2011, Adolfo Sánchez Vázquez faleceu na Cidade do México, deixando um acervo imensurável de obras e uma história reconhecida e admirada por pessoas de diversas localidades.

4 PRÁTICA E PRÁXIS NA PERSPECTIVA DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO

Para Vázquez (2011) a práxis, na concepção marxista, é entendida não como qualquer tipo de ação humana, mas aquela que possui o objetivo de transformar a realidade social. Para o autor, a práxis é a compreensão da prática através da teoria como um modo de transparecer a racionalidade das ações humanas.

A teoria para se constituir e ser validada vincula-se à prática e ambas se unem de forma indissociável. A teoria, segundo Vázquez (2011, p. 262), “pode gozar de certa autonomia em relação às necessidades práticas, mas trata-se de uma autonomia relativa, uma vez que [...] o papel determinante corresponde à prática como fundamento, critério de verdade e fim da teoria”.

No Materialismo Histórico Dialético, a práxis é um conceito dialético que retrata o Homem (ser humano) e a realidade social (sociedade) em sua totalidade. Essa ideia está ligada à esfera ontológica da existência orgânica do ser humano e também ligada na criação social do indivíduo. Como, afirma Kosik (1976, p. 202), a obra humana se faz num “processo ontocriativo” que se manifesta e se realiza nas relações sociocultural:

A práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade.

Todavia, práxis, ainda, é uma palavra pouco utilizada na linguagem comum e literária. Quando utilizada, frequentemente é empregada no lugar da palavra prática, na tentativa de negar o fazer de reprodução, a repetição de ações, por vezes, mecanizadas e predeterminadas pelas relações do sistema vigente da sociedade.

Essa relação prática e práxis não é tão simples de ser equacionada. A primeira normalmente entende-se no plano do senso comum e a segunda no plano filosófico. Conforme mostra Vázquez (p. 143), Marx “ao colocar no centro de toda relação humana a atividade prática, transformadora do mundo, isso não pode deixar de ter consequências profundas no terreno do conhecimento”. A prática é aqui entendida no plano filosófico, como trabalho humano transformador e produtor de valor, riqueza e conhecimento. E é por meio dessa “atividade prática, transformadora do mundo” que o homem produz objetos, desenvolve outras formas de produção não material, contrai relações e, o mais importante, constrói a história como produção do homem por si mesmo (p. 122).

Práxis, então, não remete somente ao fazer da prática, mas a intencionalidade e sistematização (a teoria) como guia desse fazer, moldando a atividade do homem para a transformação consciente das relações de produção. Saviani (2011) contribui com esse entendimento, explicando a práxis na relação teoria e prática e como filosofia da práxis:

Práxis é um conceito sintético que articula a teoria e a prática. Em outros termos, vejo a práxis como uma prática fundamentada teoricamente. Se a teoria desvinculada da prática se configura como uma contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. E o fazer pelo fazer. [...] Já a filosofia da práxis, tal como Gramsci chamava o marxismo, é justamente a teoria que está empenhada em articular a teoria e a prática, unificando-as na práxis. É um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente, alimenta-se da teoria para esclarecer o sentido, para dar direção à prática. Então, a prática tem primado sobre a teoria, na medida que é originante. A teoria é derivada, isso significa que a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria (p. 120).

Toda práxis terá sempre como ponto de partida a realidade, a partir da qual os indivíduos fazem a sua história, mas não podem fazê-la nas circunstâncias escolhidas por eles. O nascimento do ser humano se dá num mundo existente herdado das gerações anteriores, com conhecimentos desenvolvidos como a ciência, a filosofia e a arte (DUARTE, 2009). O ser humano “[...] encontra-se imerso em uma rede de relações sociais e enraizado em um determinado terreno histórico. Sua própria cotidianidade está condicionada histórica e socialmente” (VÁZQUEZ, 2011, p. 33). É pelo trabalho (enquanto práxis) que os indivíduos poderão aprimorar, desenvolver ou transformar seu espaço social.

Nesse sentido, nenhuma práxis é neutra, sempre há intencionalidades no trabalho humano. Contudo, os seres humanos respondem – mais ou menos conscientemente, mais ou menos corretamente – às alternativas concretas que lhes são apresentadas a cada momento pelas possibilidades do desenvolvimento social.

À vista disso, o trabalho docente não pode contrapor a teoria à prática ou tratá-las, como se diz no senso comum, ‘teoria é uma coisa e prática é outra’. A educação escolar precisa ser compreendida em sua totalidade e o docente entender-se “como ser que [re]cria a realidade (humano-social)”, ou seja, como aquele que vai além do pragmatismo social e educacional, para reconstruir em sua aula o processo histórico de humanização.

Essa ação de superação da prática pragmática é sempre uma ação mediada pelo conhecimento científico, enquanto produto do processo de luta pela subsistência e desenvolvimento humano. O ensino volta-se para a essência dos fenômenos históricos, políticos, econômicos e culturais, ou seja, não se limita pela aparência ou a coisa em si, mas promove a junção aparência-essência, a prática e a reflexão transformadora. Isso significa pensar o trabalho pedagógico pela categoria da práxis, ou seja, pelo caminho prático revolucionário cuja finalidade é permitir aos alunos conhecer a relação entre o homem e o mundo, ou entre o homem e a natureza estabelecida graças à atividade prática humana; compreender que “os homens não são só produto das circunstâncias, como estas também são produtos seus” (VÁZQUEZ, 2011, p. 152); e, por fim, entender que “as circunstâncias que modificam o homem são, ao mesmo tempo, modificadas por ele; o educador que educa há de ser educado por sua vez” (Ibidem, p. 153).

Nessa direção, entende-se a práxis como categoria fundamental que deve ser forjada na formação do educador e no desenvolvimento do educando na educação básica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que os estudos realizados no Projeto de Ensino possibilitaram a vivência de momentos de diálogos e reflexões, que favoreceram na motivação em repensar a práxis para a formação docente compreendendo a totalidade. E esse trabalho proporcionou desenvolver com criticidade o movimento dialético voltado para a formação, pois, de fato, a partir dos autores estudados, compreende-se que a práxis não é neutra, ela é determinada e influenciada dialeticamente pelos fenômenos históricos, políticos, econômicos e culturais que estão na sociedade. Isso é visível no pensamento diversificado das participantes que têm experiências anteriores e formações em outras áreas, como a Pedagogia, a Matemática e a Letras que atuam na Educação.

Diante disso, retoma-se o questionamento feito na introdução desse trabalho: qual a contribuição para a formação do docente o delineamento de tais conceitos e fundamentos filosóficos? Por meio do diálogo com a literatura científica, pautado nos pressupostos marxistas, reafirma-se a função das pesquisadoras em lutar e defender uma práxis pedagógica que possibilite a formação humana e emancipatória.

Por fim, acredita-se que as leituras e reflexões realizadas durante o projeto contribuíram para instrumentalizar as participantes, no sentido de repensar sobre a atuação docente, além de romper com o pragmatismo imposto na cotidianidade das instituições escolares que foram relatadas pelas participantes ao longo do projeto.

REFERÊNCIAS

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

DALTRO, Mônica Ramos; FARIA, Anna Amélia de. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisa em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223-237, 2019.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria**. Campinas: Autores Associados, 2016.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Adolfo Sánchez Vázquez: algumas notas sobre sua vida e valiosa obra. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 3, p. 279-290, dez. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVITTA, Maria; CALDART, Roseli Salete. (Orgs). **História, natureza, trabalho e educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

KOSIK, Karel. A “práxis” e a totalidade. In: KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7.ed. Tradução: Célia Neves e Alderico Toribio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976, p. 217-250.

LUCAS, Ana. Adolfo Sánchez Vázquez: vida y obra. In: ÁLVAREZ, F. **Adolfo Sanchez Vazquez**: los trabajos y los días. México: UNAM, 1995. p. 327-376.

MARTÍNEZ, Francisco J. A Filosofia da Práxis de Adolfo Sánchez Vázquez, In: VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2011.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução: Maria Encarnación Moya. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

Capítulo 7

O USO DA PLATAFORMA GOOGLE CLASSROOM COMO SUPORTE AO ENSINO EAD E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PROBLEMAS E PERSPECTIVAS

Antônio José da Silva Filho

Claudinário Rocha da Cruz

O USO DA PLATAFORMA GOOGLE CLASSROOM COMO SUPORTE AO ENSINO EAD E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PROBLEMAS E PERSPECTIVAS

Antônio José da Silva Filho

*Funcionário público. Mestrando Profissional em Propriedade Intelectual e
Transferência de Tecnologia para a Inovação-PROFNIT.*

Claudinário Rocha da Cruz

*Funcionário público. Graduado em Letras; Língua Portuguesa e Suas Respectivas
Literaturas-UNEB, 2020. Pós-Graduando em Gestão da Educação a Distância-IFRO.*

RESUMO

A Educação a Distância no mundo e sobretudo no Brasil, tem apresentado apreciável evolução nos últimos anos, tanto pela quantidade de oferta de novos cursos nesta modalidade, quanto pela infinidade de recursos tecnológicos e o surgimento de novas interfaces e ferramentas digitais que propiciam e facilitam a comunicação entre os sujeitos envolvidos no processo e ensino aprendizagem, por meio do uso das tecnologias da comunicação e informação. Nesta perspectiva, o presente estudo foi desenvolvido a partir da pesquisa bibliográfica em livros e artigos científicos que tratam do tema, e tem por objetivo apresentar a plataforma Google Classroom, como suporte ao ensino remoto no contexto emergencial do covid-19, assim como discutir a necessidade de formação docente para trabalhar com as novas tecnologias na contemporaneidade, sobretudo nas turmas de ensino fundamental e médio.

Palavras-chave. Formação docente, Familiaridade, Google Sala de Aula, Interfaces digitais.

ABSTRACT

Distance education in the world and especially in Brazil has evolved considerably in recent years, both in terms of the number and offer of new courses in this modality, as well as the infinity of technological resources and the emergence of new interfaces and digital tools that provide and facilitate communication between the subjects involved in the teaching and learning process, through the use of communication and information technologies. From this perspective, the present study was developed from bibliographic research in books and scientific articles that deal with the subject, and aims to present the Google Classroom platform as a support for remote teaching in the emerging context of covid-19, as well as discuss the need for teacher training to work

with new technologies in contemporary times, especially in elementary and middle school classes.

Keywords: Citizenship, Teacher Education, Familiarity, Google Classroom, Digital Interfaces.

1. INTRODUÇÃO

Pesquisas realizadas por centros de formação em educação superior em todo o mundo têm apontado resultados positivos quanto ao uso de plataformas digitais na educação ajudando na concentração dos aspectos cognitivos e linguísticos do exercício da aprendizagem, além de oportunizar o acesso aos diferentes saberes sobre a cultura de povos e lugares desconhecidos

A efetiva inserção do sujeito na sociedade da informação não é apenas dar acesso às mais avançadas tecnologias da informação e comunicação como princípio para a resolução de problemas e conflitos, mas, principalmente saber utilizar tais tecnologias a disposição como subsídio para produção e disseminação do conhecimento, antes visto apenas como matéria prima daqueles que detinham o poder.

Nesta perspectiva, a escola contemporânea faz parte deste momento tecnológico revolucionário e, para atender sua função social, ela deve estar atenta e aberta para incluir novos parâmetros no comportamento, hábitos e demandas, participando ativamente deste processo de transformação na construção da sociedade hodierna. Conforme Moran,(1999, p. 8) “Só pessoas livres, autônomas ou em processo de libertação podem educar para a autonomia, podem transformar a sociedade. Só pessoas livres merecem o diploma de educador”.

A plataforma Google Classroom, ou sala de aula, permite aos educadores organizarem conteúdos e distribuir tarefas à classe, promovendo o gerenciamento através de feedback padronizado, seja individual ou coletivo. Para tanto, a tarefa de mediação do conhecimento exige do professor o conhecimento, familiaridade e habilidade com as novas ferramentas digitais de ensino, e maior cuidado no planejamento dos conteúdos a serem apresentados visto que a sala de aula virtual não deve substituir o ensino presencial, mas, dar suporte ao aluno na construção do conhecimento. Moran (1999, p.1), afirma que “ as mudanças na educação dependem,

em primeiro lugar, de termos educadores maduros intelectual e emocionalmente, pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que saibam motivar e dialogar”[...]

Vale ainda ressaltar que o professor deve ter o cuidado para não repetir métodos do ensino tradicional, dizendo estar trabalhando a autonomia do aluno. Neste sentido, o professor deve abrir mão de velhos paradigmas e estar aberto ao novo, à construção do conhecimento colaborativo e autônomo dos estudantes.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

A temática em apreço busca evidenciar a importância das plataformas digitais como subsídio para os professores em tempos de pandemia, no intuito de afirmar que a educação é importante independente da forma como é promovida, sendo esse direito de todos e dever dos entes políticos, conforme preconiza a Constituição Federal de 1988.

Dessa forma, para concretizar o presente estudo, a metodologia empregada está pautada em doutrinas e livros oriundos de pesquisas abrangentes e ainda de estudos especializados bem como a pesquisa por meio de artigos pertinentes para o bom desenvolvimento do tema, de modo que possa esboçar uma abordagem técnica, chegando a uma conclusão clara e objetiva.

A pesquisa bibliográfica, segundo Prestes (2003), “É aquela que se efetiva tentando resolver um problema ou adquirir conhecimentos a partir do emprego predominante de informações provenientes do material bibliográfico, uma vez que a rigidez metodológica é também uma criação”. A pesquisa consistirá em um apanhado acerca da educação fornecida via plataforma classroom e abrangerá também os desafios e perspectivas por parte dos professores no manuseio dessa ferramenta.

3. DISCUSSÃO TEÓRICA

A formação escolar deve possibilitar aos alunos condições para desenvolver competências e consciência profissional, mas não se restringe ao ensino de habilidades imediatamente demandadas pelo mercado de trabalho. Neste sentido, é papel da escola formar cidadãos para a vida em sociedade, não somente para o mercado de trabalho, formar cidadãos críticos que possuam habilidades sociais que vão além do trabalho. Para Cool e Moreno (2010), citado por Ives (2016, p. 3), toda

ferramenta relevante para a educação, ao ser escolhida pelo professor, deve vislumbrar em seu horizonte a adaptabilidade, mobilidade e cooperação ao ser utilizada pelos alunos.

Os parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 25), afirmam que: “Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade e uso eficaz da linguagem que satisfaça as necessidades das pessoas”[...]

Nesse cenário difícil e sombrio, de incertezas, relativas às mudanças no contexto social e educacional no mundo, as relações sociais representam um grande desafio para a formulação de políticas e propostas curriculares para a educação como um todo, uma vez que não basta promover a educação é necessário que seja uma educação de qualidade, sendo isso um desafio e ao mesmo tempo uma perspectiva de que essas políticas de inclusão funcionem efetivamente na prática.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atual cenário de distanciamento social causado pela pandemia do novo Coronavírus, deixou exposta a fragilidade na formação docente para atender a esta nova demanda da escola, principalmente, os professores do ensino fundamental e ensino médio, no tocante a utilização das novas ferramentas e plataformas tecnológicas digitais de ensino a distância, a exemplo das ferramentas e interfaces síncronas e assíncronas as quais possibilitam uso da criatividade, da interação, da reflexão e consequentemente da autonomia no aprendizado do educando.

Nesta perspectiva, os problemas identificados, entre outros, foram a resistência à mudança por parte dos docentes destas fases do ensino e as dificuldades em manusear as novas ferramentas educacionais, sobretudo o computador e a internet, e outras não elencadas neste trabalho. Entretanto, as perspectivas apontam à continuidade do trabalho mediado pelas TIC's, mesmo depois deste período pandêmico que estamos atravessando.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 12 de maio de 2021

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

MORAN, Manuel José. **O Uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na EAD- uma leitura crítica dos meios.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/T6%20TextoMoran.pdf>>. Acesso em 12.05.2021.

PEREIRA, Ives da Silva. **UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO HÍBRIDO UTILIZANDO A PLATAFORMA GOOGLE SALA DE AULA.** SIED-Simpósio Internacional de Educação a Distância. <Disponível em:> <http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1005>.

PRESTES, Zóia. **O rigor metodológico em pesquisa bibliográfica.** Ensino Em Revista, v. 19, n. 2, jul./dez. 2012.

Capítulo 8

ESTUDANTES SURDOS DE CENTROS URBANOS: O USO DE SIGNOS EMERGENTES E AS IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Leila Saraiva Mota

Luís Júnior Costa Saraiva

Arlete Marinho Gonçalves

ESTUDANTES SURDOS DE CENTROS URBANOS: O USO DE SIGNOS EMERGENTES E AS IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Leila Saraiva Mota

Universidade Federal do Pará (UFPA)

profleilamotta@gmail.com

Luís Júnior Costa Saraiva

Universidade Federal do Pará (UFPA)

luisj@ufpa.br

Arlete Marinho Gonçalves

Universidade Federal do Pará (UFPA)

arletmarinho@gmail.com

RESUMO

O presente estudo apresenta uma discussão acerca das implicações das Línguas emergentes para o processo de ensino e aprendizagem de estudantes Surdos especialmente, no ensino médio do município de Bragança-PA. A base teórica desse estudo, VILHALVA (2006) línguas emergentes, do tipo cultural, Estudos Surdos, Antropológicos e Linguísticos (LANE, 1992; WRIGLEY, 1996; STROBEL, PERLIN (2003) SKLIAR (2013), QUADROS, KARNOPP, 2004). A problemática levantada é que os Surdos da área urbana de Bragança não contam, em sua maioria, com intérpretes de LIBRAS na escola e fazem uso de signos emergentes-caseiros para se comunicar. Nesse cenário, levantou-se o problema da pesquisa: De que forma os signos emergentes utilizados na comunicação dos alunos Surdos dos centros urbanos de Bragança podem implicar/influenciar na aprendizagem do ensino médio? Como objetivo geral a pesquisa se debruça em analisar os signos emergentes utilizados pelos Surdos do ensino médio do centro urbano de Bragança-PA e as implicações ou influências na aprendizagem. Os específicos são: Identificar o perfil dos participantes Surdos do centro urbano de Bragança; Mapear os sinais emergentes-caseiros utilizados com frequência pela comunidade Surda do ensino médio bragantino; Apontar a partir da visão dos alunos Surdos as influências ou implicações do uso de sinais emergentes-caseiros na aprendizagem escolar. A metodologia adotada é a abordagem qualitativa por meio da pesquisa de campo. Os resultados encontrados mostraram três perfis dos participantes Surdos, o econômico, familiar e educacional. Foi possível catalogar, através do mapeamento realizado, 49 sinais existentes das Línguas emergentes usadas pelos estudantes Surdos do centro urbano de Bragança

e organizados nas categorias: icônico, arbitrários, compostos, verbos. Conclui-se que o uso das línguas emergentes por Surdos, em comunidades urbanas, implicam em dois pontos, um positivo e um negativo, o positivo é que os Signos emergentes-caseiros constituem um sistema linguístico legítimo, tem valor real na cultura Surda, e tem uma importância para afirmação da identidade Surda, enquanto que o ponto negativo implica no impedimento do desenvolvimento da escrita dos estudantes Surdos, a escrita exige uma habilidade que demanda um vocabulário mais amplo dos estudantes surdos para compreensão dos conteúdos apresentados nas salas de aulas.

Palavras-chave: Surdos Urbanos. Sinais Emergentes. Ensino Médio.

1 INTRODUÇÃO

O problema de comunicação entre Surdos e ouvintes na sociedade já existe há algum tempo, tanto no ambiente familiar como no escolar. Essas dificuldades acontecem porque a Língua compartilhada tem estruturas diferentes, ou seja, os Surdos e ouvintes não têm uma Língua comum. São visíveis as diferenças linguísticas na comunicação entre Surdos e ouvintes, enquanto uma é oral auditiva, a outra é visual espacial.

Ao pesquisar sobre os sinais emergentes-caseiros encontramos algumas nomenclaturas usadas por diferentes autores, Cuxac (2000), Fuzellier-Souza (2004) Supalla (2009), tais como: sinais Caseiros, Línguas Emergentes, Língua de Herança, Línguas de sinais de centros urbanos é a mesma Língua nacional, usada pela maioria dos Surdos que vivem nos centros urbanos, e apresentam uma diferença linguística na execução de alguns sinais.

Para Cuxac (2000), as Línguas emergentes-caseiros, assegura que a mesma ocorre como “microlíngua familiar”. Ele retoma as primeiras etapas de constituição das Línguas de sinais propriamente ditas. Enquanto Fuzellier-Souza (2004), considera os sinais caseiros uma Língua de sinais emergentes-caseiros, conforme a autora as duas nomenclaturas sinais caseiros e sinais emergentes-caseiros são a mesma coisa e tem o mesmo sentido na ação que envolve a Língua realizada no seu grupo familiar. Vejamos nas palavras de Vilhalva, Witkosk (2009);

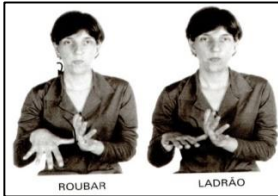
É importante observar que estes sinais familiares trazem uma gama de informações a respeito da comunicação que a família, em sua maioria ouvinte, estabelece com o filho surdo, ao criar um meio de comunicação visual usando todas as formas naturais possíveis, que vão do apontamento

aos gestos naturais. Contudo, é só pelo tempo de uso destes sinais criados dentro das necessidades do ambiente familiar, incluindo os amigos, que esta forma de interação dialógica vai se convencionando como um meio de comunicação essencial, à qual vão, aos poucos, acrescentando os recursos necessários para a compreensão dialógica entre pais ouvintes e filhos Surdos. (VILHALVA, WITKOSK, 2009, p. 267)

É importante ressaltar que na estrutura das Línguas de sinais existe uma classificação de sinais icônicos e arbitrários. Conforme explica Quadros (2004) a iconicidade reproduz a forma, o movimento/e ou a relação espacial do referente, tornando o sinal transparente e permitindo que a compreensão dos significados seja mais facilmente aprendida. Assim, mesmo não se conhecendo uma Língua, há uma motivação do signo com relação ao referente e que representam associações ou semelhanças visuais com o objeto ou coisas. Podemos observar que na Libras o mesmo sinal pode variar entre icônico ou arbitrário.

Ao analisarmos os signos emergentes apresentados pelos alunos Surdos do ensino médio, moradores de Bragança, observamos que seria possível classificá-los, também de acordo com a organização linguística da Libras, sempre a comparando e a diferenciando ao mesmo tempo como duas Línguas diferentes. Assim foi possível organizar os sinais nas seguintes categorias levantadas, a partir da fonologia do mapeamento da Língua emergente do centro urbano de Bragança- PA: 1) iconicidade do sinal, 2) arbitrariedade do sinal, 3) sinais compostos e 4) verbos. Vejamos alguns sinais de cada categoria.

Sinais arbitrários na língua emergente

Ladrão	 Figura 01: Sinal de ladrão na Língua emergente Bragança	Tipo de sinal: Arbitrário (CM)=Nº03 (NASCIMENTO, 2009) (PA) = realizado com movimentos dos braços e corpo (M)=	 Figura 02: Sinal ladrão na Língua brasileira de sinais	Tipo de sinal: Arbitrário (CM)= As duas mãos abertas (M)= movimentada as mãos pra frente e atrás (PA) = realizado na direção da cintura (QUADROS,
--------	---	--	---	--

				2004)
--	--	--	--	-------

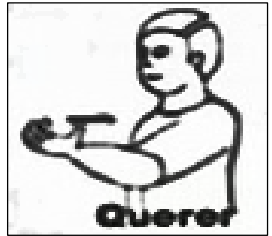
Fonte: Mota (2020, p, 102).

Sinais composto (morfologia) língua emergente

Televisão	 (TELA + LIGAR) Figura 03: Sinal de televisão na Língua emergente Bragança	Tipo de sinal: composto (CM)= N°26,N°04 (NASCIMENTO, 2009) O primeiro sinal tem como características classificador descritivo. (M)= indicadores Estendidos simultaneamente (BRITO, 1990). (PA)= realizado na frente do corpo nos braços (O)=para cima e baixo	 Figura 04: Sinal televisão na Língua brasileira de sinais	Tipo de sinal: simples (CM)=N°31 (NASCIMENTO, 2009) (P.A)=espaço neutro (M)=alternado (O)=para cima e baixo (ENM)=
-----------	--	--	--	--

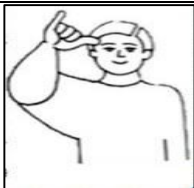
Fonte: Mota (2020, p, 104).

Verbos na língua emergente

Palavra	Sinal em Língua de sinal emergente do centro urbano de Bragança-PA	Classificação Parâmetros da Língua de sinal emergente do centro urbano de Bragança-PA	Sinal em Libras usados em dicionários do Brasil	Parâmetros da Libras, maus usados em dicionários do Brasil
Querer	 Figura 05: Sinal de querer na Língua emergente Bragança	Classificação: verbos Simples (CM) = N°04 (NASCIMENTO, 2009) (P.A)= Frente ao corpo (M) = unilateral (O)=para frente	 Figura 06: Sinal querer na Língua brasileira de sinais	Classificação: verbos Simples (CM) = N°12 (NASCIMENTO, 2009) (P.A)= Frente ao corpo M= unilateral (O)=para cima (CAPOLVILA, 2013)

Fonte: Mota (2020, p, 109).

Sinal icônico na língua emergente

Boi	 Figura 07: Sinal de boi Línguas emergentes	Língua de sinal emergente: (CM)= Nº 26 (NASCIMENTO, 2009) (M)=SEM movimento (PA)= realizado na têmpora da testa (lado direito e esquerdo) (O)= palma da mão para frente	 Figura 08: Sinal boi Língua brasileira de sinais	Libras: CM)= Y (P.A)= realizado na testa. (M) = com movimento (O)=para frente Capovila (2013)
-----	---	--	--	--

Fonte: Mota (2020, p, 95).

2 METODOLOGIA

Conforme Leite (2008), conceitos de metodologia, etimologicamente, é a ciência dos métodos ou estuda os métodos, é um conjunto de métodos e organização dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa científica ou fazer ciência.

O estudo se caracteriza pela abordagem qualitativa, efetivada a partir da descrição e análise das respostas de pessoas Surdas, que estudam no ensino médio das escolas do centro urbano do município de Bragança, e que fazem uso da Língua brasileira de sinais para se comunicar e também uso dos sinais emergentes, conforme foi comprovado nesse estudo.

Este estudo revela-se organizado e estruturado por meio de pesquisa de campo e bibliográfica, no que tange a situação/construção/uso linguístico dos Surdos dentro das escolas da região Bragantina e as implicações na aprendizagem escolar. Para Gil (2010), A pesquisa de campo procura o aperfeiçoamento de um fato peculiar fundamentalmente elaborado através da análise concreta dos desempenhos realizados dos grupos pesquisados e dos depoimentos para captar as descrições e concepções acerca de uma determinada realidade. O fato coletivo peculiar deste estudo evidencia-se no grupo de pessoas Surdas, matriculadas em escolas do centro bragantino, que, em comum, possuem a Língua de sinais na absorção do conhecimento e da aprendizagem, e se diferencia do grupo de ouvintes e como eles apreendem.

Esta pesquisa também é de base descritiva, sociológica, histórica e crítica, pois traz uma discussão teórica com argumentos do contexto social, linguístico e cultural dos sujeitos pesquisados como meio de incentivar transformações educacionais e

melhor compreender como se constituem esses discursos. Em forma de reflexões, pois o presente estudo revela o envolvimento entre esta pesquisadora e os demais participantes na busca de mudanças para transformar a realidade educacional dos estudantes Surdos.

2.1 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

As técnicas utilizadas nesse estudo foram o questionário semiaberto e a entrevista estruturada com uso de filmagens e videogravação. O questionário foi filmado e traduzido para Língua brasileira de sinais para os estudantes Surdos.

De acordo com Richardson (2017) o questionário semiaberto tem duas funções: a primeira descrever características e o segundo a medir determinadas variações constantes que ocorrem no processo da investigação. O questionário contribui para obter informação de indivíduos, grupos, sexo, idade. De acordo com Leite (2015) A elaboração de um questionário requer;

A observância de normas de precisão, a fim de aumentar sua eficácia e validade. Em que sua organização, deve-se em levar em conta os tipos, a ordem, os grupos de perguntas, a formulação das mesmas e também tudo aquilo que se sabe sobre percepção, estereótipos, mecanismos de defesa, liderança, etc (LEITE, 2015, p. 110).

Para Richardson (2017) a entrevista é uma técnica relevante para desenvolvimento do estudo, além de contribuir para extrair informações importantes para o avanço da pesquisa, essa técnica possibilita estabelecer uma aproximação entre os sujeitos investigados e o pesquisador, e permite uma compreensão e interpretação dos dados para confirmar os objetivos do estudo em construção.

De acordo com os enunciados da Resolução CNS 196/96(18), o uso de **filmagem**, deve estar acordado, com o sujeito do estudo, o direito de uso da imagem pelo pesquisador, pois, deve-se admitir a possibilidade de utilização das imagens para confrontar os dados, aprofundar a análise com os participantes, seja individualmente ou em grupos (RESOLUÇÃO Nº 196, DE 10 DE OUTUBRO DE 1996).

2.2 PROCEDIMENTOS, ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS

Esta pesquisa procurou analisar os dados coletados através de questionário e da entrevista gravada, traduzido para Língua de sinais, com uso de (1) uma filmadora para a primeira técnica e com a videogravação para a segunda técnica.

Através do corpus do questionário, foi possível identificar o perfil dos participantes Surdos do centro urbano de Bragança e mapear os sinais emergentes-caseiros utilizados com frequência pela mesma comunidade. Essa primeira etapa, foi realizada nos meses de novembro e dezembro de 2019 e janeiro de 2020, e ocorreu de forma presencial.

O corpus, resultante da entrevista gravada, apontou a partir da visão alunos Surdos, as influências ou implicações do uso de sinais emergentes-caseiros na aprendizagem escolar no ensino médio bragantino. Essa segunda etapa, ocorreu por meio de videogravação online, com uso do *Googlemet*, em decorrência da Pandemia, Covid19, que nos obrigou a desenvolver a pesquisa de forma remota, respeitando o distanciamento social, os encontros virtuais ocorreram nos meses de junho e julho de 2020.

Com o corpus da primeira técnica, foi possível elaborar um quadro descritivo com os dados de caracterização do perfil, assim como dos sinais emergentes/caseiros utilizados pelos Surdos. O perfil foi organizado com os descritores: idade, estado civil, escolaridade, formação acadêmica, renda mensal.

O quadro com o mapeamento dos sinais, foi composto de 49 sinais usados pelos participantes, com a distinção apresentada por eles, tanto no ambiente familiar (casa) como na escola, uma vez que os dados relevantes para esta pesquisa é exatamente o uso das línguas emergentes.

A segunda parte, a entrevista gravada por googlemet, virtualmente, foi realizada por meio de 3 (três) perguntas, traduzidas para a Libras. Os resultados permitiram fazer o uso da análise de conteúdo temático, organizado a partir das respostas dos alunos Surdos. Para análise dos dados dessa etapa, foi utilizada como referência a análise de conteúdo que, conforme destaca Bardin (2012):

É um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter,

através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2012, p. 31)

Para essa pesquisa a análise de conteúdo selecionada foi a categorial ou semântica. Conforme Richardson (2017), uma análise de conteúdo categorial ou semântica tem como característica as diversas categorias, onde todas devem seguir as seguintes normas, não é possível mesclar mais de uma identificação, é necessário relacionar as categorias com o texto todo, a exclusão dos grupos é essencial para ter um resultado com êxito, um mesmo componente do conteúdo não pode ser classificado em mais de uma categoria. A função das categorias nas pesquisas é para filtrar e evitar falsas interpretações no resultados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo foram produzidos dados significativos para análise e compreensão acerca das implicações/influência das Línguas de sinais emergentes-caseiros na aprendizagem dos estudantes Surdos, considerando que o referido estudo traz contribuições relevantes para área da linguística e, também, para possibilidades de aprendizagem dos estudantes Surdos. Acredita-se que o contexto teórico desse trabalho possui ferramentas relevantes para processo de escolarização e aprendizagem dos alunos Surdos do ensino médio ainda pouco explorado pela literatura, pois, pouco se discute sobre o conhecimento linguístico das Línguas de sinais emergentes-caseiros e suas influências na educação de Surdos.

Através do estudo bibliográfico foi possível encontrar 12 tipologias de Línguas de sinais existentes atualmente no Brasil, classificada em três grupos distintos, mas por conta de uma política linguísticas que desconhece e desprezam as Línguas de comunidades dos povos minoritários, as Línguas de sinais emergentes-caseiros não tem visibilidade nos espaços acadêmicos como foi mostrado nesse estudo. As políticas linguísticas existentes no país sempre beneficiaram essa ou aquela Língua, impondo à maioria a Língua de uma minoria, não respeitando a diversidade linguística.

Foi realizado ainda, um mapeamento do uso dos signos emergentes do centro urbano de Bragança, e quais espaços esses sinais são utilizados e a frequência que os Surdos recorrem a eles. Em relação aos resultados que envolvem as implicações

do uso de signos emergentes no ensino médio para a aprendizagem dos alunos Surdos, foram apresentados dois pontos, um positivo e um negativo, o positivo é que os Signos emergentes-caseiro é um sistema linguístico legítimo, tem valor real na cultura surda, e tem uma importância para afirmação da identidade surda, enquanto que o ponto negativo implica no impedimento do desenvolvimento da escrita dos estudantes Surdos, a escrita exige uma habilidade que demanda um vocabulário mais amplo dos estudantes Surdos para compreensão dos conteúdos apresentados nas salas de aulas, a maioria dos Surdos investigados apontaram as suas dificuldades para compreender sinais que os mesmos desconheciam os significados, é importante frisar que esses conhecimentos (significados dos sinais) são necessários para discussões científicas nos espaços educacionais. A ausência de conhecimentos dos significados de vocabulários justifica a grave dependência dos estudantes para desenvolver a escrita. Este resultado nos convida a refletir cuidadosamente sobre os pontos positivos e pontos negativos das implicações baseadas no uso dos Signos emergentes-caseiros na aprendizagem dos estudantes Surdos do ensino médio.

Ao serem questionados sobre quais as dificuldades encontradas em sala de aula, a maioria dos estudantes Surdos apresentou (dificuldades) para dominar a escrita na Língua portuguesa, porém o uso das Línguas de sinais emergentes-caseiros entre Surdos e ouvintes nas escolas de ensino médio do centro urbano de Bragança, não é impedimento para interação entre os estudantes Surdos, conforme foi apresentado ao longo desse texto.

Ao longo do trabalho foi possível observar a falta de uma política pública efetiva voltada para formação dos professores para diminuir as barreiras de comunicação em sala de aula entre professor e alunos Surdos, além do uso dos recursos metodológicos para o ensino de qualidade para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes Surdos. São necessárias que as escolas criem estratégias que possam acolher os alunos Surdos suas infinitas possibilidades de aprendizagem. O Surdo ao iniciar a sua vida escolar, não chega sem Língua no espaço educacional, conforme alguns autores afirmam. É necessário que os profissionais que atuam na área da educação de Surdos reflitam sobre os contextos e condições nos quais o processo de ensino-aprendizagem ocorrem, e use as Línguas sinais emergentes-caseiros do estudante Surdo positivamente, acolhendo as diferenças linguísticas, sem anulá-las.

As Línguas de sinais emergentes-caseiros exercem uma função social na vida da pessoa Surda, pois o Surdo a utiliza em alguns espaços sociais além do espaço

escolar e familiar. É importante ressaltar que as dificuldades apresentadas pelos estudantes Surdos, não estão relacionados ao uso das Línguas de sinais emergentes-caseiros e sim as habilidades e competências linguísticas exigidas para o desenvolvimento da escrita, que conforme foi apresentado nesse estudo, são habilidades diferentes da sinalização, pois os sinais produzidos pelos Surdos tem a mesma função da fala para o ouvinte, e ninguém escreve como fala, de acordo com alguns estudos realizados, pois ambas tem competências diferentes.

Nessa perspectiva, a partir do que foi discutido nesse estudo, sugerimos novas políticas linguísticas que garanta a interação entre os usuários, e a valorização da diversidade linguística do povo Surdo que existe no Brasil. Visto que há sim uma única Língua de sinais autorizada no país, mas é importante ressaltar que ela não se realiza de uma única maneira, e sim através de diversas variedades e que concretizam as variações linguísticas. A língua de sinais emergentes-caseiros precisa ser vista como algo real, concreto que faz parte do cotidiano do povo Surdo, e que muda e se transforma de acordo com as mudanças sócio-histórico-ideológicas da sociedade em que está inserida e, como tal, representa como um seguimento contínuo e não como um objeto pronto e acabado que se usa sempre da mesma maneira em todos os contextos sociais. Portanto, acreditamos que este estudo poderá contribuir futuramente tanto para área da linguística quanto para profissionais que atuam diretamente com estudantes Surdos, assim como para surgimentos de novas pesquisas relacionadas ao processo de aprendizagem da pessoa Surda.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. (2012). **Análise de conteúdo**. Lisboa, edições, 70, 225.pdf.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira**. 2 ed. São Paulo: EDUSP, 2013.

Conselho Nacional de Saúde (Brasil). Resolução nº 421, de 18 de junho de 2009. Modifica o inciso VIII-1 da Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996. Conselho Nacional de Saúde. 2009. acessos 25 fev 2019. Disponível: conselho.saude.gov.br/resolucoes/2009/Reso421.doc

CUXAC, C. **Langue et langage : un apport critique de la langue des signes française**. Langue française, Paris, 2000, 1: 12-31, vol. 137.

FUSELLIER-SOUZA, I. **Sémiogenèse de langues des signes : études des langues de signes émergentes (LS ÉMG) pratiqués par de sourds brésiliens.** Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Universidade de Paris, Paris, 2004.

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

LEITE, Francisco Tarciso. **Metodologia Científica. Métodos e técnicas de pesquisa.** Monografias, dissertações, teses e livros. Aparecida-São Paulo: Idéias e letras, 2015.

QUADROS, Ronice M. de. KARNOPP. Lodenir B. **Língua Brasileira de Sinais: Estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: Métodos e técnicas.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

SUPALLA, Ted; WEBB, R. **The grammar of International Sign Language: A new look at pidgin languages.** In: EMMOREY, K.; REILLY, J. (Orgs.), Sign, Gesture and Space. Mahwah, NJ, 2009

VILHALVA, Shirley. **Mapeamento das línguas de sinais emergentes:** um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul. 2009. Dissertação. (Mestrado em Linguística). Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/92972>. Acesso em: 05 abr. 2019.

VILHALVA, Shirley. WITKOSK, Sílvia Andreis. **Ser surda: história de uma vida para muitas vidas.** Curitiba: Juruá, 2013.

Capítulo 9
**CONCEPÇÕES HISTÓRICAS DO
DESENVOLVIMENTO INFANTIL A PARTIR DA
PROPOSTA DE MARIA MONTESSORI NO
BRASIL**

*Taíza Fernanda Ramalhais
Vinicius Rufino Leal
Thuana Marques Dinh The
Leticia Venancio Peres
Edimara Zanatta Ribeiro
Natalia Pereira
Mariana Pelози Rodriguês
Amanda Martinhão Barbosa
Luana Stefani Ramos*

CONCEPÇÕES HISTÓRICAS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL A PARTIR DA PROPOSTA DE MARIA MONTESSORI NO BRASIL

Taíza Fernanda Ramalhais

Doutora em Ciência Animal. Docente UNIMEO-CTESOP.

Vinicius Rufino Leal

Mestrando em Matemática. Docente UNIMEO-CTESOP.

Thuana Marques Dinh The

Acadêmica Psicologia UNIMEO-CTESOP.

Leticia Venancio Peres

Acadêmica Psicologia UNIMEO-CTESOP.

Edimara Zanatta Ribeiro

Especialista em Educação Especial. Pedagoga.

Natalia Pereira

Acadêmica Psicologia UNIMEO-CTESOP.

Mariana Pelози Rodriguês

Especialista em Educação Especial. Pedagoga.

Amanda Martinhão Barbosa

Acadêmica Psicologia UNIMEO-CTESOP.

Luana Stefani Ramos

Acadêmica Psicologia UNIMEO-CTESOP.

RESUMO: O método de ensino Montessori, originou-se no início do século XX, o qual valoriza o princípio da auto educação e defende que as crianças explorem o ambiente educacional, interajam com os materiais e reflitam seus conhecimentos no seu próprio ritmo durante o processo de desenvolvimento infantil. Este artigo apresenta uma pesquisa de abordagem qualitativa, na perspectiva bibliográfica, utilizando-se deste com o objetivo de evidenciar as concepções históricas do desenvolvimento infantil a partir da proposta de Maria Montessori no Brasil. Percebeu-se que a intencionalidade dessa concepção pedagógica passa essencialmente pelo caminho de uma prática educacional voltada à autonomia e ao progresso individual do aluno, proporcionando espaço e tempo para tal, em que através da pesquisa foi possível perceber que o método traz grandes contribuições à autonomia da criança, abertura e facilidade para a preparação no processo de ensino-aprendizagem e também ensino de conteúdos, pois em razão disso, Maria Montessori conseguiu revolucionar a visão sobre a educação, de forma que desponta ainda hoje como excelente solução para a implantação de escolas que visem produção de conhecimento, de fato. Nesse sentido, a difusão do seu método para a concepção arquitetônica das instituições, apresenta-se como maneira significativa de contribuir para uma educação brasileira mais eficiente, acessível e atrativa.

Palavras-chave: Montessori. Método. Brasil. Concepções históricas. Desenvolvimento infantil.

ABSTRACT: The Montessori teaching method originated in the early 20th century, which values the principle of self-education and advocates that children explore the educational environment, interact with materials and reflect their knowledge at their own pace during the process of child development. This article presents a research with a qualitative approach, in the bibliographic perspective, using it with the objective of highlighting the historical conceptions of child development from the proposal of Maria Montessori in Brazil. It was noticed that the intentionality of this pedagogical conception goes essentially through the path of an educational practice aimed at autonomy and individual progress of the student, providing space and time for this, in which through research it was possible to perceive that the method brings great contributions to autonomy of the child, openness and ease of preparation in the teaching-learning process and also the opportunity for content, because because of that, Maria Montessori managed to revolutionize the vision of education, in a way that still stands today as an excellent solution for the implementation of schools that aim to produce knowledge, in fact. In this sense, the dissemination of its method for the architectural design of institutions presents itself as a significant way to contribute to a more efficient, accessible and attractive Brazilian education.

Keywords: Montessori. Method. Brazil. Historical conceptions. Child development.

1 INTRODUÇÃO

A busca por construções históricas a respeito da educação, seus movimentos, desafios e avanços tem sido pauta de discussões ao longo da história. Nesse decorrer é de conhecimento comum que vários modelos foram tentados na ânsia de responder em seu tempo sobre os desafios do ensinar e do aprender no processo do desenvolvimento infantil.

Pois no que diz em relação às etapas do desenvolvimento da criança sabe-se que devem ser observadas e respeitadas na sua individualidade, para que suas potencialidades possam ser enriquecidas e desenvolvidas com a estimulação, beneficiando assim, o seu desenvolvimento como um todo. A não intervenção precoce poderá causar à criança consequências negativas, visto que a aquisição de conhecimentos está ligada diretamente com o desenvolvimento psicomotor, em que a criança precisa ser estimulada para que ela possa evoluir aproveitando toda a sua capacidade cognitiva (RAMALHAIS, T. F. *et al* 2020).

É frente a isso que este estudo parte da prática educacional com o objetivo descrever as contribuições que o método Montessori possibilita à realidade brasileira.

Maria Montessori foi uma mulher à frente do seu tempo, que idealizou uma educação que pudesse abarcar a todos e proporcionar atividades que fossem eficazes na aquisição de conhecimento. Frente a isso, defendeu veementemente a infância como um período fértil em que as potencialidades para a aprendizagem estão no seu ápice e que justamente por isso as crianças deveriam ter seu espaço de aprendizagem garantido de forma livre e autônoma, assim como, nós adultos aprendemos ao longo do tempo que é possível desenvolver. Sua visão permitiu conceber a criança como uma pessoa que explora o mundo ao seu redor, enfatizando a liberdade de ação nessas interações e fornecendo educação sensorial como parte integrante da prática do professor.

Ao conhecer essa forma apaixonada e que baseia-se na crença sobre o potencial infantil que este grupo buscou por meio de uma pesquisa qualitativa, realizar uma revisão bibliográfica a respeito da temática, caracterizando quais as concepções históricas do desenvolvimento infantil, segundo Maria Montessori, que possibilitou o desenvolvimento de novos marcos para o processo educacional no Brasil.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Contextualização histórica do Método de Maria Montessori

Maria Montessori foi a primeira médica da Itália, atuando em uma clínica psiquiátrica do hospital da Universidade de Roma em 1897, por durante dois anos. Foi neste lugar que se pode experimentar a busca por métodos de tratamento que fossem

eficazes em casos de retardo mental, termo utilizado na época, com um grupo de jovens. Isso possibilitou que algum tempo depois Montessori iniciasse seus estudos na área da educação especial e no ano de 1907 iniciou sua carreira na educação com cargo de diretora na creche Casa Dei Bambine (BARROS E PERREIRA, 2005).

O ensino tradicional da época era desrespeitoso e cruel com a criança, onde o professor tinha um papel autoritário e a criança era obrigada a aprender conteúdos decorados. A aplicação de um novo modelo veio a partir de uma concepção observacional, Montessori considerou que se seus métodos eram eficazes com alguém com atraso no desenvolvimento, quão vantajoso poderiam ser ao serem aplicados com crianças em um nível de normalidade. Foi assim que iniciou essa nova forma de aprendizagem em crianças consideradas normais, vindas de famílias carentes, onde a maioria dos pais não eram alfabetizados. Essas crianças ingressam aos 3 anos de idade e aos 5 anos já sabiam ler e escrever sem que fossem diretamente ensinadas. Sua premissa de ação se baseava no fato de que “todas as crianças possuem indistintamente a capacidade de ‘absorver’ a cultura.” (MONTESSORI, 1949, p. 11).

Seu método consistiu em alimentar a liberdade e criatividade da criança, uma vez que essa tem capacidade de aprender e desenvolver habilidades por conta própria. Sendo assim, Montessori propôs a ideia de um ambiente preparado, contendo objetos que as crianças fossem capazes de manipular sozinhas sem ser necessária a interferência de um adulto no processo. A partir disso temos o ambiente das crianças organizados de forma que consigam acesso aos seus materiais, tendo liberdade de escolha e o tempo necessário para a manipulação do mesmo, sendo necessária a ajuda de um professor somente quando solicitado pela criança (MONTESSORI, 1949).

Em sua obra *Mente Absorvente* (1949) Montessori enfatiza a importância do ambiente nesse processo de aprendizagem

[...] a mente absorvente da criança se orienta na direção do ambiente; e, especialmente no início da vida, deve tomar cuidados especiais para que o ambiente ofereça interesse e atrativos para esta mente que se deve dele nutrir para a própria construção (MONTESSORI, 1949, p.113).

Maria Montessori tem contribuições de extrema relevância para o processo de aprendizagem infantil, segundo Sousa *et al* (2014), no ano de 1929 ela cria a Associação Montessori Internacional (AMI) direcionada à infância e seu desenvolvimento e em 1947 em Londres fundou o Centro Montessori.

2.2 Concepções e metodologias de aprendizagem, educação e desenvolvimento subjacentes ao método montessoriano.

Antigamente, no ano de 1970, em contexto social, a criança pouca relevância social e diante a este cenário educacional rígido e baseado pela educação tradicional, surge Maria Montessori e suas contribuições inovadoras que mudaram a concepção da criança e seu papel na sociedade e na produção de conhecimento.

Concomitante aos poderes desconhecidos da criança, sob concepção montessoriana, a primeira infância é o período mais rico a ser explorado através da educação e uma vez que se deixa passar a oportunidade de expandir o desenvolvimento, isso pode ser irreparável, pois “os primeiros dois anos de vida abrem um novo horizonte, revelam leis de construção psíquica até agora mantidas ignoradas” (MONTESSORI, 1949, p.09).

Assim, nota-se que os maiores picos do desenvolvimento se concentram na primeiríssima infância e tal fato aliado ao método montessoriano corroborará para que a criança obtenha o pleno desenvolvimento de suas funções, a partir do ensino que se adapta ao estilo de aprendizagem do aluno. Por isso, o material selecionado proporciona a criança a capacidade de formular seu próprio conceito e adquirindo uma performance autônoma.

Percebe-se que a inovação de seu método coloca a criança em posição ativa ao seu aprendizado e dessa forma, seu desenvolvimento não se restringe apenas as faculdades intelectuais, mas também a sua capacidade de deliberação, autonomia e iniciativa sobre o aprendizado. Nesse contexto, o processo de aprendizagem ocorre do macro ao micro conhecimento, é com base na materialidade que o aluno conseguirá projetar suas abstrações.

Entretanto, para que esse processo de aprendizagem ocorra de maneira eficaz é necessário a disposição de materiais didáticos que forneçam subsídios para o

ensino-aprendizagem, além da necessidade da estruturação de um ambiente que se adapte às necessidades da criança. Para que o processo progrida, são necessárias as adaptações das proporções que ofereçam o devido acesso de forma facilitada a criança dispondo os materiais necessários de forma que seja possível a realização da atividade planejada.

O método se inicia pelo cultivo da atenção, despertando a vontade, articulando a inteligência e a imaginação criativa para que a criança possa manipular o que está ao seu redor. Montessori defende a auto aprendizagem baseando-se na organização das classes como ambientes facilitadores (BUSQUETS, 2003)

Dessa forma, se a criança dispõe de um ambiente preparado que irá se basear na autoeducação e dispõe para o aluno a liberdade de escolha, de repetição, em que cada brinquedo e brincadeira que são abordados pelo método montessoriano recebem a função de auxílio no desenvolvimento da criança de uma forma lúdica.

Nessa perspectiva de ensino, observa-se que é de suma valia que tudo o que é ensinado a criança esteja ligado com a vida e seu cotidiano, para que o aluno em seus gestos e ações de aprendizagem e o exercício de seu cognitivo, obtenha liberdade.

Particularmente é possível analisar que junto a educação cósmica que engloba a curiosidade, inter-relação, realidade, imaginação e fantasia da criança em conjunto da educação com ciência, que estabelece a observação e análises, o ambiente de ensino estará preparado para receptor um adulto preparado e uma criança equilibrada e isso permitirá que o aluno possa agir sobre sua própria educação.

Conclui-se com isso que Maria Montessori revela, por intermédio de seu método, que os materiais como formas geométricas, material dourado, letras de lixa, encaixes sólidos e materiais de uso cotidiano da criança faz com que ela desenvolva os movimentos, a atenção, os sentidos, a preparação para escrita com exercícios da vida prática e assim, concretiza o fato de a criança ter seu lugar no mundo e a agir com responsabilidade social.

2.3 Movimento Montessori no Brasil

Ainda que não seja um método novo, datando de mais de um século, o Método Montessori propõe estratégias consideradas revolucionárias até mesmo para os dias atuais. Desenvolvido através de anos de observação e análise sobre a peculiaridade infantil, com o intuito de promover a independência, disciplina e senso crítico da criança, assim como inseri-la no mundo dos adultos. Por essa razão, as escolas montessorianas estão espalhadas por todas as regiões do globo terrestre, desde metrópoles até as pequenas cidades (ALMEIDA, 1984).

Buscando relacionar obra e autor em época e culturas diferentes, Campos (2017) aponta que os conceitos educativos da obra de Montessori foram sendo ressignificados pelos seus estudiosos e aplicadores em cada nova cultura e momento em que fosse inserida. No Brasil, a apropriação da pedagogia montessoriana se deu principalmente através da sua aplicabilidade na instauração da Educação Infantil e Ensino Primário, sendo o Método Montessoriano especialmente relacionado a ao uso de materiais didáticos específicos, além de mobiliários projetados especialmente para a estatura física das crianças.

De acordo com a Organização Montessori do Brasil (OMB, 2021), as primeiras ideias de Montessori chegaram ao Brasil, de forma isolada, em 1910 através de Joana Falce Scalco, que recém-chegada da Europa, introduziu o Sistema Montessori na escola Emília Erichsen, localizada no Paraná. Contudo, foi por intermédio de Miguel Calmon, um médico baiano, que em 1924 a metodologia montessoriana teve realizada sua divulgação de forma sistemática no Brasil, posto que Calmon obteve autorização direta de Montessori para publicar aqui no país o livro “Pedagogia Científica”, obra fundamental da bibliografia de Montessori. Durante os anos que se seguiram, houve algumas tentativas de implantação do Sistema Montessori no país, tanto na rede privada de ensino quanto na pública, com destaque para São Paulo.

Em 1950, Pipper Lacerda fundou em São Paulo a Associação Montessori do Brasil, seguido de Celma Perry que em 1956 inaugurou o primeiro programa de formação de professores pela didática do método montessoriano. Várias tentativas de implantação do método se deram, até que na década de 70 já era possível encontrar Escolas Montessorianas nos diferentes Estados Brasileiros. Ainda nesta década, congressos com a temática montessoriana passaram a ser realizados, até que em

1996 a Organização Montessori do Brasil – OMB foi oficializada como a organização representativa do Movimento Montessori no país, atualmente considerada o elo entre as diversas escolas que adotam esse sistema de ensino, assim como atuante em diversos cenários com o intuito de difundir cada vez mais os ideários montessorianos (Organização Montessori do Brasil, 2021).

Campos (2017) em uma análise bibliográfica realizada na base de dados da BVS Brasil identificou que entre os estudos montessorianos realizados no país, o tema que recebe maior atenção pelos pesquisadores é o da perspectiva educacional. Contudo, o autor ainda aponta que apesar dessa perspectiva em evidência, ao analisar os dados históricos do Brasil, depreende-se que o método Montessori se faz presente em sua grande maioria em escolas privadas, sendo raras a sua aparição em escolas da rede pública de ensino.

Apesar da corrente necessidade existente nos dias atuais da implementação de metodologias de ensino que possibilitem novos meios de aprendizagem, ao examinar a legislação brasileira conquanto as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), não se encontra incentivo a refletir sobre a pedagogia de Montessori como um modelo complementar ao tradicional praticado nas escolas públicas do país. Se faz necessário reconhecer a importância na educação infantil de uma abordagem diferenciada para o desenvolvimento da criança, valorizando a sua autoestima, liberdade e autonomia, habilidades estas que são centrais na pedagogia montessoriana (OLIVEIRA, 2021).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que, dentro da história do método, o olhar prioritário à criança originou o ponto de partida e permanência do método. Embora sua organização inicial tenha surgido no entorno de crianças com deficiências, foi a partir desses, que se percebeu a possibilidade e a necessidade de fortalecer o processo de educação das crianças em geral de uma forma inovadora, fazendo com que esse processo se tornasse um grande complemento de uma das maiores ferramentas emancipadoras humana, que é o ambiente escolar, o qual possibilita benefício individual e coletivo daqueles que a utilizam.

Estudos mostram que um método de ensino não pode ser universalizado, pelo contrário, o grau reproduzível depende do espectador, sua construção deve considerar a dimensão pessoal, a autenticidade de que faz parte deste. É com base nesta premissa que descreve-se o método Montessori como facilitador do aprendizado, normalizando o comportamento e respeitando os alunos. Ao promover unanimemente a autonomia, a organização e a serenidade. Desta forma, os professores tornam-se cada vez mais observadores, os alunos cada vez mais capazes de realizar as atividades com autonomia, sendo a criança vista como o centro de todo o processo. Desta forma, é aconselhável preparar o ambiente e os materiais para que as crianças possam se locomover livremente e escolher cada uma das atividades, observar essas dinâmicas, interesses e necessidades dos alunos, é de responsabilidade do professor.

Pois em razão disso, Maria Montessori conseguiu revolucionar a visão sobre a educação, de forma que desponta ainda hoje como excelente solução para a implantação de escolas que visem produção de conhecimento, de fato. Nesse sentido, a difusão do seu método para a concepção arquitetônica das instituições, apresenta-se como maneira significativa de contribuir para uma educação brasileira mais eficiente, acessível e atrativa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, T. D. **Montessori: O tempo o faz cada vez mais atual**. Perspectiva, Florianópolis, Santa Catarina, 1984. ISSN print 0102-5473, eISSN 2175-795X. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8857/8198>

CAMPOS, S. B. **A institucionalização do método Montessori no campo educacional brasileiro (1914-1952)**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/186514>

FARIA, A., C. E.; LIMA, C. F.; VARGAS, D.P. V. et al. **Método Montessoriano: A importância do ambiente e do lúdico na educação infantil**. Juiz de Fora – MG. Junho de 2012.

MONTESSORI, Maria. **Mente absorvente**. Rio de Janeiro: Editora Nórdica, 1949.

Movimento Montessori no Brasil. **ORGANIZAÇÃO MONTESSORI DO BRASIL, OMB**. 2021. Disponível em: <http://omb.org.br/educacao-montessori/a-classe-agrupada>

OLIVEIRA, D. S. .; MARTINS, D. R. G.; OLIVEIRA, C. C. de .; SILVA, C. R. da .; SILVA, R. R. da; SILVA, J. E. **The Montessori Method in basic education: A systematic review of the literature on its influence on child development in the early years.** Research, Society and Development, [S. l.], v. 10, n. 5, p. e48010515300, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i5.15300. Disponível em: <https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/15300>.

PUJOL-BUSQUETS, J. M. Educação ativa e sensorial, In: SEBARROJA, Jaume carbonell et al (orgs). **Pedagogias do século XX**. Tradução Fátima Murad, Porto Alegre: Artmed, 2003.

RAMALHAIS, T.F.; Nunes, L. F. L.; SILVA, G. F. B.; CARDOSO, F. B. **A importância da estimulação precoce na primeira infância com crianças institucionalizadas.** Brazilian Journal of Development. Curitiba, v. 6, n. 8, p. 55083-55096, Aug. 2020.

Capítulo 10

TRADUTOR/INTÉRPRETE DE LÍNGUAS DE SINAIS OU PROFESSOR?: REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DO INTÉRPRETE EM SALA DE AULA

Iara Fontes Nascimento

Ilvanir da Hora Santos

Augusto Oliveira Matos

TRADUTOR/INTÉRPRETE DE LÍNGUAS DE SINAIS OU PROFESSOR?: REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DO INTÉRPRETE EM SALA DE AULA

Iara Fontes Nascimento

Pós graduada em Libras, graduada em Letras Português, graduanda em Letras Libras, intérprete na Universidade Federal de Sergipe. E-mail: iara232429@gmail.com

Ilvanir da Hora Santos

Mestre em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (NPGECEMA) pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Pedagoga. Especialista em Libras, e, em Didática e Metodologia do Ensino Superior. Graduanda do curso Letras-Libras (UFS). Membro do grupo de pesquisa do Núpita. Pesquisadora sobre a Educação Inclusiva. E-mail: vanirhora@gmail.com

Augusto Oliveira Matos

Professor da rede Municipal de Piritiba-BA, Especialista em Gestão Escolar, trabalha na educação básica da Zona Rural. Membro da associação de Moradores do Povoado do Maçambão- Piritiba-BA, Pesquisador sobre Educação Ambiental no contexto rural, temáticas relacionadas à Formação Docente, Processos de Ensino e Aprendizagem e Educação Inclusiva. E-mail: professoraugustoneto@gmail.com

RESUMO

O presente estudo tem por finalidade refletir acerca do papel do Tradutor/Intérprete de língua de sinais atuando nas escolas, tanto públicas quanto privadas, sua presença em sala de aula tem sido cada vez mais comum, e sobre os desafios enfrentados por ele no exercício de sua função. Tem como objetivo discutir acerca dos equívocos existentes a cerca desse profissional. Para tanto, se fez necessária uma breve retomada na história dos surdos e do intérprete no Brasil. A pesquisa patuou-se em estudos bibliográficos e para aprofundar a pesquisa utilizou-se a entrevista semiestruturada. Constatamos com suas respostas que um dos principais impasses vividos pelos intérpretes de língua de sinais em sala de aula é justamente a confusão existente quanto ao seu papel. Percebemos que, apesar dos avanços, essa profissão, em especial neste campo de atuação, é pouco compreendida pelos demais

componentes do corpo escolar. Assim, o real papel e os limites de sua função não foram ainda delimitados nesse meio.

Palavra- chave: Língua de Sinais. Tradutor/Intérprete. Educação. Línguas de Sinais.

ABSTRAT

The present study aims to reflect on the role of the sign language translator / interpreter working in schools, both public and private, his presence in the classroom has been increasingly common, and about the challenges he faces in the exercise of its function. It aims to discuss the existing misconceptions about this professional. For that, a brief resumption in the history of the deaf and the interpreter in Brazil was necessary. The research was based on bibliographic studies and to deepen the research, semi-structured interviews were used. We verified with their responses that one of the main impasses experienced by sign language interpreters in the classroom is precisely the confusion that exists regarding their role. We realized that, despite the advances, this profession, especially in this field, is poorly understood by the other members of the school staff. Thus, the real role and the limits of its function have not yet been defined in this environment.

Keywords: Sign Language. Translator / Interpreter. Education. Sign Lang

Introdução

Muito se tem falado sobre inclusão, surdez, Libras, intérprete de língua de sinais e como esse universo tem sido tratado e visto na nossa sociedade atual? Nesse trabalho irá discutir sobre o profissional Tradutor/Intérprete de Libras (TILS), e com base em diversos trabalhos anteriores, abordaremos alguns pontos relevantes nesse universo da surdez.

A necessidade de comunicação é, indiscutivelmente, inerente ao ser humano. Esta por sua vez, dar-se-á de maneiras diferentes quando se trata de pessoas surdas e ouvintes. Assim, podemos dizer que existe um impulso dos indivíduos para a comunicação e, para os surdos, esse impulso é sinalizado (GESSER, 2009).

Implica dizer que para os ouvintes a modalidade comunicativa é a oral-auditiva, enquanto que para os surdos é espaço-visual, ou seja, os ouvintes falam com a “boca” e ouvem com os ouvidos, já os surdos falam com as mãos e ouvem com os olhos. Assim, podemos dizer que (MEC, 2004, p.10):

“O termo 'ouvinte' refere-se a todos aqueles que não compartilham as experiências visuais enquanto surdos. A surdez consubstancia experiências visuais do mundo. Do ponto de vista clínico comumente se caracteriza a surdez pela diminuição da acuidade e percepção auditivas que dificulta a aquisição da linguagem oral de forma natural. E os surdos são as pessoas que se identificam enquanto surdas. Surdo é o sujeito que apreende o mundo por meio de experiências visuais e tem o direito e a possibilidade de apropriar-se da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa, de modo a propiciar seu pleno desenvolvimento e garantir o trânsito em diferentes contextos

sociais e culturais. A identificação dos surdos situa-se culturalmente dentro das experiências visuais. Entende-se cultura surda como a identidade cultural de um grupo de surdos que se define enquanto grupo diferente de outros grupos. Essa cultura é multifacetada, mas apresenta características que são específicas, ela é visual, ela traduz-se de forma visual. As formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes.”

A maior dificuldade vivida pelos surdos certamente é a comunicação, principalmente com a maioria ouvinte. Considerando que estes possuem um canal próprio para se comunicar. Para um ouvinte a comunicação é feita de modo oral-auditivo, ou seja, o locutor oraliza para que o interlocutor receba a mensagem através do canal auditivo e a decodifique.

No entanto, para os surdos a mensagem virá através de sinais realizados que recebidos pelo canal visual, os olhos. Esta forma de comunicar-se é realizada através da Língua de Sinais (LS) que é tão natural e complexa como qualquer outra língua oral-auditiva. Para salientar este fato, GESSER (2009), nos diz que:

“a língua de sinais tem todas as características linguísticas de qualquer língua humana natural. É necessário que nós indivíduos de uma cultura de língua oral, entendamos que o canal comunicativo diferente que o surdo usa para se comunicar não anula a existência de uma língua tão natural, complexa e genuína como é a língua de sinais”.

Portanto, os surdos em nada diferem dos ouvintes quanto a sua capacidade de aprender e se desenvolver intelectualmente, apenas, utilizam para a língua de sinais. Segundo Araújo (2012, p.19),

“O surdo não é pior que o ouvinte, é cognitivamente igual, tem as mesmas capacidades e inteligências, porém é um sujeito que tem uma forma única, peculiar de aprender, pois compartilha duas culturas e precisa apropriar-se de ambas. A língua de sinais constitui esta ponte, portanto, importante na educação dos surdos nas classes regulares”.

Essa diferença existente sempre causou empecilhos para que houvesse uma boa comunicação e interação. Considerando uma maioria ouvinte, estes sempre estiveram em uma posição de certo poder em relação aos surdos, que por sua vez foram vistos de diversas maneiras negativas no decorrer da História.

As dificuldades comunicativas levaram a necessidade de um mediador entre surdos e ouvintes, e assim surge a figura do Tradutor/Intérprete de línguas de sinais (TILS). A cerca desse profissional que por muito tempo foi visto, apenas como um ajudador, apontaremos o que tem mudado nos últimos anos, porém ainda está distante do devido reconhecimento.

O TILS colabora para inclusão da pessoa surda nos diversos ambientes sociais como igreja, teatros, principalmente nas escolas etc. É ele quem intermídia a comunicação entre os surdos e os ouvintes. Quando presente nas instituições escolares é chamado de Tradutor/Intérprete educacional. Sua presença constante em sala de aula junto ao aluno, às vezes, é confundida com a do professor.

Antes de discutimos sobre o Tradutor/Intérprete, sua importância e atuação na escola, faz-se necessária uma contextualização da História dos Surdos no mundo. As barreiras enfrentadas por eles mostram quão valioso faz-se a presença do profissional Tradutor/Intérprete de Língua de Sinais (TILS) em suas vidas.

Nesta perspectiva o trabalho baseou-se com a entrevista. Foram entrevistadas duas intérpretes, atuantes na rede regular de ensino. Tento em mente a confusão que rodeia o papel do intérprete.

O objetivo desta pesquisa é discutir esse equívoco existente à cerca do papel do intérprete profissional.

Breve relato sobre a História dos Surdos

Os surdos vêm superando diversos obstáculos ao longo da História. Na antiguidade eles chegaram a ser vistos como animais desprovidos de fala e pensamento, sendo incapazes de aprender.

“355 a.C.O filósofo Aristóteles (384 – 322 a.C.) acreditava que quando não se falavam, conseqüentemente não possuíam linguagem e tampouco pensamento, dizia que: “... de todas as sensações, é a audição que contribuiu mais para a inteligência e o conhecimento..., portanto, os nascidos surdomudo se tornam insensatos e naturalmente incapazes de razão”, ele achava absurdo a intenção de ensinar o surdo a falar”. (STROBELL, 2010, p. 18)

Para muitas pessoas eles não passavam de “não-humanos”, um fardo pesado que devia ser conduzido por toda a vida” (LIMA, 2004). Na Roma antiga não eram vistos como cidadãos, diversos direitos lhes eram negados a exemplo do direito de casar ou ainda herdar a herança de seus pais. Para Silva (2009), a condição do sujeito surdo era a mais miserável de todas, pois a sociedade considerava-os como imbecis, anormais, incompetentes.

Ainda de acordo com Silva (2009), para muitos nobres era um grande problema não ter para quem deixar suas fortunas e a única maneira de fazer com que seus filhos

a herdassem era torná-los cidadãos, para isso, era necessário que estes fossem educados.

Com a situação começa a mudar e na tentativa de educá-los procuraram o monge Beneditino de nome Ponce de León que buscou ensinar-lhes a ler, escrever e a falar utilizando-se de diversos métodos como o uso de sinais, língua oral ou ainda uma combinação dos dois para instruir seus alunos.

A partir desse momento foram desenvolvidas correntes educacionais, as quais deixaram consequências, boas ou não, em toda a História dos Surdos. São elas: o oralismo, percebe a surdez como uma deficiência que precisa ser corrigida, utiliza de diversas técnicas e métodos de oralização. A comunicação total, como o próprio nome já diz, permitia diversos meios para comunicação, sinais, gestos, oralização. Por fim, o Bilinguismo, corrente mais aceita atualmente por considerar fundamental que os surdos aprendam a modalidade escrita da língua majoritária do seu país, enaltecendo a Língua de Sinais como língua natural dos surdos, reconhece sua cultura e identidade.

Em 1880, ocorreu na cidade de Milão, na Itália, um marco nessa História. O congresso internacional que reuniu educadores de surdos. Nele, princípios antigos como os de Aristóteles foram retomados e após uma votação na qual, os poucos professores surdos presentes, foram deixados de fora, decidiu-se que a educação oralista era superior à língua gestual e aprovou-se uma resolução que proibia o uso dessa língua nas escolas. Essa decisão trouxe retrocesso para a educação e sofrimento para os surdos. Sobre esse episódio Sacks (1998, p.40) revela que:

“Os próprios professores surdos foram excluídos da votação”, o oralismo saiu vencedor e o uso da língua de sinais foi “oficialmente” abolido. Os alunos surdos foram proibidos de usar sua própria língua “natural” e, dali por diante, forçados a aprender, o melhor que pudessem, a (para eles) “artificial” língua falada. E talvez isso seja condizente com o espírito da época, seu arrogante senso da ciência como poder, de comandar a natureza e nunca se dobrar a ela.

A corrente oralista perdurou, como obrigatória, por praticamente um século. Somente, a partir de 1960, com os estudos do linguista norte americano William Stokoe, as línguas de sinais foram reconhecidas como línguas (GESSER, 2009). Com isso, percebeu-se que os resultados alcançados com o oralismo nos últimos cem anos não tinham sido nada satisfatórios e o bilinguismo começa a ganhar espaço.

Aqui no Brasil, oficialmente, essa História começa com o Imperador Dom Pedro II que com uma visão diferenciada da maioria naquela época, trouxe, da França, um professor surdo, Eduard Huet o qual fundou o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos no Rio de Janeiro, atualmente, Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES). O INES tem grande importância na organização da Libras (Língua Brasileira de Sinais) e sempre foi frequentado por surdos de todo o país, misturando sinais de vários lugares e enriquecendo a língua,

Para o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, como era denominado, convergiam alunos surdos dos principais estados do Brasil, nele permanecendo durante o período letivo, em regime de internato, retornando para seus estados no período das férias. Dessa forma, levavam para suas cidades a língua de sinais adquirida, no INES, misturando-a com os dialetos usados pelos surdos que não frequentavam o instituto. Os alunos retornavam das férias com seus regionalismos, que por sua vez iam sendo incorporados a uma única língua, hoje, denominada LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais. (Costa Leite, 2004)

Mais tarde em 1987 é fundada a Federação Nacional de Educação de Surdos (FENEIS), entidade filantrópica, sem fins lucrativos, que tem por finalidade a defesa de políticas em educação, cultura, saúde e assistência social, em favor da comunidade surda brasileira, bem como a defesa de seus direitos.

Em todo o percurso dessa história percebemos a necessidade da comunicação e os diversos esforços para vencer as dificuldades, muitas vezes impostas pela sociedade.

A história do Tradutor/Intérprete de Língua de Sinais (TILS)

Em diversos países há TILS. Sua história iniciou-se a partir de ações voluntárias que foram sendo valorizadas a medida que os surdos foram conquistando seu exercício na cidadania. Como diz Cruz (2016):

A profissão de intérprete surge a partir do momento em que dois grupos com línguas diferentes não se compreendem, necessitando então de alguém que faça parte dos dois mundos linguísticos para fazer a mediação, a tradução e interpretação para ambas as partes.

Com a presença dos surdos na sociedade foi o ponto chave para o reconhecimento da língua de sinais (LS) de cada país bem como a profissionalização do TILS. No Brasil, a língua de sinais brasileira (Libras) foi oficializada pela Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), que reconhece a língua como meio oficial de comunicação entre surdos e ouvintes.

A partir desse reconhecimento enquanto língua de fato os surdos passaram a ter garantia de acesso a língua enquanto direito linguístico. Consequentemente, a presença de um intérprete torna-se fundamental nas salas de aula e, também, em outros ambientes. (BORGES E NOGUEIRA, 2013).

Dessa forma, as instituições se viram obrigadas a ofertarem acessibilidade a esses alunos surdos. E, como garantir essa acessibilidade? Ofertando a presença do TILS. No Brasil, a presença do TILS iniciou-se em ambientes religiosos. Em 1988, aconteceu o primeiro Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais organizado pelo FENEIS promovendo o intercambio entre diversos TILS no Brasil além da avaliação desse profissional. (MEC, 2004).

Em 1992, aconteceu o segundo Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais e dessa vez promoveu o intercambio entre intérpretes de outros países. Neste encontro foi discutido e votado o regime interno do Departamento Nacional de Intérpretes. (MEC, 2004).

A partir desses encontros surgiram outros encontros a nível regional e local e demais conquistas como o reconhecimento da língua de sinais como língua oficial das comunidades surdas brasileira, em 24 de abril de 2002. Com este reconhecimento o TILS deu um passo importante abriu diversas oportunidades no mercado de trabalho e o reconhecimento da profissão e formação do TILS.

Devido a essa característica, não há muitos registros históricos sobre a profissão (SILVA e *tal* 2003). Ou seja, em seus primórdios, ele era alguém da família, ou próximo a ela que pelo convívio, conseguia aprender a se comunicar com o surdo e assumia a função de mediar a comunicação. As igrejas também colaboraram muito para o desenvolvimento desse profissional, considerando que até hoje ele é presença certa dentro de muitas delas. Vários também, tiveram suas formações iniciadas nesse meio.

Embora, boa parte profissionais que atuam como TILS sua formação se dá, normalmente, em cursos básicos de intérprete de línguas de sinais. No Brasil, a graduação ainda, é pouco ofertada. Autores, enfatizam a necessidade de uma maior capacitação na formação do TILS.

Quem é o Tradutor/Intérprete de língua de sinais (TILS)?

O TILS é a pessoa que traduz e interpreta a língua de sinais para a língua falada e vice-versa em quaisquer modalidades, seja oral ou escrita (MEC, 2004). De acordo com Cruz (2016), esse profissional deve ser alguém dotado de um grande saber cognitivo-linguístico com pleno domínio gramatical e cultural das línguas a serem traduzidas. Seu trabalho é desgastante e exige dele preparo físico e mental, além de domínio das línguas envolvidas no processo. Ele precisa estar inserido na comunidade surda, vivenciar junto sua cultura, suas lutas, vitórias e precisa conhecer bem o surdo e suas características pois,

Encarrega-se de reconstruir a realidade encontrada de maneira mais condizente com seu idioma, sem falseá-la, seja pela adição, seja pela supressão. Essa atitude está mais relacionada com o conceito que ele tem das pessoas surdas, e não sobre seu conhecimento da LIBRAS. (SILVA, e *tal* 2003, pg 237)

Segundo Ferreira (1993), ele é o “intermediário”, é o “mediador” podendo ser considerado o “negociador que exerce suas atividades colocando-se entre o produtor e o consumidor, ou seja, é o TILS quem media a tradução/interpretação da língua alvo para a língua fonte.

O TLS é reconhecido e sua formação normatizada através do decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2002 regulamentada pela Lei Federal 12.319, de 1º de setembro de 2010 o exercício da profissão de Tradutor/Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Rosa e Dallan (2002), nos esclarecem que:

O tradutor é o profissional que faz a tradução de um documento escrito. O interprete é aquele profissional que traduz de forma verbal para outra língua algo que foi dito. No caso dos surdos, quem faz este trabalho é o interprete de língua de sinais, ou seja, uma pessoa ouvinte bilíngue, que domina o português na modalidade oral e a Língua de Sinais.

Entretanto, os dois termos são aceitos tanto pela comunidade surda como pela comunidade dos ouvintes, não dissociam as nomenclaturas. O TILS carrega em suas mãos grande responsabilidade pois dele, depende grande parte da absorção de conhecimento de mundo adquirido pelos surdos e sua inclusão na sociedade. Uma interpretação equivocada pode gerar danos, desconforto ou mesmo perda de importantes informações.

A atuação do Tradutor/Intérprete em sala de aula

Segundo Cruz (2016), alguns campus de atuação desse profissional são: escola, igreja, empresa, hospitais, senado e TV, devendo manter onde estiver a mesma competência, porém com conhecimentos específicos para cada área. Ainda de acordo com Cruz, o TILS recebe algumas denominações um pouco diferentes de acordo com seu principal campo de atuação e suas atribuições.

O intérprete que atua na escola ele é chamado de “Intérprete educacional” , segundo Tuxi (2005) *apud* Quadros (2003), o intérprete educacional é aquele que atua como profissional de intérprete de língua de sinais na educação. Tem como função intermediar as relações entre professores e os alunos, bem como entre colegas ouvintes e surdos.

Entretanto, para situá-lo onde esta atuando pode receber outras nomenclaturas, vai depender onde ele atuará porém continuará com função de intérprete. Por exemplo:

Na igreja temos o Intérprete religioso, e seus conhecimentos devem estar relacionados com as crenças pregadas ali. Esse ambiente, como já dito anteriormente, foi ponto de partida e aprimoramento para muitos intérpretes. De acordo com Guimarães e Luchi (2013, p. 13):

O intérprete empresarial é o que vai lidar com o cotidiano de empresas e prestar serviços como entrevistar candidatos surdos a vagas de emprego. Na saúde ele atua em lugares como, hospitais, maternidades, postos de saúde e a presença desse profissional, pode salvar vidas. A presença desse nesse contexto social, ainda, é escassa dificultando a comunicação do paciente surdo com o profissional da saúde ouvinte.

Temos, ainda, os intérpretes atuantes em ambientes políticos como câmara de senadores e deputados. Estes costumam aparecer na TV e devem também estar bem preparados, pois, representam, muitas vezes a imagem da profissão para os leigos no assunto.

Em se tratando da imagem desse profissional na mídia televisiva, infelizmente, grande parte da população não tem conhecimento do seu trabalho e da Libras, o que acaba gerando brincadeiras com as especificidades da língua como as expressões faciais e corporais.

Também, temos visto alguns casos de falsos intérpretes ou intérpretes despreparados que aparecem em alguma transmissão de TV e denigrem a imagem desse profissional ante a sociedade.

Entretanto, o trabalho do TILS não é feito de maneira aleatória, ele é regido por um código de ética que exige dele princípios e padrões fundamentais para uma tradução confiável e eficaz que no:

Registro dos Intérpretes para Surdos - em 28-29 de janeiro de 1965, Washington, EUA) Tradução do original Interpreting for Deaf People, Stephen (ed.) USA por Ricardo Sander. Adaptação dos Representantes dos Estados Brasileiros - Aprovado por ocasião do II Encontro Nacional de Intérpretes - Rio de Janeiro/RJ/Brasil – 1992 (QUADROS, pg 31, 2004).

No primeiro artigo diz que:

São deveres fundamentais do intérprete: O intérprete deve ser uma pessoa de alto caráter moral, honesto, consciente, confidente e de equilíbrio emocional. Ele guardará informações confidenciais e não poderá trair confidências, as quais foram confiadas a ele.

O intérprete deve ser uma pessoa leal às informações que lhe são passadas. Fazer a tradução/interpretação respeitando o conteúdo na íntegra. Dessa forma, sendo um profissional de respeito perante a sociedade.

A participação do TILS na sociedade como integrante de um processo de conquista da comunidade surda faz com que se torne relevante pensar em sua prática, principalmente no contexto escolar, área na qual este profissional é mais requisitado.

“A presença do intérprete no espaço educacional ocorreu no momento em que os surdos começaram a frequentar as salas de aula, esse movimento se deu em virtude do movimento de inclusão escolar. A partir de então surgem as seguintes questões: os surdos, estando na escola, como aprenderiam os conteúdos? Quem seria o profissional que faria essa intermediação? Assim, esses antes intérpretes religiosos, familiares e educadores de surdos começaram a interpretar nas escolas.”

Segundo Lacerda (2013), dentro desse ambiente ele tem papel pouco claro e assume múltiplas tarefas. Podemos considerar que este fato se deve a função de intérprete educacional ser algo novo e ainda nos tempos atuais, o fato de ter outro profissional dividindo a mesma sala com o professor pode causar nele um certo estranhamento e desconforto.

Outros problemas a cerca desse profissional, para a autora são, a falta de formação (pela carência de profissionais preparados muitos acabam exercendo essa função sem a formação necessária) necessidade de que o professor também conheça a língua de sinais, tensão entre papel do professor e papel do intérprete (dificuldade em estabelecer limites), papel diferente para diferentes níveis de ensino.

O TILS em sala de aula tem muitos desafios em relação sua função dentro deste espaço. É comum o TILS ser visto como professor em sala de aula, pois, há escolas que têm dificuldade em aceitar a presença desses profissionais sem função pedagógica pelo de não preparem aula, por não exerceram atividades ligados ao ensino do aluno surdo. Lacerda (2009):

No entanto, apenas a presença do TILS em sala de aula não assegura que as questões metodológicas sejam alteradas para contemplar todas as necessidades educacionais especiais do aluno surdo visando a uma atenção inclusiva.

A presença do intérprete acaba, muitas das vezes, mascarando uma inclusão que exclui este aluno surdo. Além disso, a falta formação do profissional educacional leva uma concepção equivocada da atuação do intérprete em sala de aula e, por vezes, quer responsabilizá-lo pelos processos de aprendizagem dos alunos surdos. Portanto, a formação do TILS precisa ser pensada com muito cuidado em diversos aspectos em sua atuação profissional. (LACERDA, 2013)

Diante as considerações anteriores, é importante ouvir educadores que, em suas salas de aula, tenham alunos surdos e tem a atuação do TILS: Como os professores entendem qual o papel do TILS em sala de aula.

ANÁLISE DA PESQUISA

Este é um estudo que busca compreender o relacionamento cotidiano entre intérpretes e professores em sala comum do ensino regular. A opinião desses intérpretes é de fundamental importância para que possamos entender como eles são vistos pelos professores em sala de aula. (NOGUEIRA, 2013)

A análise do discurso desses intérpretes irá favorecer a compreensão de aspectos que tem sido discutido nos últimos anos sobre o papel do TILS na sala de aula. Do ponto de vista da pesquisa qualitativa, torna o relato dos intérpretes importantes fontes de dados para um estudo dessa natureza. Assim, a pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, visto que, a intenção é a compreensão. (MORAES, 2003)

Colaboraram com nossa investigação duas intérpretes educacionais, sendo que o critério de escolha dos sujeitos foi o fato de atuarem como intérpretes em sala de aula do ensino regular e terem aceita a participar da pesquisa. Uma atua no

ensino fundamental maior, sétimo ano e a outra na segunda série do ensino médio. Ambas trabalham em escolas regulares da rede pública de ensino de Aracaju.

De acordo com a abordagem adotada, realizamos uma entrevista semiestruturada (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Seguem abaixo as questões feitas as intérpretes:

1. Sobre sua formação, tanto inicial como a continuada?
2. Quais desafios você tem em atuar como intérprete em sala de aula?
3. Existe alguma dificuldade na interação entre você e os professores?
4. Como os professores veem a atuação do intérprete na sala de aula?

Podemos constatar que ambas as intérpretes passam por problemas semelhantes. O papel ainda não definido do intérprete ante a comunidade escolar fica explícito na fala das entrevistadas:

“Alguns professores ainda não aprenderam que intérprete não é professor então isso acaba sendo um pouco difícil pois os mesmos acabam pondo a responsabilidade de ensinar sobre nós intérpretes. Acredito que deveria ter um pouco mais de esclarecimento sobre a função intérprete”.

Porém, podemos considerar antiético cobrar desses profissionais funções como tutorar o aluno, realizar atividades extraclasse ou ainda discipliná-lo. De acordo com o Código de ética do interprete, capítulo I art. 3, ele “deve lembrar-se dos limites de sua função e não ir além de a responsabilidade”.

Outro agravante é que ele está contratado como intérprete e não como professor. Percebemos que há uma falta de interação entre o docente e o profissional de língua de sinais. Como relata uma das intérpretes entrevistadas:

“A relação intérprete professor não é satisfatória, já que, eles dificilmente atendem as solicitações que faço, como por exemplo conteúdo antecipado, atividades e provas adaptadas ou aulas mais visuais”.

Isso pode trazer consequências para o aluno já que “ o ensinar-aprender somente se dá na dialogia, a qualidade da experiência escolar dos surdos depende das formas pelas quais a escola aborda a questão da linguagem e concede a importância ou o lugar das duas línguas” (GÓES, 2000). Com isso, apenas a presença do intérprete não é suficiente para o aprendizado do aluno.

As falas das intérpretes envolvidas nesta pesquisa denunciam a falta de entendimento por parte dos professores qual real papel do TILS na sala de aula. Diante dessa ausência de compressão da função do intérprete educacional, os professores desconhecem aspectos culturais importantes relativos aos surdos e o profissional TILS.

Há professores que delegam atividades que não cabem ao intérprete, visto que, esta não é sua função. Quadros (2004) alerta sobre a confusão existente entre cada um desses papéis, o que ocorrer muitas das vezes, em que o TILS tem que assumir o papel de tutor de ensino e a aprendizagem do aluno, não como intermediador de comunicação entre os envolvidos.

As intérpretes, nessa pesquisa, enfatizam a importância por parte dos professores o conhecimento a respeito da atuação do intérprete em sala de aula. Dessa forma, a relação entre eles seria bem mais satisfatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificamos com este artigo que o papel do intérprete educacional, ainda não está delimitado, pois ele é muitas vezes confundido com o de professor até mesmo pelos próprios docentes.

A presença constante desse profissional em sala de aula e o contato mais de perto com o aluno surdo, causa uma não dissociação do real papel do intérprete e o papel do professor.

No entanto, a interação intérprete/professor e, especialmente a correta delimitação dos papéis de cada um, é de suma importância para o aprendizado/desenvolvimento do aluno surdo. Ele irá lidar com a presença de um

intérprete por diversas vezes e nas mais diversas situações no decorrer de sua vida e precisa saber identificar papéis.

A parceria com o intérprete pode ajudar com dúvidas práticas ou mesmo incentivar o docente a buscar cursos para especialização. Pode ainda colaborar para uma aula mais acessível aos surdos. É primordial importância que o aluno surdo seja acompanhado por um intérprete na sala de aula. (HONORA, 2014)

Deste modo, o docente terá um auxiliador na comunicação, alguém que pode ajudá-lo acerca de questões relacionadas à surdez e ao universo de seu aluno. Colaborando assim, para as adaptações necessárias por parte dele no processo de ensino e aprendizagem do surdo.

O intérprete deve saber se posicionar e deixar claro o seu papel e seus limites. Nesse momento faz-se necessário a postura dele em deixar claro, de maneira educada, qual sua função ali. Conversar com o professor é essencial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMPESSAN, J. P. LUCHI, M. Santa Catarina. Secretaria de Estado da Educação. **Intérpretes educacionais de Libras: orientações para a prática profissional**. Fundação Catarinense de Educação Especial -- Florianópolis: DIOESC, 2013. 96p.

ARAUJO, L. R. **Inclusão social do surdo; reflexões sobre as contribuições da lei 10.436 a educação, aos profissionais e sociedade atual**. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br>. Acesso em: 20 agosto de 2020.
BORGES, F. A. NOGUEIRA, C.M.I. **Surdez, inclusão e matemática**. 1 ed. – Curitiba, PR:CRV, 2013.

BRASIL. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, abr. 2002.

COSTA, L. E.M. **Os papéis do intérprete de LIBRAS na sala de aula inclusiva**. Editora Arara Azul. 2004

CRUZ, R. M .H. **Conflitos Éticos na Atuação do Tradutor Intérprete de Libras**. Centro virtual de cultura surda revista virtual de cultura surda Edição Nº 17 / Fevereiro de 2016 – ISSN 1982-6842

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 1993.

GESSER, A. ***LIBRAS? Que língua é essa?: Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda.*** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

HONORA, M. **Inclusão educacional de alunos com surdez: concepção e alfabetização: ensino fundamental, 1º ciclo** – São Paulo: Cortez, 2014.

GÓES, M.C.R; LACERDA, C.B.F. (Orgs.). **Surdez: processos educativos e subjetividade.** São Paulo: Lovise, 2000.

LACERDA, C.B.F. **Curso Tradução e Interpretação, com habilitação em Letras-LIBRAS** Universidade Metodista de Piracicaba –UNIMEP, 2013.

LIMA, M, S. **Surdez, bilinguismo e inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito.** 2004. 262 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

MEC . **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa** / Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília ; SEESP, 2004. 94 p. : il.

MORAES, R. **Uma tempestade de luz:** a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. Revista Ciência & Educação, v. 9, n 2, p. 191 – 2011, 2003.

QUADROS, R. M. de; **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa** / Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília : MEC ; SEESP, 2004.

SACKS, O. W. **Vendo vozes:** uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução Laura Teixeira Mota. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SILVA, R. S. **Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidade.** 2003. Ed. Plexus – SP.

SILVA, S. A. **Conhecendo um pouco da história dos surdos.** - 2009 - Londrina – PR.

STROBELL, K. **História da Educação do Surdo.** Florianópolis, 2009.

Capítulo 11

DE ESCOLA ARTESANAL A GINÁSIO INDUSTRIAL – AS ALTERAÇÕES NA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL PROFESSOR APRÍGIO GONZAGA (1958 A 1970)

Marcos Antonio Motta

DE ESCOLA ARTESANAL A GINÁSIO INDUSTRIAL – AS ALTERAÇÕES NA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL PROFESSOR APRÍGIO GONZAGA (1958 A 1970)

Marcos Antonio Motta²⁰

Pós-graduando em Mestrado em Educação (Unifesp).

Tecnólogo em Logística. Professor do Ensino médio e técnico.

E-mail: marcos.motta3@etec.sp.gov.br.

RESUMO

Neste artigo serão apresentados os possíveis motivos para a instalação de uma escola artesanal no bairro da Penha na capital de São Paulo, os cursos disponibilizados aos alunos e a estrutura do ensino secundário de primeiro ciclo na Escola Artesanal da Penha desde a sua instalação em 1958 até o ano de 1970. Durante este período a unidade passou de escola a artesanal a ginásio industrial, oferecendo à população escolar ensino profissional de diferentes classificações e cursos. Com estas mudanças, quais alterações ocorreram na organização na educação profissional nos cursos disponibilizados pela unidade e quais as disciplinas construíam o currículo dos cursos? O artigo visa apresentar a organização do currículo dos cursos na unidade desde a sua criação até a década de 70 através da pesquisa exploratória sobre as legislações vigentes e os arquivos escolares, analisado através de uma perspectiva histórica e teórica sobre educação secundária tendo como principais autores, Oswaldo de Barros Santos (1964), Geraldo Bastos Silva (1969) e Luiz Antônio Cunha (2000). Com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial editada em 1942 e legislações subsequentes é possível entender cronologicamente as mudanças do ensino profissional no Brasil, possibilitando compreender a forma de organização na instrução industrial no curso de mecânica de automóveis e desenho técnico e reconstruir a história da educação profissional na Escola técnica estadual professor Aprígio Gonzaga.

Palavras-chave: Ensino profissional. Ginásio industrial. Estrutura dos cursos secundários. Lei orgânica.

ABSTRACT

In this article, the possible reasons for the installation of an artisanal school in the Penha neighborhood in the capital of São Paulo will be presented, the courses offered to students and the structure of the first cycle secondary education at the Escola Artesanal da Penha since its installation in 1958 until the year 1970. During this period the unit went from being a craft school to an industrial gymnasium, offering the school population professional education of different classifications and courses. With these

²⁰ Pós-graduando em Mestrado em Educação (Unifesp), Tecnólogo em Logística, professor do Ensino médio e técnico. E-mail: marcos.motta3@etec.sp.gov.br.

changes, what changes took place in the organization of professional education in the courses provided by the unit and which subjects built the curriculum of the courses? The article aims to present the organization of the curriculum of the courses in the unit from its creation to the 70's through exploratory research on current legislation and school archives, analyzed through a historical and theoretical perspective on secondary education having as main authors, Oswaldo de Barros Santos (1964), Geraldo Bastos Silva (1969) and Luiz Antônio Cunha (2000). With the enactment of the Organic Law of Industrial Education, edited in 1942 and subsequent legislation, it is possible to chronologically understand the changes in professional education in Brazil, making it possible to understand the form of organization in industrial instruction in the car mechanics and technical drawing course and to reconstruct the history of professional education at the State Technical School Professor Aprício Gonzaga.

Keywords: Vocational education. Industrial gym. Structure of secondary courses. Organic law.

1 INTRODUÇÃO

Para melhor compreensão da história da educação profissional, é necessário evidenciar os interesses envolvidos na formação dos trabalhadores, bem como conhecer a organização do ensino profissional. Assim qual era a organização do ensino na Escola técnica estadual professor Aprício Gonzaga entre o período 1958 a 1970? O artigo visa apresentar a organização do currículo dos cursos na unidade desde a sua criação até a década de 70.

A Lei Orgânica de 1942 em vigência no momento criação e instalação da unidade, tinha como preceito fundamental do ensino industrial (BRASIL, 1942) atender aos interesses dos trabalhadores, empresas e nação; quais sejam: a formação profissional e humana para os operários, a disponibilização de mão-de-obra adequada e suficiente para as empresas e “promovendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura” para a nação.

A economia brasileira desenvolveu-se a partir da exportação de alimentos e matérias-primas, importação de produtos industrializados e combustíveis até a instalação do Estado Novo (CUNHA, 2000). Apesar das dificuldades encontradas pela falta de capital financeiro, energia, maquinários e transportes; o setor manufatureiro apresenta os primeiros sinais de crescimento entre o período de 1880 a 1920 com a instalação de indústrias de pequeno e médio porte no Distrito Federal, São Paulo, Rio Grande do Sul e Minas Gerais, produzindo materiais de natureza diversas e de consumo imediato para mercado interno.

A partir de 1920 a 1938 o país vive um processo de evolução industrial (SIMONSEN, 1973), este crescimento ocorre devido às mudanças no modelo de substituição das importações, crescimento da população urbana em virtude da concentração das indústrias nos grandes centros urbanos. Durante as décadas seguintes o país apresenta alto nível de crescimento industrial, colocando-o entre às dez maiores economias do mundo. Essas mudanças econômicas provocam uma transformação da mão-de-obra, sendo necessário preparar a população brasileira para os novos tempos (SANTOS, 2000).

Carvalho identifica a preparação militar e o desenvolvimento industrial como signos do progresso nos textos da revista militar A Bandeira (2003, p.18) [...] “projeto de modernização nacional articulado com essa concepção de defesa nacional” [...], sendo a educação peça “fundamental de uma política de valorização do homem como fator de produção e de integração nacional”. Assim a escola passa ter novos contornos, produzindo mão-de-obra para a indústria (ALVES, 2010 p. 167):

O movimento pedagógico que ganha espaço nos inícios do século XX defende uma reação ao conceito de escola oitocentista, centrada no seu papel perante a sociedade industrial, marcada por conteúdos definidos centralmente e em função dos interesses da sociedade capitalista, desempenhando a função de formar pessoas, independentemente das suas características individuais.

Ocorrem grandes transformações na estrutura do ensino profissional no Brasil, como a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (1930) que supervisiona as Escolas de Aprendizes e Artífices através da Inspetoria do Ensino Profissional Técnico antes ligada ao Ministério da Agricultura. Em 1934 a inspetoria é transformada em Superintendência do Ensino profissional, impulsionada pela “política de criação introdução de novas especializações nas escolas existentes” (MEC, 2009 p. 4). O ensino técnico, profissional e industrial consta pela primeira vez na Constituição brasileira (BRASIL, 1937) sendo dever do Estado, criar institutos de ensino profissional destinados às classes menos favorecidas. A partir da Reforma Capanema entra em vigor leis que remodelam todo o ensino no país; em janeiro daquele ano é editado o Decreto-Lei n.º 4.073/1942 da Lei Orgânica do ensino industrial, considerado como um ramo do nível médio, dividido em ciclos, ordem e seção.

O Decreto-lei n.º 4.244/1942 (BRASIL, 1942) apresenta a Lei orgânica do ensino secundário dividido em dois ciclos; o primeiro ciclo corresponde ao curso ginasial com duração de quatro anos, e o segundo ciclo que compreende dois cursos

paralelos, o clássico e o científico, com duração de três anos. O objetivo do segundo ciclo é consolidar o conhecimento adquirido no curso ginasial, bem como desenvolver e aperfeiçoar a formação. Para Santos (2000, p. 218), as reformas estruturais no ensino industrial foram importantes; mas para os “alunos formados nos cursos técnicos estava interdita a candidatura irrestrita ao curso superior, já que os seus egressos somente poderiam se inscrever nos exames vestibulares dos cursos que se relacionassem diretamente com os estudos realizados”.

2 INSTALAÇÃO DA ESCOLA ARTESANAL

O bairro da Penha teve desenvolvimento tardio devido ao isolamento provocado pela distância e a precariedade dos transportes; no final do século XIX com a chegada da ferrovia com a instalação da Estação Guaiaúna, este fator reduziu o isolamento principalmente devido à distância do bairro em relação ao centro da capital (JESUS, 2006), e melhorias na estrada Velha da Penha e na avenida Intendente (mais tarde Celso Garcia) o distanciamento é reduzido, permitindo o melhor acesso à região central e junto o desenvolvimento da região.

Nas décadas seguintes instalam-se próximo à malha ferroviária e ao sistema viário urbano, indústria de fabricação de papel e celulose (1938), encarroçadora de ônibus (1948), fabricação de peças forjadas (processo mecânico de compressão sobre material dúctil) e usinadas (processo de modificação que garante forma e tamanho específico) para o setor automotivo (1953) e no setor de serviços a instalação de garagens de auto-ônibus.

A atual Escola Técnica Estadual Professor Aprício Gonzaga; sofreu diversas alterações tanto na denominação – começou como a primeira Escola Artesanal da Penha, localizada em um prédio alugado na Rua Guaiaúna 751, quanto nas composições do corpo discente, na oferta de ensino de cursos ordinários, e posteriormente ensino ginasial profissionalizante (figura 1).

Figura 1: Vista aérea do bairro da Penha (1960)



Fonte: Geoportal

Esse processo de industrialização provoca mudanças na estrutura das organizações, o Estado de São Paulo na metade da década de 50 apresenta uma expansão industrial sem precedentes, necessário adotar medidas para duplicar a potência energética instalada, através do Plano Estadual de Eletrificação, enquanto isso, o país criava uma indústria automobilística, São Paulo já contava com o maior parque industrial (SÃO PAULO, 1959), a instalação de empresas no bairro da Penha provocam mudanças significativas em principal automobilística. Para Gounet (1999) “a indústria automobilística torna-se uma questão de Estado”, ela representa 10% do Produto Nacional Bruto (PNB), e cerca de 10% dos empregos. Devido a estas transformações do sistema e as novas demandas exigidas na forma de produção instituída pelo capital, “a formação do trabalhador e a educação escolar, sobretudo na preparação para o trabalho” (ALCANTARA; LUCENA, 2006, p. 3). Surge a necessidade de criar de centros de preparação profissional para atender estes setores. Até 1954 a rede escolar do Departamento de ensino profissional do Estado de São Paulo se constituía de uma escola técnica, vinte e uma escolas industriais e vinte escolas artesanais, a partir de 1955 entram em funcionamento as escolas industriais de Mogi das Cruzes e Santo André, as escolas artesanais em Avaré, Birigui, Ipauçu, Marília, Osvaldo Cruz, Promissão e Tupã, na capital entram em funcionamento no bairro da Lapa, Moóca e Vila Maria. Em 1959 são criadas diversas escolas

industriais e artesanais no interior do estado e somente uma escola artesanal na capital, a Escola Artesanal da Penha (SÃO PAULO, 1959).

No Estado de São Paulo, a criação dos cursos práticos de ensino profissional estava subordinada à Superintendência do Ensino Profissional da Secretaria da Educação e Saúde Pública, devendo haver inquérito prévio de modo a comprovar a necessidade de mão-de-obra, segundo as indústrias e produtos predominantes no município. Essas alterações tiveram papel importante na instalação da escola artesanal no bairro em 1958, o primeiro curso voltado a área de mecânica de automóveis. Dessa forma, a criação da unidade escolar e do curso extraordinário oferecido pela instituição deu-se com base na localização da unidade próximo de indústrias e empresas do setor automotivo.

A localização da Escola Artesanal se dá pelo decreto n.º 32.996 de 28 de junho de 1958, estabelecendo o bairro da Penha como local a ser criado a unidade, e a lotação de quatro mestres (QE-PP-II) conforme o Decreto n.º 33.229, de 26 de julho de 1958, do quadro de ensino (QE), parte permanente (PP) do grupo de cargos isolados de provimento efetivo (II), assistentes de padrão K criados pelo Decreto-lei n.º 15.005 de 4 de setembro de 1945, cuja denominação alterada pela lei n.º 2.962, de 27 de janeiro de 1955, subordinados ao departamento do Ensino profissional e destinados à disciplina de mecânica de automóveis (SÃO PAULO, 1958, p. 2). Sendo mestre (mecânica de máquinas) Carlos Augusto Francisco Soffredi da Escola Industrial “Escolástica Rosa” de Santos; os mestres Padrão “K” Benedito Bento Lolatto e Durval Francisco Richieri; o mestre Padrão “L” e diretor Mario Augusto Martins da Escola Técnica Getúlio Vargas. Além dos mestres são admitidos para exercerem como extranumerários mensalistas nas funções de auxiliar de ensino Ronald Menechino e Antonio Ballerini, a escriturária Sybil Lazzarato, os serventes extranumerários diaristas Nestor Alves Ferreira, Luiz Pelege e Ignez Toledo (SÃO PAULO, 1958, p. 7).

Assim em 1958 a Escola Artesanal da Penha é criada com o objetivo de formar profissionais na modalidade denominada curso artesanal, destinado ao ensino de um ofício com duração reduzida, entre um e dois anos. Em 1961 é transformada em Escola Industrial da Penha, com o curso de aprendizagem, com duração e regime de horário reduzido, destinado ao ensino de ofício aos aprendizes dos estabelecimentos industriais, e 1963 cursos industriais, cursos que requeriam o ensino completo de um ofício com duração mais longa.

Figura 2: Aprígio de Almeida Gonzaga



Fonte: Memória CPS/CETEC

No ano de 1965 é transformada em Ginásio Industrial tendo como patrono o “Professor Aprígio Gonzaga” (figura 2), antigo patrono da escola industrial de Rio Claro (SP). O normalista Aprígio de Almeida Gonzaga era formado pela Escola Normal de São Paulo, primeiro diretor da Escola profissional masculina no Brás de 1911 a 1934, destinada ao ensino de artes e ofícios, visando a formação e qualificação das camadas populares para o mercado de trabalho. Os ginásios industriais eram orientados para carreiras industriais também chamado curso básico industrial e funcionavam nas escolas.

2.1 Cursos

Conforme a Lei Orgânica do Ensino Industrial (BRASIL, 1942) os cursos eram classificados nas modalidades de ordinário ou de formação profissional, extraordinário ou de qualificação, aperfeiçoamento ou especialização profissional e avulso ou de ilustração profissional. Os cursos ordinários no primeiro ciclo compreendiam entre industriais, mestria, artesanais e aprendizagem (quadro 1).

Quadro1: Cursos Ordinários de primeiro ciclo (1942)

<u>Industriais</u> Formação profissional (longa duração)	<u>Mestria</u> Formação de mestre	<u>Artesanais</u> Ensino de ofício (duração reduzida)	<u>Aprendizagem</u> Formação de mão- de-obra qualificada (período variável)
---	---	--	--

Fonte: Lei Orgânica do Ensino Industrial (adaptado pelo autor)

Em 1942 é editado o decreto n.º 8.673 que aprova o regulamento do quadro dos cursos do ensino industrial e de mestria, dividido em oito secções. Dentro de cada

secção ficam instituídos os cursos industriais. Uma das secções refere-se a indústria mecânica, e dentro desta secção os cursos de mecânica de máquinas, precisão, de automóveis e aviação. Os cursos oferecidos durante o período de 1959 a 1970 todos eram de primeiro ciclo tanto nas modalidades ordinários e extraordinários. No primeiro ciclo o único não oferecido pela unidade era de mestria destinados aos diplomados em cursos industriais, formação profissional necessária para o exercício da função de mestre.

O primeiro curso implantado na escola artesanal foi o curso extraordinário de mecânica de automóveis (1959 a 1961), no Decreto-lei n.º 4.073/1942 (BRASIL, 1942) os cursos extraordinários eram divididos em três modalidades: de continuação, aperfeiçoamento e especialização. Assim buscava-se habilitar profissionais na execução das atividades industriais, oferecer ensino de ofício a jovens sem formação profissional e prepará-los para o mercado de trabalho:

§ 1º Os cursos de continuação destinam-se a dar a jovens e a adultos não diplomados ou habilitados uma qualificação profissional.

§ 2º Os cursos de aperfeiçoamento e os cursos de especialização tem por finalidade, respectivamente, ampliar os conhecimentos e capacidades, ou ensinar uma especialidade definida, a trabalhadores diplomados ou habilitados em curso de formação profissional de ambos os ciclos, e bem assim a professores de disciplinas de cultura técnica ou de cultura pedagógica, incluídas nos cursos de ensino industrial, ou a administradores de serviços relativos ao ensino industrial.

Em 1961, a escola é transformada em escola industrial deixando de oferecer cursos extraordinários e ofertando o curso de aprendizagem profissional em mecânica de automóveis (1962 a 1964). No parágrafo 4.º da Lei Orgânica do Ensino Industrial (BRASIL, 1942), consta que “os cursos de aprendizagem são destinados a ensinar, metodicamente aos aprendizes dos estabelecimentos industriais, em período variável, e sob regime de horário reduzido, o seu ofício”. Estes cursos possuíam equivalência parcial, pois sua duração poderia ser de um a três anos, sendo que os alunos que quisessem prosseguir nos estudos deviriam ingressar no ginásio do respectivo ramo e realizarem o exame de adaptação (SANTOS, 1964, p. 12).

No ano de 1963 a escola é transformada em Ginásio Industrial, que dividia os estabelecimentos em ginásio e colégio; sendo o ginásio destinado ao ensino do primeiro ciclo e o colégio, aos cursos do primeiro e segundo ciclo. E em 1965 a escola passa a oferecer no período noturno o curso Desenho Técnico Mecânico.

2.2 Estrutura do ensino secundário

A estrutura do ensino secundário ou ensino médio (SILVA, 1969) na formação profissional abrangia as disciplinas de cultura geral e técnica (BRASIL, 1942), com duração de quatro anos nos cursos industriais e de mestria, três anos nos cursos de aprendizagem, um a dois anos nos cursos de formação profissional ou extraordinário. Aos concluintes dos cursos industriais, mestria e aprendizagem era conferido diploma, e certificado aos de formação profissional ou extraordinário.

A criação dos cursos práticos de ensino profissional no Decreto-lei n.º 16.108 (ALESP, 1946) tinha como objetivo ensinar jovens e adultos uma habilitação profissional, necessário satisfazer as mínimas condições para a matrícula: idade mínima de doze anos; estar vacinado e não ser portador de doença contagiosa; capacidade física e mental, além do diploma do curso primário ou ter recebido o ensino primário em grau considerado suficiente, verificado em exame de admissão.

O regulamento que institui os cursos do ensino industrial (BRASIL, 1942) apresenta as disciplinas de cultura geral: Português, Matemática, Ciências Físicas e Naturais, Geografia e História do Brasil. Além das disciplinas de cultura técnica para os cursos industriais em mecânica de automóveis: tecnologia, desenho técnico, ajustagem, trabalho em máquinas operatrizes, eletrotécnica, motores de combustão interna e montagem e reparação de automóveis.

A estrutura do curso extraordinário em mecânica de automóveis com duração de dois anos, primeiro curso oferecido pela Escola Artesanal da Penha, inicialmente em 1959; conforme prontuário dos alunos apresenta a seriação das disciplinas, tanto as de cultura geral (Português e Matemática), destinadas exclusivamente a dar conhecimento geral e auxiliar no aprendizado das disciplinas de cultura técnica primordiais ao ensino do ofício, e as de cultura técnica, dentre as quais: Desenho Técnico e Tecnologias eram obrigatórias em todos os cursos listados no Decreto-lei n.º 16.108 (ALESP, 1946) além da disciplina de Oficina para o curso de mecânica (quadro 2).

Quadro 2: Estrutura do curso extraordinário em Mecânica de Automóveis da Escola Artesanal da Penha (1959 a 1961)

1º ANO		2º ANO	
Cultura Geral Português Matemática	Cultura Técnica Desenho Tecnologia Oficina	Cultura Geral Português Matemática	Cultura Técnica Desenho Tecnologia Oficina

Fonte: Prontuário dos alunos (adaptado pelo autor)

Em 1962 a instituição inicia a oferta de curso ordinário de aprendizagem profissional em mecânica de autos, destinado aos jovens de 14 anos, estes cursos tinham um caráter intensivo, podendo o aluno ingressar em umas das séries do ensino básico após a conclusão, mediante a verificação previa de seus conhecimentos. O quadro 3 apresenta a estrutura do ensino em aprendizagem profissional em mecânica de autos, onde se ensinam tarefas típicas de certas profissões como Desenho, Tecnologias e Práticas, além das disciplinas de qualquer categoria de ginásio secundário, industrial, comercial e agrícola (SILVA, 1959).

Quadro 3: Estrutura do curso ordinário Aprendizagem Profissional em Mec. de Autos (1962 a 1964)

1º ANO	2º ANO	3º ANO
Cultura Geral Português Matemática Ciências Geografia História Práticas Educativas Ed. Musical Ed. Física Cultura Técnica Desenho Tecnologia Práticas	Disciplina Português Matemática Ciências Geografia História Desenho Tecnologia Práticas Ed. Física Canto orfeônico	Disciplina Português Matemática Ciências História Geografia Desenho Tecnologia Práticas Ed. Física Canto orfeônico

Fonte: Prontuário (adaptado pelo autor)

Com a alteração para Ginásio Industrial da Penha em 1963, a unidade passa a oferecer o curso industrial, com duração de 4 anos como as demais categorias de ginásio (comum, vocacional, comercial, escola normal de grau ginásial e agrícola). Segundo Santos (1963, p. 15), para o ingresso em qualquer categoria de ginásio era necessário: ter idade mínima de 11 anos, ser aprovado em exame de admissão e apresentar outros documentos. O ginásio industrial era subordinado ao Departamento de Ensino profissional, sendo às duas primeiras séries iguais em todos os ginásios no que se refere à parte obrigatória do currículo (quadro 4).

Quadro 4: Estrutura do curso ordinário Ginásial Industrial (a partir de 1963)

1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO
Português	Português	Português	Português
Matemática	Matemática	Matemática	Matemática
História	História	Geografia	História
Geografia	Geografia	Ciências	Ciências
Ciências	Ciências	Inglês	Inglês
Inglês	Desenho	Desenho	Desenho
Desenho	Artes Industriais	In. profissional	In. Profissional
Artes Industriais	Ed. Física	Ed. Física	Ed. física
Ed. Física	Canto orfeônico	Canto orfeônico	Canto orfeônico
Canto Orfeônico			

Fonte: Prontuário (adaptado pelo autor)

As disciplinas de História e Geografia eram oferecidas alternadas no terceiro e quarto ano, e o programa contava com as aulas de Educação física obrigatória a todos os alunos até a idade de 21 anos compreendia a Educação militar aos alunos do sexo masculino, aos menores de dezesseis anos a instrução pré-militar e militar aos alunos que tiverem completado essa idade, as instruções pedagógicas seriam determinadas pelo Ministério da Guerra. O Decreto-Lei n.º 4244 (BRASIL, 1942) a Educação Religiosa era um ato lícito nos estabelecimentos de ensino secundário, parte integrante da educação e integrando aos estudos tanto do primeiro ciclo quanto do segundo ciclo, o programa de ensino de religião e seu regime didático seriam determinados por autoridade eclesiástica.

No programa de Educação Moral e Cívica o decreto-lei destaca a necessidade de desenvolvimento de elementos essenciais para a moralidade: “espírito de disciplina, dedicação aos ideais e consciência de responsabilidade”. A legislação busca demonstrar que estes conceitos devem ser executados não de um programa específico, mas sim de forma interdisciplinar, buscando a interligação com as disciplinas e na vida escolar, em todas as atividades e circunstâncias conforme artigo 24.º e incisos Decreto-Lei n.º 4.244 (BRASIL, 1942).

§ 1.º Para a formação da consciência patriótica, serão com frequência utilizados os estudos históricos e geográficos, devendo, no ensino de história geral e de geografia geral, ser postas em evidência as correlações de uma e outra, respectivamente, com a história do Brasil e a geografia do Brasil.

§ 2.º Incluir-se-á nos programas de história do Brasil e de geografia do Brasil dos cursos clássico e científico o estudo dos problemas vitais do país.

§ 3.º Formar-se-á a consciência patriótica de modo especial pela fiel execução do serviço cívico próprio do Juventude Brasileira, na conformidade de suas prescrições.

§ 4.º A prática do canto orfeônico de sentido patriótico é obrigatória nos estabelecimentos de ensino secundário para todos os alunos de primeiro e de segundo ciclo.

O curso noturno (quadro 5) começa a ser oferecido a partir de 1965 sendo ele Desenho Técnico Mecânico. No Decreto n.º 38.643 (ALESP, 1961) o currículo dos cursos industriais, de aprendizagem profissional compreendia as matérias de cultura geral e técnica além das práticas educativas. Segundo o Decreto nº. 38.643 (ALESP, 1961) em seu artigo 11º incisos:

§ 1.º O ensino de Português terá como principal finalidade o desenvolvimento da Linguagem, oral e escrita, e a compreensão da leitura geral e profissional.

§ 2.º O ensino de Matemática visará a aplicação de conhecimentos aos trabalhos profissionais próprios da modalidade de curso.

§ 3.º O ensino de Ciência incluirá conhecimentos teóricos e práticos, diretamente selecionados com as necessidades profissionais.

§ 4.º O ensino de Estudos Sociais incluirá Geografia e História, Geral e do Brasil bem como noções de legislação trabalhista, Educação cívica e outros conhecimentos com as práticas e necessidades da vida social.

§ 5.º O ensino de Desenho incluirá desenho geométrico, noções de desenho técnico geral bem como desenho aplicado ao ofício ensinado.

§ 6.º Serão dispensados das matérias de Cultura Geral os alunos que estiverem concluído qualquer curso básico de primeiro ciclo, do ensino de grau médio ou que estejam frequentando tais cursos em série escolar equivalente ou superior à do curso de aprendizagem em que estejam matriculados.

§ 7.º Sempre que a natureza do curso o exigir, nele serão incluídos outras modalidades de cultura geral.

QUADRO 5: Estrutura do curso ordinário Des. Téc. Mecânico do Ginásio Industrial (a partir de 1965)

1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO
Português Matemática História Geografia Ciências Desenho Geométrico Desenho Técnico Tecnologia	Português Matemática Ciências Desenho Técnico Estudos Sociais	Português Matemática Geografia Ciências Inglês Desenho In. profissional Ed. Física Canto orfeônico	Português Matemática História Ciências Inglês Desenho In. Profissional Ed. Física Canto orfeônico

Fonte: Prontuário (adaptado pelo autor)

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que durante o período de 1959 a 1970 a atual Escola Técnica Estadual Professor Aprígio Gonzaga apresentou diversas alterações tanto na denominação quanto na oferta de cursos e estrutura do ensino. Sua instalação tardia se deve à

localização distante do centro da cidade além da dificuldade de acesso, a introdução da ferrovia no final do século XIX trouxe benefícios a região, apesar de a localização estar longe do antigo núcleo da Penha. A ferrovia na região permitiu a instalação de indústrias no início do século XX e com as mudanças econômicas ocorridas no país é necessário atender as demandas das empresas quanto a necessidade de mão-de-obra qualificada para a produção.

A introdução de cursos industriais voltados para a área mecânica é um reflexo das empresas instaladas ao redor da ferrovia, ou seja, era necessário preparar os futuros trabalhadores para estas instituições. A oferta destes cursos deveria atender aos diferentes interesses, proporcionando uma formação profissional e humana. Para o atendimento desses objetivos são necessários os recursos mínimos tanto humanos quanto físicos.

Cabe ressaltar que a legislação que apresenta o quadro das estruturas dos cursos de ensino secundário do primeiro ciclo traz de forma genérica as disciplinas que devem ser oferecidas aos alunos, mas não os recursos necessários para os cursos, sendo a Superintendência do Ensino Profissional o órgão no Estado de São Paulo responsável por aprovar e criar os cursos conforme a necessidade das empresas, além de prover os recursos necessários para o desenvolvimento da formação profissional e humana nos alunos. Apesar da importância para a história da educação profissional o conhecimento da estrutura dos cursos é também primordial conhecer o plano de curso disponibilizado aos alunos, além dos recursos humanos e físicos e se estes estavam adequados a atender a demanda tanto do mercado de trabalho quanto na formação do aluno e aos princípios da legislação vigente.

REFERÊNCIAS

ALCANTARA, J. de S.; LUCENA, C. A.; **o processo histórico da industrialização brasileira e a educação profissional: as inovações tecnológicas e a formação do trabalhador**. Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: "História, Sociedade e Educação no Brasil. HISTEDBR (7: 2006: Campinas, SP). Caderno de Resumos do VII Seminário Nacional do HISTEDBR; realizado de 10 a 13 de julho de 2006/ Maria Isabel M. Nascimento, José Claudinei Lombardi, Dermeval Saviani (organizadores). - Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006.

ALVES, L. A. M. **República e Educação: Dos princípios da Escola Nova ao Manifesto dos Pioneiros da Educação**. Revista da Faculdade de Letras - História - Porto, III Série, vol. 11, - 2010, pp. 165-180.

ALESP. **Decreto-lei n. 16.108, de 14 de setembro de 1946.** Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto.lei/1946/decreto.lei-16108-14.09.1946.html>. Acessado em: 27/jan./2021.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, 10 de nov. de 1937.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao37.htm. Acessado em: 21/jan./2021.

_____. **Decreto-Lei 4.073 de 30_01_1942.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4073.htm. Acessado em: 21/jan./2021.

_____. **Decreto nº 8.673, de 3 de fevereiro de 1942.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-8673-3-fevereiro-1942-459565-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado em: 26/jan./2021.

_____. **Decreto-lei Nº 4.244, de 9 de abril de 1942.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acessado em: 27/jan./2021.

_____. **Lei no 3.552, de 16 de fevereiro de 1959.** Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109459/lei-3552-59#art-32>. Acessado em: 27/jan./2021.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.pdf> acessado em: 21/jan./2021.

CARVALHO, M. M. C. de. **A Escola e a República e outros ensaios.** Bragança Paulista: EDUSF, 2003. 355 p.

GEOPORTAL. **Geoportal memoria paulista. Imagens de 1958 da região metropolitana de São Paulo.** Disponível em: < <https://www.geoportal.com.br/MemoriaPaulista/>>. Acessado em: 03/jun./2020.

HAGIO, C. P. B. **Catálogo dos livros raros e especiais do Centro de Memória da Etec Getúlio Vargas.** 1ª ed. São Paulo: 2019.

JESUS, E. P. de. **Penha: de bairro rural a bairro paulistano. Um estudo do processo de configuração do espaço penhense.** Dissertação de mestrado em Geografia Humana. USP: 2006.

MEC. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acessado em: 21/jan./2021.

SANTOS, J. A. dos.; **A Trajetória da Educação Profissional. 500 anos de Educação no Brasil** / organizado por Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes

de Faria Filho, Cynthia Greive Veiga, Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 2ª edição. 608p.

SANTOS, O. de B.; **Oportunidades de estudos e de preparação profissional em São Paulo**. São Paulo, SP: Fundo do Ensino Profissional, do Departamento de Ensino Profissional, 1963.

SILVA, G. B.; **A educação secundária (perspectiva histórica e teoria**. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

SÃO PAULO. **Decreto n. 32.996, de 28 de junho de 1958**. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1958/decreto-32996-28.06.1958.html>. Acessado em: 22/jan./2021.

SIMONSEN, R. C.; **Evolução industrial do Brasil e outros estudos**. Seleção, notas e bibliografia de Edgard Carone. São Paulo, Editora Nacional e Editora da USP. 1973.

Capítulo 12

UNIVERSITÁRIOS E A PROCRASTINAÇÃO DE ATIVIDADES ACADÊMICAS

Matheus Novak Corrêa

Graziela Sapienza

UNIVERSITÁRIOS E A PROCRASTINAÇÃO DE ATIVIDADES ACADÊMICAS

Matheus Novak Corrêa

*Psicólogo clínico, pesquisador e pós-graduando em psicologia analítica (PUCPR),
matheus.novak.correa@hotmail.com*

Graziela Sapienza

*Doutora em Ciências. Docente no Departamento de Psicologia da PUCPR. Diretora
técnica e Psicóloga do Instituto Elo. graziela_sapienza@yahoo.com.br*

Resumo: A procrastinação é o comportamento de adiar a execução de uma atividade considerada prioridade e realizar outras de menor importância no lugar. Estudantes de forma geral tendem a procrastinar atividades acadêmicas em prol de atividades mais estimulantes, geralmente associadas ao uso de tecnologias. Diante disso, o objetivo desse estudo foi avaliar o comportamento de procrastinar atividades acadêmicas em universitários. Foram aplicados de forma remota em estudantes da graduação da PUCPR, a Escala de Procrastinação Acadêmica (Sampaio, 2011) e o Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (Rosário, 2009). Os resultados mostraram que os valores nas duas dimensões da escala de procrastinação acadêmica (Procrastinação no estudo para prova e Procrastinação no estudo diário) mantiveram-se na média, sendo 13,7 e 16,7 respectivamente. A procrastinação apareceu mais frequentemente em algumas atividades do dia a dia, tais como a distração durante o estudo para provas a interrupção do estudo para a realização de outras atividades, estas duas dimensões apresentaram uma média aproximada de 3,4 na escala *likert*. Verificou-se que universitários que passam mais horas usando essas tecnologias tendem a procrastinar mais, se distraindo e interrompendo o estudo para a realização de outras atividades mais do que as outras pessoas. Os resultados encontrados reforçam que a procrastinação acadêmica apresenta uma ligação com a autorregulação da aprendizagem e que habilidades suficientemente desenvolvidas neste domínio podem evitar que a procrastinação se manifeste de maneira elevada. O uso das tecnologias também pode ser considerado uma variável que aumente a probabilidade desse tipo de comportamento.

Palavras-chave: Procrastinação acadêmica. Universitários. Autorregulação da aprendizagem.

Abstract: Procrastination is a kind of behavior in which the subject postpones a certain important task in order to perform less important tasks instead. Students in general tend to procrastinate academic activities in order to perform more stimulating tasks, mostly involving technological gadgets, one of the best ways to procrastinate. The purpose of this study was to assess University student's procrastinator behavior. Both

the Academic Procrastination Scale (Sampaio, 2011) and the Inventory of Learning Self-Regulation Processes (Rosário, 2009) were applied remotely to PUCPR students. The results pointed that the numbers in the procrastination scale remained average, those values being 13,7 and 16,7. The act of procrastinating appeared more frequent in daily activities, such as getting distracted while studying for tests or interrupting their study to perform other tasks, both dimensions presented an approximate average of 3.4 on the liker. The studies showed that university students that spend more time in contact with technology tend to procrastinate more, getting distracted often and interrupting their studies more often than the average person. The results reinforce that academic procrastination is heavily linked with self-regulation, but through decent learning skills, this kind of behavior could be prevented. The use of technology can also be considered a variable that increases the probability of procrastinating.

Keywords: Academic procrastination. College students. Self-regulation of learning.

INTRODUÇÃO

A procrastinação é compreendida como o comportamento de adiar tarefas, deixar de fazer algo e interromper o que era para ser terminado dentro de um prazo estabelecido. Consiste em realizar uma atividade de menor importância no lugar daquelas que são consideradas prioridade e pode ser observada no meio educacional através de atitudes como o adiamento de leituras obrigatórias, estudos, trabalhos, faltas, atrasos e a ausência em eventos acadêmicos. O comportamento da procrastinação altera negativamente o processo da aprendizagem e o desempenho acadêmico, podendo desencadear sintomas de ansiedade, frustração e irritação, em especial, diante de situações avaliativas, como provas e apresentações de trabalhos (HAMASAKI; KERBAUY, 2001; SAMPAIO; BARIANI, 2011).

Em algumas situações, a procrastinação está associada a uma falha na autorregulação da aprendizagem, processo que possibilita o estudante controlar como organizará a sua aprendizagem em termos comportamentais, metacognitivos e motivacionais. Também pode estar relacionada com a impulsividade, já que pessoas impulsivas buscam uma satisfação imediata e acabam esquecendo/ignorando as responsabilidades de um longo prazo (ZIMMERMAN, 2001; COSTA, 2007, SAMPAIO; BARIANI, 2011).

A maior parte dos indivíduos que ingressam nas Universidades cresceram inseridos na grande evolução tecnológica que ocorreu no começo dos anos 1990 e dominam grande parte das tecnologias atuais. É uma geração que tem acesso fácil e rápido a uma série de informações e que se sente estimulada por essa possibilidade.

Na área educacional, caso esse estudante não se sinta estimulado pela prática pedagógica, há uma grande chance de ficar entediado e desestimulado, acarretando na diminuição do rendimento escolar (XAVIER, 2011).

Atualmente, é comum observar um desinteresse por parte de alunos nas atividades acadêmicas, estes assuntos competem espaço contra atividades vistas como mais prazerosas (jogos, séries, redes sociais, etc.) e podem ser colocados como última opção. Uma das possíveis consequências desta relação aluno-tecnologias seria a procrastinação e este fenômeno pode produzir efeitos negativos no desenvolvimento emocional e intelectual do estudante, além de afetar todo seu futuro profissional. Compreender alguns motivos e consequências da procrastinação é fundamental para propor estratégias que contribuam, de um lado para que os estudantes assumam atitudes mais ativas diante das atividades acadêmicas e, de outro, para que os professores selecionem técnicas mais eficazes para um processo adequado de aprendizagem. Diante disso, o objetivo deste estudo foi avaliar a procrastinação no contexto acadêmico, em especial entre universitários.

MATERIAIS E MÉTODO

Foram utilizados dois instrumentos reconhecidos e validados: a Escala de Procrastinação acadêmica – EPA (SAMPAIO, 2011) e o Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem – IPAA (ROSÁRIO, 2009). O EPA avalia comportamentos de procrastinação durante o estudo e é composto por dez itens que englobam dois tópicos: Procrastinação no estudo para prova e Procrastinação no estudo diário. Os itens devem ser respondidos de acordo com a escala de likert, de nunca (1) até sempre (5). A pontuação obtida está relacionada à soma total dos itens separados ou no total. Na dimensão I, os resultados mais elevados indicam uma menor probabilidade da procrastinação no estudo diário. O raciocínio é o oposto na dimensão II, valores elevados indicam uma maior tendência à procrastinação no estudo para a prova.

Já o IPAA investiga os processos da aprendizagem autorregulada de estudantes e engloba três momentos desse processo (planejamento, execução e avaliação). O instrumento também utiliza a escala likert, de nunca (1) até sempre (5).

O índice total é dado pela soma de todos os itens, divididos por oito. Valores baixos indicam uma dificuldade na organização da aprendizagem.

O estudo aqui apresentado foi aprovado pelo CEP/CEUA sob o código CEP_3064034. Durante o período de 2018/2019, após autorização da Universidade, os instrumentos foram aplicados aos estudantes da Escola de Ciências da Vida e Escola de Medicina, sendo que as turmas que participaram da pesquisa pertenciam aos cursos de psicologia, medicina, farmácia e nutrição da PUCPR. Durante as aplicações dos questionários, uma outra versão composta pelos mesmos instrumentos e uma nova questão referente a quantidade de horas investidas em tecnologias foi aplicada para averiguar a variável tempo e procrastinação em parte da amostra de participantes.

Após o período de coleta de dados, os dados encontrados foram transportados para a plataforma Office Excel e transformados em Tabelas para uma melhor visualização e análise.

RESULTADOS

Este estudo obteve um total de 539 respostas válidas para a análise, de estudantes com idade variante foi entre 18 e 37 anos, sendo a maior parte do gênero feminino (71%). A Tabela 1 apresenta os resultados gerais de todos os participantes nos dois instrumentos aplicados, a EPA e o IPAA.

Tabela 1: Resultados gerais – EPA, IPAA

Instrumentos		Resultado geral
Escala de Procrastinação acadêmica	Dimensão I - Estudo Diário	16,7
	Dimensão II - Estudo para A Prova	13,7
Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem		3,7

A respeito da EPA, integrando os valores isolados, os resultados permanecem na média estipulada pela escala, onde a procrastinação aparece em certas situações, mas não de maneira muito expressiva. Já o IPAA e o seu resultado de 3,7 indica que

os participantes apresentam um resultado relativamente satisfatório em relação ao seu planejamento da aprendizagem.

Procrastinação acadêmica e o tempo investido nas tecnologias

A Tabela 2 mostra a comparação dos resultados da Escala de Procrastinação Acadêmica, especificamente considerando a dimensão relacionada à procrastinação do estudo diário, com a informação sobre o número de horas que o participante passa acessando tecnologias (computadores, smartphones, entre outros). É importante salientar que das pessoas que responderam o questionário com esta questão, duas indicaram dedicar menos de uma hora por dia ao uso das tecnologias e tiveram seus dados excluídos da análise, visto que não apresentam relevância estatística.

Tabela 2: Escala de Procrastinação Acadêmica - Dimensão I - Procrastinação no estudo diário, de acordo com tempo voltado para o uso das tecnologias.

Procrastinação Do Estudo Diário	- De 1 Hora	1-3 Horas	3-5 Horas	5-7 Horas	+ De 7 Horas
Número de pessoas (n=192)	2	27	62	58	43
1. Quando o professor manda fazer uma tarefa na aula começo a imediatamente.	4	3,2	3,5	3,3	3,4
4. Estou a par das matérias porque estudo todos os dias.	4,5	2,4	2,3	2,1	2,1
5. Quando não entendo um assunto ou exercício da aula tento esclarecer a dúvida o mais rapidamente possível	3,0	3,5	3,2	2,9	3,1
8. Cumpro o meu plano de estudo.	3,5	3,0	3,1	3,0	2,7
10. Quando tenho que fazer um trabalho acadêmico importante começo o mais cedo possível	4,0	3,2	2,9	2,8	2,4
Resultado total da escala	19,0	15,5	15,2	14,2	14,0

Os resultados mostram que um maior tempo utilizando as tecnologias aumenta a probabilidade de procrastinar, pessoas que ficam mais de sete horas tiveram o resultado de 14,0 já as que passam entre uma e três horas tiveram 15,5. Os resultados da sentença “10” diminuem proporcionalmente com o aumento do número de horas utilizadas por dia nas tecnologias, esses dados indicam que um maior tempo de uso da internet, por exemplo, pode ser uma variável relevante no adiamento do início de trabalhos acadêmicos importantes.

A Tabela 3 mostra os resultados da Escala de Procrastinação Acadêmica, especificamente considerando a dimensão relacionada à procrastinação dos estudos para a prova, de acordo com o período em que se passa utilizando algum tipo de tecnologia.

Tabela 3: Escala de Procrastinação Acadêmica - Dimensão II - Procrastinação no estudo para prova, de acordo com tempo voltado para o uso das tecnologias.

Procrastinação do Estudo para Prova	- De 1 Hora	1-3 Horas	3-5 Horas	5-7 Horas	+ De 7 Horas
Número de pessoas (n=192)	2	27	62	58	43
2. Fico distraído enquanto estudo para provas. (estudo p/ provas)	2,5	3,4	3,4	3,8	3,9
3. Perco-me em tantas coisas/atividades que não sobra tempo para estudar para as provas.	3,0	2,7	2,6	2,7	3,0
6. Quando um trabalho acadêmico é muito difícil desisto e passo para outra tarefa.	1,5	2,0	2,2	2,4	2,2
7. Interrompo o tempo de estudo para as provas para fazer outras atividades (ex., ver TV, ouvir música, falar ao celular).	3,0	3,2	3,3	3,5	3,9
9. No estudo para as provas adio para o dia seguinte o que devia ter feito hoje. (estudo p/ provas)	3,0	3,0	3,2	3,4	3,4
Resultado total da escala	13,0	14,6	15,0	16,0	16,6

Os dados indicam que os maiores resultados são das pessoas que passam mais de sete horas por dia utilizando essas tecnologias, é possível concluir que esses participantes procrastinam mais o estudo para as provas do que os outros. Os valores relacionados ao tópico “7” aumentam de acordo com o tempo, indicando que um maior período gasto nas tecnologias pode apresentar relação direta com a interrupção dos estudos para a realização de outras atividades. Outra análise importante está relacionada ao tópico “2”, os resultados indicam que todas as pessoas tendem a se distrair durante o estudo para as provas, porém, as pessoas que se encaixam nas últimas duas colunas tendem a se distrair um pouco mais.

Autorregulação da aprendizagem e a relação com a quantidade de horas

A Tabela 4 apresenta os resultados do Inventário de Autorregulação da Aprendizagem relacionando com o tempo investido em tecnologias.

Tabela 4: Estatística descritiva do Inventário de Processos Autorregulação da Aprendizagem.

Autorregulação da Aprendizagem	- De 1 Hora	1-3 Horas	3-5 Horas	5-7 Horas	+ De 7 Horas
Número de pessoas (n=192)	2	27	62	58	43
Resultado total da escala	3,8	3,4	3,5	3,2	3,4

Todos os resultados indicam que a diferença de horas gastas parece não influenciar no processo de autorregulação do ensino, visto que os valores permanecem similares em todas as colunas. Os dados permitem levantar a hipótese de que apesar da existência de recursos médios na autorregulação da aprendizagem, a variável tempo pode prejudicar no desempenho dos dois tipos de estudo, visto que os resultados da EPA aumentaram conforme o tempo.

DISCUSSÃO

Os resultados desta pesquisa mostraram que, apesar de os participantes procrastinarem somente algumas vezes suas tarefas acadêmicas (com resultados entre 13 e 16 pontos na EPA), foi possível identificar algumas situações em que essa procrastinação acontece mais, por exemplo, no estudo diário, na distração durante o estudo para a prova ou na interrupção do estudo para a prova para a realização de outras atividades. Outros estudos que aplicaram esta escala apresentam resultados parecidos quanto à quantidade de vezes que esse comportamento ocorre (SAMPAIO, 2011; COSTA, 2007).

Em relação ao estudo diário, existe uma tendência de a procrastinação ocorrer com maior frequência, isso porque requer que o próprio estudante estabeleça suas metas, o que demanda maior autocontrole e regulação da aprendizagem. Essa procrastinação é um pouco menor quando consideramos o estudo para provas, visto que normalmente esse estudo apresenta metas e objetivos descritos pelos professores, o que facilita a probabilidade de sua execução. Esses resultados são semelhantes aos encontrados por Sampaio (2011), a autora verificou que a aprendizagem se torna mais eficaz com a presença de expectativas e metas claras, como o estudo para prova. Este tipo de estudo apresenta orientações dadas pelos

pares ou professores que indicam o motivo (motivos), método (estratégias) e, muitas vezes, até o tempo necessário para a execução do processo. O estudo diário, na grande parte das vezes, não apresenta uma meta concreta, o que pode dificultar a aprendizagem autorregulada.

Os resultados mostraram também que os estudantes tendem a regular sua aprendizagem, já que apresentaram resultados médios no IPAA. Porém, isso não acontece com tanta frequência quando se trata de situações em que o estudante precisa refletir sobre os motivos que o levam a não cumprir com o planejamento do estudo. Sampaio (2011) também constatou que quanto maior a presença da procrastinação acadêmica, menor será a probabilidade de a pessoa apresentar uma autorregulação significativa da sua aprendizagem. Os participantes deste estudo apresentaram resultados médios em ambos os instrumentos, o que indica a presença de recursos suficientemente competentes no processo de monitoramento de sua aprendizagem, mas que não impedem a presença do comportamento da procrastinação em algumas atividades.

A respeito da análise da incidência da procrastinação acadêmica de acordo com o tempo gasto no uso das tecnologias, os dados obtidos permitem inferir que o comportamento procrastinatório apresenta uma relação direta com o tempo investido no ambiente virtual dos participantes. As pessoas que relataram ficar mais de sete horas nesse ambiente apresentaram os maiores valores gerais nas duas dimensões, já os que ficam entre uma e três, têm os menores. Aqueles que investem mais tempo no uso das tecnologias tendem a se distrair mais do que os outros e interrompem suas atividades importantes para realizar outras. Estes dados estão de acordo com as afirmações encontradas por De Melo (2018) sobre a influência da variável tempo na procrastinação, isso porque o autor afirma que o uso da internet pode ser um facilitador na organização da vida acadêmica e na comunicação dos universitários, favorecendo o acesso às redes sociais e aos jogos online. Ela propicia distrações e entretenimento de fácil acesso, mas também se encontra relacionada com a procrastinação de trabalhos e atividades. O tempo usado na internet é uma variável importante de ser analisada, pois ela pode influenciar na perda de compromissos e na procrastinação de atividades consideradas importantes. Porém, o autor também salienta que o tempo investido nesse ambiente pode estar relacionado com a realização de atividades importantes.

Pesquisas apresentadas por Tonelli, Pessin e Deps (2019) caminham no mesmo sentido, indicando que a procrastinação apresenta consequências negativas para o bem-estar geral e acadêmico dos estudantes. Os autores encontraram dados sobre este comportamento em usuários da plataforma online Facebook, sendo perceptível variações de humor e altos níveis de estresse nessas pessoas, que acabam tendo o crescimento pessoal e os relacionamentos afetados. Pessoas que procrastinam tendem a ter um alto nível de prazer durante o uso desta plataforma e apresentam um baixo autocontrole. Em conclusão, o uso desta mídia acaba sendo visto como altamente agradável, mas também pode gerar formas disfuncionais de uso, o que acarreta no aumento da procrastinação e prejuízo do bem-estar.

Por último, os resultados da autorregulação da aprendizagem em relação ao tempo investido nas tecnologias não apresentou muita variação. Ainda assim, esses dados permitem levantar a hipótese de que apesar da existência de recursos médios na autorregulação da aprendizagem, a variável tempo pode prejudicar no desempenho dos dois tipos de estudo, visto que os resultados da EPA aumentaram conforme o tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo avaliar a procrastinação no contexto acadêmico, em especial entre universitários. Os dados encontrados identificam a existência desse comportamento em algumas situações presentes na Universidade, mas que não chegam a se manifestar de uma maneira muito elevada. Nota-se que a procrastinação tem relação com o tempo gasto pelo indivíduo em tecnologias, seja na internet, tablets, celulares ou computadores. Quanto maior o tempo nessas tecnologias, maior a probabilidade de procrastinação de atividades acadêmicas rotineiras, como o estudo em geral.

É importante salientar que apesar deste estudo não ter encontrado valores muitos discrepantes entre as duas dimensões da escala de procrastinação acadêmica, a diferença entre elas é destacada na literatura. A presença de metas, diretrizes e comandos tornam mais fácil a execução do estudo para a prova. O estudo diário normalmente demanda autonomia e planejamento do próprio estudante, a falta de recursos relacionados à autorregulação da aprendizagem pode favorecer o aparecimento da procrastinação acadêmica.

Habilidades suficientemente competentes no campo da autorregulação da aprendizagem dos participantes podem auxiliar no monitoramento dos estudos, o que acaba compensando certos comportamentos e impedindo que a procrastinação acadêmica ocorra em demasia.

A partir de tudo isso, também é necessário levar em consideração o momento crítico em que a humanidade está vivendo, a pandemia acarretada pelo COVID-19 trouxe muitas transformações na dinâmica do ensino. A modalidade de educação remota aumenta o tempo de exposição do universitário às tecnologias e, com isso, será importante a utilização mais ajustada de recursos de autorregulação da aprendizagem muito mais expressivos. A Universidade deve se preparar para competir de forma mais acirrada com os estímulos prazerosos das tecnologias utilizadas para gastar tempo. Recomenda-se que mais estudos sejam realizados na área para contemplar as novas dinâmicas de ensino/aprendizagem e sua relação com a procrastinação acadêmica.

REFERÊNCIAS

DE MELO, C. Ansiedade, Estresse E Dependência De Internet Em Estudantes Universitários. Qualidade de vida, esporte e lazer no cotidiano universitário. – Campinas, SP: Papirus, 2018, p. 175-191.

COSTA, M. Procrastinação, auto-regulação e gênero. 2007 Dissertação (Mestrado em psicologia) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2007.

HAMASAKI, E; KERBAUY, R. Será o comportamento de procrastinar um problema de saúde?. Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, v. 3, n. 2, p. 35-40, 2001.

ROSÁRIO, P et al. Academic procrastination: Associations with personal, school, and family variables. The Spanish journal of psychology, v. 12, n. 1, p. 118-127, 2009.

SAMPAIO, R. Procrastinação acadêmica e autorregulação da aprendizagem em estudantes universitários. 2011. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251142>. Acesso em: 10 abr. 2021

SAMPAIO, R; BARIANI, I. Procrastinação acadêmica: um estudo exploratório. Estudos Interdisciplinares em Psicologia, v. 2, n. 2, p. 242-262, 2011.

TONELLI, E; PESSIN, G; DEPS, V. Revisão Bibliográfica dos Impactos Negativos da Procrastinação Acadêmica no Bem Estar Subjetivo. LINKSCIENCEPLACE-Interdisciplinary Scientific Journal, v. 6, n. 5, 2019. Disponível em: <http://revista.srvroot.com/linkscienceplace/index.php/linkscienceplace/article/view/693/401>. Acesso em: 10 abr. 2021

ZIMMERMAN, B; SCHUNK, D. (Eds.). Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives. 2001

XAVIER, A. Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. Calidoscópio, v. 9, n. 1, p. 3-14, 2011. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/748>. Acesso em: 05 abr. 2021

Capítulo 13

RESGATE DAS BRINCADEIRAS INFANTIS

Taíza Fernanda Ramalhais

Vinicius Rufino Leal

Thuana Marques Dinh The

Leticia Venancio Peres

Edimara Zanatta Ribeiro

Natalia Pereira

Mariana Pelози Rodrigues

Amanda Martinhão Barbosa

RESGATE DAS BRINCADEIRAS INFANTIS

Taíza Fernanda Ramalhais

Doutora em Ciência Animal. Docente UNIMEO-CTESOP.

Vinicius Rufino Leal

Mestrando em Matemática. Docente UNIMEO-CTESOP.

Thuana Marques Dinh The

Acadêmica Psicologia UNIMEO-CTESOP.

Leticia Venancio Peres

Acadêmica Psicologia UNIMEO-CTESOP.

Edimara Zanatta Ribeiro

Especialista em Educação Especial. Pedagoga.

Natalia Pereira

Acadêmica Psicologia UNIMEO-CTESOP.

Mariana Pelози Rodrigues

Especialista em Educação Especial. Pedagoga.

Amanda Martinhão Barbosa

Acadêmica Psicologia UNIMEO-CTESOP.

RESUMO: O presente trabalho observou, por meio da disciplina de Educação Física, que atualmente as brincadeiras infantis. Pois as crianças em suas atividades de maior predominância inclui os jogos nos computadores e nos celulares. Soma-se a isso o fato de que a disciplina de Educação Física, por vezes, enfatiza unicamente o desporto e a competição na grade escolar. A partir dessa realidade, realizou-se uma experiência educativa na modalidade de relato de experiência por meio de uma atividade com a tela "Jogos Infantis", do flamengo Pieter Brueghel, de 1560, a qual mostra 84 atividades lúdicas, com uma turma do quinto ano, numa cidade do oeste do

Paraná. E que os alunos e seus pais/responsáveis refletiram sobre quais brincadeiras daquela pintura eles conheciam e quais ainda permanecem na realidade atual. Por fim, esse conjunto de educandos selecionou algumas das brincadeiras descritas na tela de artes para serem trabalhadas durante o último trimestre escolar de 2020, nas aulas de Educação Física. A observação do contato dos alunos com as brincadeiras pode-se reafirmar o papel do lúdico na Cultura Corporal e demonstrou o lugar desse tema nos conteúdos estruturantes da referida disciplina. Dessa forma, embora as brincadeiras e jogos venham sendo temas constantes de pesquisas em educação e cognição, o presente estudo demonstrou que a Educação Física tem mais a contribuir na relação entre o movimento e o fazer humano, entre a consciência corporal e o coletivo social. Para tanto, conclui-se a necessidade de investir em formação docente e observação constantemente com relação o processo de aprendizagem e movimento. Tal constante é a base para a aprendizagem nas séries iniciais.

Palavras-chave: Educação Física. Lúdico. Brincar. Atividades.

ABSTRACT: The present work observed, through the discipline of Physical Education, that currently children's games. For children in their most predominant activities include games on computers and cell phones. Added to this is the fact that the discipline of Physical Education, sometimes, emphasizes only sport and competition in the school grid. From this reality, an educational experience was carried out in the form of experience report through an activity with the canvas "Children's Games", by the Flemish Pieter Brueghel, from 1560, which shows 84 playful activities, with a class of the fifth year, in a city in western Paraná. And that the students and their parents/guardians reflected on which games of that painting they knew and which ones still remain in the current reality. Finally, this group of students selected some of the games described in the arts screen to be worked on during the last school quarter of 2020, in Physical Education classes. The observation of students' contact with games can reaffirm the role of play in Corporal Culture and demonstrated the place of this theme in the structuring contents of that discipline. Thus, although play and games have been constant themes of research in education and cognition, the present study showed that Physical Education has more to contribute in the relationship between movement and human doing, between body awareness and the social collective. Therefore, it is concluded the need to invest in teacher training and constant observation regarding the process of learning and movement. Such a constant is the basis for learning in the early grades.

Keywords: Physical Education. Ludic. To play. Activities.

1 INTRODUÇÃO

Dizem que criança foi feita para brincar, porém essa não é uma realidade constante do mundo moderno. Atualmente, as brincadeiras infantis estão constantemente sendo esquecidas em detrimento das possibilidades tecnológicas (celulares, smartphones, computadores e videogames). Assim, aspectos da psicomotricidade e do pensamento abstrato ficam prejudicados em função da comodidade e da individualidade que a vida atual.

A partir desse contexto e da importância da disciplina da Educação Física no desenvolvimento de diferentes aspectos da corporalidade e da socialização dos indivíduos, o presente estudo realizou uma experiência educativa no mês de outubro de 2020, com uma turma de quinto ano, numa cidade do oeste do Paraná.

O grupo de alunos e seus pais trabalharam com a Tela “Jogos Infantis”, do flamengo Pieter Brueghel, de 1560, a qual mostra 84 atividades lúdicas. A partir da análise das brincadeiras expostas no quadro, a turma selecionada pôde refletir sobre o lugar do lúdico em suas infâncias, sendo assim estimulada a reproduzir essas atividades na disciplina de Educação Física. Também dialogando com a disciplina de história, teve a oportunidade de pensar nas memórias das famílias e de como a brincadeira, enquanto uma demonstração de cultura corporal, fez parte da ideologia das gerações anteriores.

Então, a organização didática do relato de experiência será neste artigo descrita da seguinte maneira: a fundamentação teórica sobre a importância da Educação Física e de seu compromisso com o lúdico e com o jogo, pensando então nas brincadeiras como conteúdos estruturantes dessa disciplina. Nesta seção também se revisita o conceito de cultura corporal e de psicomotricidade, condição essencial para o desenvolvimento e aprendizagem humana, os quais podem ser trabalhados através das brincadeiras; posterior, uma descrição de como a experiência educativa se desenvolveu; as sínteses possíveis a partir desse experimento, e por fim as considerações finais e as referências bibliográficas.

Diz o jargão que “brincadeira é coisa séria”. Mas nós, profissionais da área que inclui o processo de desenvolvimento infantil e também pais/responsáveis, precisamos assumir esse papel, o papel de estimular o processo de desenvolvimento infantil das crianças, por meio do processo do brincar. Embora muito tenha mudado com a ciência e a tecnologia, algumas coisas precisam ser preservadas por meio do processo de estimular/movimentar-se. Ser criança e movimentar-se é uma delas. E ser criança é, essencialmente, poder brincar.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Educação Física Escolar: abrangência e objetivo

A disciplina de Educação Física evoluiu com a história da Educação, deixando seu caráter militar e higienista no passado, para hoje olhar para o corpo, o movimento e como o cidadão age e se identifica na sociedade a partir de seus movimentos. Então, a função da Educação Física na grade escolar corresponde ao trabalho com a corporalidade, de forma que esse conceito signifique a:

[...] expressão criativa e consciente do conjunto das manifestações corporais historicamente produzidas, as quais pretendem possibilitar a comunicação e a interação de diferentes indivíduos com eles mesmos e com os outros, com seu meio social e natural. Essas manifestações baseiam-se no diálogo entre diferentes indivíduos, em um contexto social organizado em torno das relações de poder, linguagem e trabalho (PARANÁ, 2010, p.06).

Dessa forma, as práticas atuais em Educação Física levam o sujeito educando a refletir sobre seu corpo no espaço e na história. Essa reflexão envolve, para além da mecanicidade do movimento e da parte biológica das atividades, uma reflexão histórica crítica que expressa-se pela cultura corporal. Assim:

A fragilidade de recursos biológicos fez com que os seres humanos buscassem suprir as insuficiências com criações que tornassem os movimentos mais eficazes [...]. Derivaram daí inúmeros conhecimentos e representações que se transformaram ao longo do tempo, tendo ressignificadas as suas intencionalidades e formas de expressão, e constituem o que se pode chamar de cultura corporal. Dentre as produções dessa cultura corporal, algumas foram incorporadas pela Educação Física em seus conteúdos: o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a luta. Estes têm em comum a representação corporal, com características lúdicas, de diversas culturas humanas; todos eles ressignificam a cultura corporal humana e o fazem utilizando uma atitude lúdica (BRASIL, 1997, p.21).

Os movimentos humanos estão na cultura, são cultura e a Educação Física pode demonstrar ao aluno como seu corpo se insere em um momento histórico. E as atividades lúdicas, além de fazerem parte da memória coletiva de um povo, enfatizando e precisando determinados movimentos, costumes e tradições, também correspondem ainda ao trabalho com a psicomotricidade e o jogo, sendo que ambos são contemplados nas brincadeiras.

O papel da psicomotricidade é fundamental no desenvolvimento e aprendizagem escolar. Doman (1980) estudou como as crianças com o cérebro lesionado poderiam ser recuperadas. E o tratamento fundamental constituiu-se em reproduzir os padrões de movimentos e atividades da infância: gatinhar, rolar,

braquear, correr e pular. Para o autor, esses movimentos desenvolvem o cérebro, criam mielina, uma substância que ajuda na rapidez dos circuitos neuronais, proporcionavam o desenvolvimento da lateralidade, do equilíbrio, da força muscular e sobretudo do padrão cruzado, aspectos corporais sem os quais a leitura, a escrita e o cálculo acabam sendo comprometidos. E esses percursos acontecem no cérebro infantil até os 12 anos. Então, não brincar tem um peso no desenvolvimento global das crianças.

O jogo é uma elaboração mental na qual se imita o mundo real, se trabalha, de forma abstrata, conceitos que fazem parte da sociedade. Ainda trabalha a linguagem, a imaginação, a rapidez e a precisão dos movimentos, bem como treina a criança a buscar diferentes possibilidades de resolução de um problema. Então, o jogo é a construção do conhecimento, principalmente, nos períodos sensório motor e pré-operatório, o qual desenvolve-se agindo sobre os objetos, e as crianças, desde pequenas estruturam seu espaço, seu tempo, desenvolvem a noção de casualidade chegando à representação e, finalmente a lógica (GIOCA, 2001, p. 23).

Já a brincadeira envolve, por sua vez, o jogo, pois carrega em si o aspecto lúdico. Assim o lúdico não se situa numa determinada dimensão do nosso ser, mas constitui-se numa síntese integradora. Ele se materializa no todo, no integral da existência humana. Da mesma forma que não existe uma essência humana divorciada da existência, também não existe um lúdico descolado das relações sociais. (ACORDI; FALCÃO; SILVA, 2005, p. 35).

Jogos e brincadeiras imitam, de forma lúdica, situações reais, porém reinventando o movimento corporal e o ressignificando à luz de uma cultura. Nessa dialética, define-se o papel da Educação Física, pois o educando precisa se movimentar para viver e também para treinar a própria vida. Isso é ser criança.

Na medida em que a cultura está ligada às construções humanas, a Educação Física acaba promovendo um diálogo com a História e com a Literatura, pois trabalha com a memória, que aqui pode ser referida como “um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas.” (LE GOFF, 1994, p. 423). Portanto, as brincadeiras infantis são, como cultura corporal, a memória de um povo, o resgate de uma época, uma forma de arte, a contemplação de um passo que estará sempre a

dialogar com o nosso presente, dando-nos pistas de possibilidades para um futuro, que sempre é coletivo.

2.2 Algumas Memórias

A turma envolvida no experimento era composta por 20 alunos, sendo que o número de meninos e meninas se equivalia. No começo do mês de setembro de 2020, eles ganharam cada qual, uma reprodução em miniatura colorida do quadro "Jogos Infantis", do flamengo Pieter Brueghel, de 1560, o qual mostra 84 atividades lúdicas. Olhando para essa reprodução e também para uma reprodução projetada na parede, em tamanho grande, os educandos, em duplas, puderam contemplar por uma aula as atividades ali relatadas, buscando cada criança registrar o nome do máximo de atividades reconhecidas. Essa atividade durou uma aula de cinquenta minutos.

Como tarefa de casa, para um fim de semana, cada aluno ficou de pesquisar com suas famílias, quantas brincadeiras ou jogos eles reconheciam naquela tela. Eles levaram as miniaturas e também informações de sites na internet nos quais a referida tela poderia ser visualizada. Posteriormente, tabulou-se quantas brincadeiras os educandos reconheceram e quantas seus pais reconheceram. Os resultados foram discutidos com o professor de Educação Física e, na sequência, ocupando 4 aulas de cinquenta minutos, duas semanas escolares, as crianças prepararam atividades lúdicas com base na tela de Pieter Bruegel.

2.3 O objeto motivador do estudo

A tela "Jogos Infantis" já foi usada em muitos aplicativos e jogos educativos. A mesma consta no Software Luz das Letras, que pode ser acessado no Site de educação "dia a dia", no link do programa "Paraná Alfabetizado". A reprodução aqui demonstrada e usada com os educandos foi extraída do Blog de Parlin, no "google imagens".

Figura 1: 84 brincadeiras infantis que atravessaram os tempos pela tradição oral



Fonte: “Jogos Infantis” de Pieter Bruegel (1525-1530). Blog de Parlin (2013).

Este quadro foi alvo de estudo de Bacocina (2006) que usou a tela para estudar a infância. Para a autora, o nome do pintor, sua idade e seu país de origem são incertos. O que se sabe é que ele pintou “um verdadeiro estudo antropológico das atividades lúdicas das crianças flamengas do século XVI” (BRUEGEL, 1969, prancha II/III).

Também Bacocina (2006) discutiu como, na essência, as brincadeiras infantis não eram exclusivas das crianças, o que o quadro revela com maestria.

Nos sugere duas ideias: primeiro, a de que na vida quotidiana as crianças estavam misturadas com os adultos, e toda reunião para o trabalho, o passeio ou o jogo reunia crianças e adultos; segundo, a ideia de que os pintores gostavam especialmente de representar a criança por sua graça ou por seu pitoresco (o gosto pitoresco anedótico desenvolveu-se nos séculos XV e XVI e coincidiu com o sentimento da infância “engraçadinha”), e se compraziam em sublinhar a presença da criança dentro do grupo ou da multidão (ARIÈS, 1981, p. 56).

Esse primeiro aspecto descrito por Ariès (1981) interessa a Educação Física, ou seja, como crianças e adultos brincavam e como as crianças tinham um espaço

para brincar perto de adultos que por vezes as seguiam em suas atividades e como isso não se observa nos dias atuais.

2.4 O que sabemos sobre as brincadeiras infantis hoje

A pesquisa sobre as brincadeiras infantis reconhecidas no quadro de Pieter Bruegel com alunos de 10 anos de idade e seus respectivos familiares demonstrou o seguinte resultado:

Tabela 1: Que brincadeiras conhecemos?

	Média individual de brincadeiras	Total coletivo de brincadeiras	Brincadeiras desconhecidas no geral
Alunos	5	33	51
Pais	10	47	37

Fonte: entrevista feita com os alunos e pais do quinto ano, numa cidade do oeste do Paraná, setembro de 2020.

A partir da tabulação dos dados, percebeu-se que os pais (aqui inclusos avós e tios que ajudaram suas crianças) sabem mais do que os alunos, mas mesmo assim já não dominam todas as brincadeiras listadas no quadro.

Dentre as que mais apareceram nas listas gerais dos pais e educandos, pode-se citar: ovo-choco, bets, ciranda, dança da cadeira, escravos de Jó, “odoleta”, virar estrelinha, plantar bananeiras, escalar, bambolê, trenzinho, contar histórias, cabo de guerra, dança, perna-de-pau, casinha, barata, gangorra, carrola, bolinha de gude, passa-anel, corrente, luta, passa por baixo, cobra-cega, esconde-esconde, três Marias, rolar com o tonel, galo, cadeirinha, balança-caixão, cavalinho e bater no bobo. Essas atividades que mais apareceram nas respostas foram as escolhidas para serem reproduzidas em quadra.

Os alunos perceberam que muitos dos nomes que eles e seus pais usaram para designar as brincadeiras não correspondem aos nomes originais, muito menos correspondem aos nomes usados nos últimos cem anos e nem aos nomes usados dentro deste grupo. Assim, esse exercício também demonstra como as coisas são

renomeadas com o tempo, dependendo da época, dos costumes, dos aspectos linguísticos e culturais de cada grupo.

2.5 Brincadeiras escolhidas

As brincadeiras mais reconhecidas por pais e alunos foram buscadas no quadro, com o auxílio da ampliação da imagem, visualizadas e reproduzidas na quadra. Usou-se uma aula para a demarcação das atividades e três para as brincadeiras.

O exemplo a seguir ilustra a prática de selecionar as brincadeiras:

Figura 2: Exemplo de brincadeiras encontradas no quadro e ampliadas



Fonte: Trabalho realizado com os programas Power Point e Paint, a partir da tela de Pieter Bruegel (1525-1530). Setembro de 2020.

Para o trabalho prático, cada uma das crianças se encarregou de ficar com uma ou duas brincadeiras, e desenvolver em casa com seus familiares.

2.6 Possíveis análises

As crianças puderam concluir e foi registrado por meio do diário de campo que as atividades retratadas no quadro fazem parte da nossa memória coletiva, mas que usá-las representa um outro tipo de comportamento infantil, um jeito de ser criança, a parte do mundo adulto e da esfera do consumo. Depuseram, pois, que não são mais acostumadas a rir de si mesmas, passar o tempo e conhecer o outro pelo lúdico. Ainda afirmaram que os sentimentos vivenciados pelas brincadeiras são diferentes daqueles sentidos durante os jogos. Nesses, impera a competição, a violência e uma rapidez de pensamento que imita a produção em escala. É como se o ser moderno estivesse correndo atrás de um trem cujo qual nunca se alcança. E as crianças, desde a mais tenra idade, compartilham com os adultos desse sentimento cronológico de esvaziamento do tempo.

Na questão da psicomotricidade, os educandos também fizeram apontamentos a serem considerados. Até mesmo os mais desenvolvidos fisicamente apresentaram dificuldades em realizar movimentos pedidos nas brincadeiras, com destaque especial a bola de gude e as três Marias. Como essas atividades trabalham com o movimento de pinça, essencial para a escrita, é preciso questionar como a lateralidade, o equilíbrio e a força devem ser trabalhados como determinantes da aprendizagem escolar. Mais do que buscar uma teoria que aponte soluções, a Educação Física, aqui, está dialogando com outras áreas escolares e buscando dar a sua contribuição na cultura corporal do educando.

Por fim, o lúdico impera em aulas como essa. A ludicidade, através do movimento, trabalha diferentes fatores da cultura e da cultura corporal: a oralidade, a dança, a caminhada, também sendo esses conceitos psicomotores, porém observando-se o indivíduo em sua totalidade. O lúdico, então, também se instala na questão da subjetividade, daquilo que carregamos e que transpomos de diferentes formas, através de diferentes comportamentos corporais.

As atividades lúdicas são indispensáveis para a apreensão dos conhecimentos artísticos e estéticos, pois possibilitam o desenvolvimento da percepção, da imaginação, da fantasia e dos sentimentos. O brincar nas aulas de arte pode ser uma maneira da criança experimentar novas situações, ajudando a compreender e assimilar mais facilmente o mundo cultural e estético. A prática artística é vivenciada pela criança pequena como atividade lúdica, onde o fazer se identifica com o brincar, o imaginar com a experiência da linguagem ou da representação. (ALMADA, 1999, p.10).

É por isso que a Educação Física deve se preocupar com o movimento humano e trabalhar com o educando no sentido da construção de uma cultura corporal. Esse deve ser o objeto das aulas de Educação Física e as brincadeiras infantis, como demonstrou o presente resgate, carregam esse potencial.

Pois no que diz em relação as etapas do desenvolvimento da criança sabe-se que devem ser observadas e respeitadas na sua individualidade, para que suas potencialidades possam ser enriquecidas e desenvolvidas com a estimulação, beneficiando assim, o seu desenvolvimento como um todo. No qual a intervenção no processo de estimular pode vir a contribuir na aquisição de conhecimentos que está ligada diretamente com o desenvolvimento psicomotor, em que a criança precisa ser estimulada para que ela possa evoluir aproveitando toda a sua capacidade cognitiva (RAMALHAIS, T. F. et al 2020). Contudo, a Educação Física como supracitado acima vem a contribuir neste processo do desenvolvimento infantil.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho relatou um experimento feito, na disciplina de Educação Física, com as brincadeiras infantis, a partir do quadro "Jogos Infantis", do flamengo Pieter Brueghel, de 1560, onde demostram-se 84 atividades lúdicas. A pesquisa foi realizada com alunos e pais de um quinto ano com 20 educandos.

A realização da experiência pedagógica demonstrou que a Educação Física, através de seu objetivo: o trabalho com a cultura corporal, é um dos alicerces da constituição do indivíduo em sua autoafirmação e identificação com o coletivo.

Dessa forma, embora as brincadeiras e jogos venham sendo temas constantes de pesquisas em educação e cognição, o presente estudo demonstrou que a Educação Física tem mais a contribuir na relação entre o movimento e o fazer humano, entre a consciência corporal e o coletivo social. Para tanto, é preciso investir em formação docente e observar constantemente a relação entre aprendizagem e movimento. Tal constante é a base para a aprendizagem nas séries iniciais.

Assim, ainda seriam sugestões de aprimoramento deste presente relato o trabalho interdisciplinar entre Educação Física, Artes, História e Literatura. O quadro

selecionado poderia ser trabalhado pelos educadores das outras respectivas áreas, contemplando assim a totalidade do conhecimento humano. A comunidade poderia também ser chamada a registrar suas memórias e a brincar com seus filhos, buscando pelas atividades ainda desconhecidas e pintadas no quadro, assim ocupando várias horas em família. Nesse diálogo, seria possível, no confronto dialético que trata Saviani (1986), observar nossas práticas atuais para com a infância e perceber, pois, como estamos levando a sério (ou não), as brincadeiras infantis. E tudo isso demonstra como a Educação Física olha para o movimento historicamente situado. A brincadeira sempre foi e sempre será um exemplo disso.

REFERÊNCIAS

- ACORDI, L. O.; SILVA, B. E. S.; FALCÃO, J. L. C. As Práticas Corporais e seu Processo de Re-significação: apresentado os subprojetos de pesquisa. In: Ana Márcia Silva; Iara Regina Damiani. (Org.). Práticas Corporais: Gênese de um Movimento Investigativo em Educação Física. 1 ed., v. 01, Florianópolis: Nauemblu Ciência & Arte, 2005, p. 30-41.
- ALMADA, D. Arte. Revista Criança. Brasília. Junho de 1999.
- ARIÈS, P. História Social da Criança e da Família. 2^a ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BACOCINA, E. A; RIBEIRO, M. A. H. W. Uma viagem da história da infância às histórias de vida a partir da obra. In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia / MG. p. 511-519. Disponível em <http://www2.faced.ufu.br/columhe06/anais/arquivos/44ElianeAparecidaBacocina_MariaWurthmannRibeiro.pdf>. Acesso em 13 de outubro de 2020.
- BLOG DO PARLIM. 84 brincadeiras infantis que atravessaram os tempos pela tradição oral."JOGOS INFANTIS" de Pieter Bruegel (1525-1530) 18 de agosto de 2013. Disponível em <<http://parlim.blogspot.com.br/2013/08/84-brincadeiras-infantis-que.html>>. Acesso em 13 de out. de 2020.
- BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: Educação física /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília :MEC/SEF, 1997.
- BRUEGEL. In: Gênios da Pintura. São Paulo: Abril Cultural, 1969. v. 3.
- DOMAN, G. O que fazer pela criança de cérebro lesado: ou retardada mental, deficiente mental, paralisada cerebral, emocionalmente perturbada, espástica, flácida, rígida, epilética, autista, atetóide, superativa. 2. ed. Rio de Janeiro: Auriverde, 1980.

GIOCA, M. I. O jogo e a aprendizagem na criança de 0 a 6 anos. Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e Educação da Universidade da Amazônia, BELÉM – PARÁ UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA, 2001. Disponível

em<http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/O_JOGO_E_A_APRENDIZAGEM.pdf>. Acesso em 17 de julho de 2020.

LE GOFF, J. História e memória. 3. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1994.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação (2010). Diretrizes curriculares para o ensino fundamental educação física. Disponível em<http://www8.pr.gov.br/portals/portal/diretrizes/dir_ef_educfis.pdf>. Acesso em 04 jun. 2020.

PORTAL DE EDUCAÇÃO DIA A DIA. Programas e Projetos - Paraná Alfabetizado. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=62>>. Acesso em 16 de dez. 2012.

CURRÍCULOS DOS AUTORES

Amanda Martinhão Barbosa

Acadêmica em Psicologia pela Faculdade UNIMEO-CTESOP.

Amauri Aparecido Bassoli de Oliveira

Docente no curso de Pós Graduação em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá.

Ana Beatriz de Oliveira

Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG - Unidade Poços de Caldas); Professora da Educação Básica da rede particular de ensino.

Ana Luiza Barbosa Anversa

Docente no curso de Graduação em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Anelise Grünfeld de Luca

Possui graduação em Curso de Ciências Licenciatura de 1º Grau pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1991), graduação em Curso de Ciências Licenciatura Plena pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1994), mestrado em Curso de Mestrado Em Educação e Cultura pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2002) e doutorado em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde (UFSM - FURG) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2018). Atualmente é professora EBTT no Instituto Federal Catarinense - Campus Araquari/SC, nas disciplinas: Metodologia do Ensino de Química, Didática das Ciências, História e Epistemologia da Química, Estágio Supervisionado. Também docente do curso de Pós Graduação em Educação Matemática (parceria IFC/ Instituto Canoa e Universidade de Stanford/ Califórnia. Representante da região Sul do Instituto Despertando Vocações Licenciatura (IDVL). Associada a ABRAPEC (Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências e a SBEnQ (Sociedade Brasileira de Ensino de Química). Tem experiência e pesquisa na área do Ensino de Ciências/ Ensino de Química e História da Ciência. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Saberes, Fazeres e Discurso da Docência. Coordenadora de um Projeto no Programa Ciência na Escola intitulado: "Promoção de práticas investigativas na

escola: valorizando a curiosidade e desenvolvendo o interesse pela ciência" fomentado pelo CNPq. Coordenadora do PIBID - subprojeto Química (edital 2018 e 2020). Membro da comissão organizadora do evento SECEC Simpósio Catarinense em Educação em Ciência.

Antônio José da Silva Filho

Técnico em Segurança Pública do Governo do Estado da Bahia. Bacharel em Direito, Especialista em Propriedade Intelectual. Mestrando profissional em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação- PROFNIT.

Arlete Marinho Gonçalves

Doutora em Educação (UFPA), Mestre em Educação da Linha "Formação de professores" (UEPA), Especialização em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais/LP2 (Faculdades Ipiranga) e, graduação em pedagogia (UFPA). Especialista em Neuropsicopedagogia, Psicopedagogia Clínica e Institucional, e, Educação especial e inclusiva e o Ensino de Libras (IBF/SC). É professora da Universidade Federal do Pará da Disciplina "LIBRAS" e "Educação Especial. Professora do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES/NITAE/UFPA), na linha de interesse inclusão, acessibilidade e representações sociais. É coordenadora de Acessibilidade da UFPA, Portaria Nº 639/2020. Discute Educação de Surdos/LIBRAS; Educação Especial; Projeto Político-Pedagógico e Representações Sociais. Tem publicações em revistas indexadas e anais de eventos científicos. É autora dos livros: "Projeto Político-Pedagógico e Representações Sociais", "Educação especial no Ensino Superior" , "Núcleo de Acessibilidade no Ensino Superior: Práticas inclusivas com alunos com deficiência e transtornos funcionais específicos", e, Educação de surdos: representações e projetos de vida no ensino superior" e vários capítulos de livros. É Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação Especial (GEPEE/UFPA), onde coordena a linha de pesquisa: "Educação Especial no Ensino Superior" , e Educação de surdos no Ensino Superior. Coordena ainda o Grupo de Estudos e Pesquisas em Tradução e Interpretação em Língua de Sinais (GEPTILS/UFPA). É integrante da associação Brasileira de pesquisadores em Educação Especial. Avaliadora ad hoc de revistas relacionadas à área da educação de Surdos e Educação Especial.

Augusto Oliveira Matos

Mestrando em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação - PPGED - UFS, Pedagogo, Especialista em Gestão Escolar, Professor de Escola Rural, Pesquisador sobre as temáticas: Educação Ambiental e Educação Inclusiva. Membro dos grupos de pesquisa: Núcleo de Estudo, Extensão e Pesquisa em Inclusão Educacional e Tecnologia Assistiva(NUPITA/UFS) e Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação (FOPTIC /UFS).

Claudinário Rocha da Cruz

Graduado em Letras; Língua Portuguesa e Suas Respectivas Literaturas- UNEB. Pós-Graduando em Gestão da Educação a Distância- IFRO.

Daniele Pinheiro Volante

Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal do Paraná (IFPR). Mestranda em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: danielepvolante@gmail.com – ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-4589-6512>.

Edimara Zanatta Ribeiro

Especialista em Educação Especial. Pedagoga.

Etienne Henrique Brasão Martins

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e bolsista (CAPES/UEM).

Graziela Sapienza

Psicóloga. Doutora em Ciências pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Especialista em Terapia Comportamental e Cognitiva (USP) e em Adolescência (Unifesp). Professora adjunta da graduação (PUCPR). Coordenadora da Especialização em Terapia Comportamental e Cognitiva em Saúde (PUCPR). Representante exclusiva dos instrumentos ASEBA no Brasil. Membro do Grupo de Trabalho “Saúde Mental e Competência: Avaliação, Prevenção e Tratamento”, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPPEP). Experiência em avaliação psicológica, atendimento clínico e programas preventivos

nos campos de educação e saúde, atuando com os seguintes temas: competência social, habilidades sociais, problemas de comportamento, práticas educativas parentais, fatores de risco e proteção em adolescentes, obesidade e uso de tabaco.

Héres Faria Ferreira Becker Paiva

Docente no curso de Graduação em Educação Física da Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP.

Iara Fontes Nascimento

Graduada em Letras Português e em Letras Libras (UFS). Intérprete de Libras na Universidade Federal de Sergipe.

Ilvanir da Hora Santos

Mestre em Ensino de Ciência e Matemática (UFS), Pedagoga (FSF), Especialista em Didática e Metodologia do Ensino Superior, Pedagogia Empresarial e em Libras (FSF), Graduanda em Letras-Libras (UFS), membro do grupo de pesquisa Núcleo de Estudo, Extensão e Pesquisa em Inclusão Educacional e Tecnologia Assistiva (NUPITA/UFS). Pesquisadora na área de Educação Inclusiva.

Leila Saraiva Mota

Professora de Língua Brasileira de Sinais-Libras, da Universidade Federal do Pará-UFPA, Campus-Bragança. Mestre em Linguagens e Saberes da Amazônia (UFPA). Coordenadora do projeto de extensão conexão Libras. Líder do grupo de pesquisa em Estudos Linguísticos em Tipologia de Línguas de Sinais-GPELTILS- Graduação em História pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA (2010) graduação em Letras Libras (Uniasselve). Tem o curso de Pós-Graduação em Língua Brasileira de Sinais pela Faculdade Ipiranga (2012). Atuou como Tradutora e intérprete de Libras na Universidade da Amazônia (Unama) nos cursos de Ed.física e no curso de pedagogia (2015/ 2016). Atuou como professora e supervisora do curso de Libras /Pronatec/IFPA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará/2014/IFPA. Atuou como professora de Língua Brasileira de Sinais, na Academia da Polícia Civil (ACADEPOL) no ano 2017. Atuou como tradutora é intérprete de Libras no curso de Pedagogia da Faculdade Integrada Brasil Amazônia (FIBRA). Tem interesse em estudos na área da Linguística, com ênfase em teoria e análise linguística,

especificamente: em Línguas de Sinais, morfologia, sintaxe, tipologia linguística de línguas de sinais, educação inclusiva, políticas linguísticas.

Letícia Nunes Carvalho

Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG - Unidade Poços de Caldas); Professora da Educação Básica da rede particular de ensino.

Letícia Venancio Peres

Acadêmica em Psicologia pela Faculdade UNIMEO-CTESOP.

Lidia Noronha Pereira

Doutora em Ciências da Linguagem (UNIVÁS); Docente da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG - Unidade Poços de Caldas).

Luana Stefani Ramos

Acadêmica Psicologia UNIMEO-CTESOP.

Luana Ugalde da Costa

Docente de Psicologia e Coordenadora de Ações Inclusivas no Instituto Federal do Acre (IFAC). Mestre em Ensino Tecnológico, pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do Instituto Federal do Amazonas (IFAM). E-mail: luana.costa@ifac.edu.br – ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-5332-8956>.

Luís Júnior Costa Saraiva

Possui graduação em História pela Universidade Federal do Pará UFPA (1999), mestrado em Antropologia pela Universidade Federal do Pará UFPA (2002) e doutorado em Ciências Sociais na especialidade Antropologia Cultural e Social pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (ICS) e é professor associado da Universidade Federal do Pará (UFPA) e professor do Programa de Pós Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA). Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em Antropologia Urbana, Antropologia da Saúde, Etnologia Indígena atuando principalmente nos seguintes temas: sexualidade, saúde,

alimentação, doença, corpo, sífilis, AIDS e prostituição, educação indígena, saúde indígena.

Marcos Antonio Motta

Mestrando em Educação (UNIFESP), Professor do Ensino médio-técnico.

Maria Clara Sampaio Rodrigues

Graduanda do curso de Matemática/licenciatura pela Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Maria Olívia Silva Ferreira

Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG ;
Docente da rede privada de ensino. E-mail: molivia920@gmail.com

Mariana Pelози Rodrigues

Pedagoga, Especialista em Educação Especial.

Matheus Novak Corrêa

Psicólogo. Formado pela Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Coautor dos artigos: "Baleia Azul e 13 Reasons Why: Até que Ponto a Internet Interfere na Ideação Suicida", apresentado no XII Congresso Nacional de Psicologia da Saúde (Lisboa); "Universitários e a procrastinação de atividades acadêmicas", apresentado no XV Congresso Nacional de Educação — EDUCERE. Pós-Graduando do curso de especialização "Psicologia Analítica - Teoria e Prática" (PUCPR). Experiência em atendimento clínico e organização de grupos terapêuticos.

Natalia Pereira

Acadêmica Psicologia UNIMEO-CTESOP.

Natalina Francisca Mezzari Lopes

Professora do Departamento de Fundamentos da Educação, Área de Gestão Educacional da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Poliana Hreczynski Ribeiro

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE), na Universidade Estadual de Maringá (UEM), bolsista (CAPES/UEM) e Representante Discente do Mestrado no Conselho Acadêmico do (PPE/UEM).

Sandra Aparecida dos Santos

Doutora em Educação em Ciências, Química da Vida e Saúde (UFSM - FURG) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2020), mestra em Educação em Ciências, Química da Vida e Saúde (UFSM - FURG) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2015) e graduada em Biologia pela Universidade do Vale do Itajaí (1997). Atualmente é gestora da Educação Básica na Unidavi - Universidade para Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí, onde atuou como professora de Ciências e Biologia e coordenou o GEIC (Grupo Estudantil de Iniciação Científica); e, docente permanente no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências, Educação Matemática e Tecnologias Educativas (PPGECEMTE), da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Tem experiência na área de Educação em Ciências e Biologia Geral, atuando principalmente nos seguintes temas: neurociência cognitiva, interdisciplinaridade, contextualização, ensino de ciências, didática geral, história da ciência, experimentação, divulgação científica e Iniciação Científica.

Suammy Priscila Rodrigues Leite Cordeiro

Docente de Libras no Instituto Federal do Mato Grosso (IFMT). Doutora em Educação – Formação de Professores pela Universidade de Lisboa (UL). E-mail: suammy.cordeiro@ifmt.edu.br – ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-3019-5799>.

Swelen Freitas Gabarron Peralta

Professora anos iniciais da Prefeitura Municipal de Araucária, formada em Letras Português Inglês - PUCPR e Pedagogia UNICESUMAR, Especialista em Literatura Brasileira e História Nacional, Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Especial. swelenf@gmail.com.

Taíza Fernanda Ramalhais

Docente na Faculdade UNIMEO-CTESOP. Doutora em Ciência Animal, Doutoranda em Educação e Mestre em Promoção da Saúde.

Thais Bon Aleixo

Graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Thuana Marques Dinh The

Acadêmica em Psicologia pela Faculdade UNIMEO-CTESOP.

Vânia de Fátima Matias de Souza

Docente no curso de Graduação em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Vinicius Rufino Leal

Mestrando em Matemática. Docente UNIMEO-CTESOP.

ISBN 978-658459928-4

